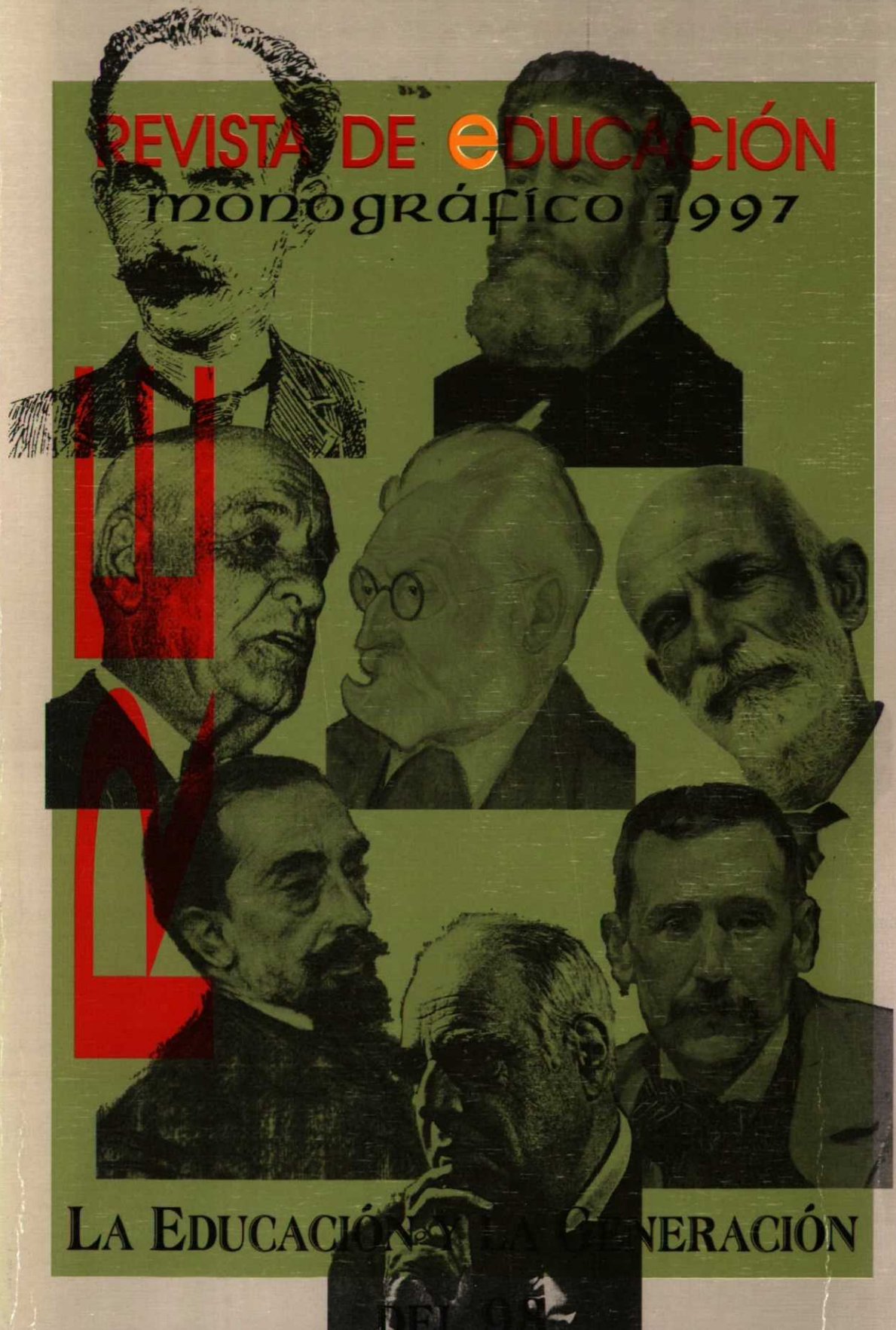
REVISTA DE EDUCACIÓN

monográfico 1997



LA EDUCACIÓN Y LA GENERACIÓN

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Eugenio Nasarre Goicoechea
Secretario General de Educación
y Formación profesional

VICEPRESIDENTE
Juan Antonio Puigserver Martínez
Secretario General Técnico

VOCALES
Francisco López Rupérez
Director General de Centros Educativos

Teófilo González Vila
Director General de Coordinación
y de la Alta Inspección

Antonio Peleteiro Fernández
Director General de Formación Profesional
y Promoción Educativa

Carmen Pérez Cristóbal
Directora del Centro de Publicaciones

José Luis García Garrido
Director del Instituto Nacional
de Calidad y Evaluación

Pedro Caselles Beltrán
Director del Centro de Investigación
y Documentación Educativa

Isabel Couso Tapia
Subdirectora General de Formación
del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR
José Luis García Garrido

SECRETARIO
Juan Manuel Moreno Olmedilla

JEFE DE REDACCIÓN
Rogelio Blanco Martínez

EQUIPO DE REDACCIÓN
Margarita Cabañas Coribuela
Paloma Hernández Gil
Mercedes Serrano Parra

CONSEJO EDITORIAL
Gloria Pérez Serrano
Ángel Riviere Gómez
José Luis Rodríguez Diéguez
Alejandro Tiana Ferrer

CONSEJO ASESOR
Gonzalo Anaya Santos
Ellis Barten Page
Jesús Beltrán Llera
Winfried Böhm
Antonio Bolívar Botía
César Cascante Fernández
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
M.ª Ángeles Galino Carrillo
César Coll Salvador
Mauro Laeng
Manuel de Puelles Benítez
Michel Söetard
Mercedes Vico Monteoliva
Carmen Vidal Xifré

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación y Cultura
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid - Tels. 562 54 00 - 561 68 85 Fax 561 89 21

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Cultura
Depósito Legal: M. 57 / 1958
NIPO: 176-97-011-7
Imprime: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A. San Alfonso, 26-La Fortuna (Leganés) Madrid
ISSN: 0034-8082
DISEÑO: *J. A. Soria García*

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos
en los trabajos firmados

Número Extraordinario 1997

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA
CIUDAD UNIVERSITARIA S.N. - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 549 77 00 (Ext. 3020)

LA EDUCACIÓN Y LA GENERACIÓN DEL 98

sumario

PRESENTACIÓN. BUENAVENTURA DELGADO 5

ARTÍCULOS

BUENAVENTURA DELGADO: La Generación del 98 y la educación española 11

ANA JESÚS GARCÍA SANZ: Galdós: un antecesor del proyecto educativo del 98 33

CONRAD VILANOU: De la crisis finisecular al regeneracionismo pedagógico: Ortega y Gasset y Eugenio D'Ors, dos modelos culturalistas (1898-1914) 47

FÉLIX F. SANTOLARIA SIERRA: Regeneracionismo y tutela pedagógica. En torno a Ortega y su «pedagogía social como programa político» (1910) 65

M.ª LUISA GUTIÉRREZ MEDINA: Tradición y modernidad en la Normal de Barcelona tras la crisis de 1898 77

ALEJANDRO TIANA FERRER: Extensión Universitaria y Universidades Populares en la España de 1900. Una estrategia educativa de reforma social 95

M.ª NIEVES GÓMEZ GARCÍA: La Universidad española del «98» al «23»: pensamiento, legislación, prensa 115

M.ª DOLORES GÓMEZ MOLLEDA: Unamuno, Rector «regeneracionista» 137

CARMEN LABRADOR: El Primer Congreso Pedagógico venezolano y el Código de Instrucción Popular 149

J. RAMÓN ALBERDI ALBERDI: 1898: hacia una escuela industrial en Barcelona 163

PEDRO F. ÁLVAREZ LÁZARO: El eco de la cuestión colonial en la educación masónica de la España metropolitana de fin de siglo XIX .. 177

CINTIO VINTIER: Nuestro hombre del 98 191

ROLANDO RODRÍGUEZ: Una visión cubana del 98 201

PRESENTACIÓN

BUENAVENTURA DELGADO (*)

Son numerosos los trabajos publicados en los últimos veinte años sobre la mítica *Generación del 98*, debidos a las plumas de C. Blanco Aguinaga, R. Pérez de la Dehesa, H. Ramsden, M. Tuñón de Lara, Inmann Fox y otros. Más recientes son el de J. L. Abellán *Historia del pensamiento español*[1], el de Juan Marichal, *El secreto de España. Ensayos de historia intelectual y política*[2], dedicado especialmente al estudio del liberalismo español, en el que se vuelve a estudiar a Larra, a Giner de los Ríos, a Unamuno, a Ortega y a Manuel Azaña.

Especial atención merece la reedición de la *Revista Nueva 1899*[3], editada en Barcelona y dirigida por Luis Ruiz Contreras (Castelló de Ampurias, Girona, 1863-Madrid, 1953), hermanastro del jesuita Ramón Ruiz Arnado. La *Revista Nueva* posee gran interés, porque en ella escribieron muchos de los más brillantes escritores del 98, en su etapa juvenil ácrata e iconoclasta, como Pío Baroja, Unamuno, Valle-Inclán, Rubén Darío, Ramiro de Maeztu, Jacinto Benavente, Amado Nervo, etc. Sus páginas son una buena radiografía digna de estudio de las preocupaciones, sensibilidades, gustos e intereses de la época.

La Universidad Complutense organizó un congreso en 1995 dedicado a estudiar los efectos producidos por la crisis del 98 en la historia española, encargando un conjunto de ponencias a historiadores de reconocido prestigio, como José M. Jover, Álvarez Junco, Gómez Mendoza, Espadas Burgos, Cacho Viu, Mainer y Malefakis, entre otros. Los trabajos presentados fueron publicados por J. P. Fusi y A. Niño con el título de *Vísperas del 98. Orígenes y antecedentes de la crisis del 98*[4]. En esta publicación se analiza la estructura del Estado español, la sociedad, el ejército, la marina, la política colonial, el nacimiento y desarrollo de los nacionalismos europeos y americanos, la situación internacional, la diplomacia española, etc.; aspectos que, en líneas generales, nos ayudan a comprender mejor la situación real y las posibilidades de la España finisecular enfrentada al gigante americano.

En diferentes trabajos se analiza también la actitud y dimensión política de Prat de la Riba (1870-1917) y de Sabino Arana (1865-1903), así como el significado de la explosión del anarquismo en Cataluña. La novedad de estos trabajos radica en centrarse en la crisis del 98 desde una óptica positiva, en consonancia con los datos e

(*) Universidad de Barcelona.

(1) Vols. I y II del tomo V de Espasa-Calpe, Madrid, 1989.

(2) Taurus, Madrid, 1995. Premio Nacional de Historia 1996.

(3) Puvill-Editor, Barcelona, Zaragoza, 1979.

(4) Biblioteca Nueva, Madrid, 1997.

investigaciones más recientes. Se subraya el hecho de que eran momentos decisivos de fin de siglo, que no afectaron únicamente a España sino también a Francia, a Portugal y a Italia, es decir, a los pueblos latinos, los primeros en sufrir una profunda crisis que, años después, afectó también a toda Europa con las dos guerras mundiales. Esta decadencia la barruntó Spengler en su conocida *Decadencia de Occidente*. La literatura regeneracionista, señalan los editores de *Vísperas del 98*, no supuso una *peculiaridad española. Muchos de sus moldes provenían de aquella literatura francesa que se había enfrentado a la crisis de identidad provocada por la derrota de 1870. Está claro, por otra parte, que el marco general en el que prosperó el regeneracionismo estuvo determinado por la crisis intelectual común a toda la cultura europea: el descrédito de la escolástica positivista y la nueva fe en el vitalismo*[5].

Parece evidente que la España de entresiglos no fue una anomalía, sino una pieza más del mosaico europeo, razón por la que es preciso superar el supuesto complejo de inferioridad y singularidad de nuestro fracaso. España no fue una excepción respecto a los pueblos más avanzados de la Europa de entonces. Habría que añadir a este análisis que para el Reino Unido los efectos de la decadencia europea occidental fueron amortiguados gracias a la intervención armada de los Estados Unidos de Norteamérica.

En estos trabajos publicados por la Universidad Complutense apenas se presta atención a la situación de la enseñanza nacional, supuesta causa de la derrota nacional en Francia y en España. Esta fue la tesis defendida por Costa, antes y después de la fatídica fecha del 98, y de los que se redujeron a repetir miméticamente sus ideas. La excepción es Cacho Viu, que se detiene con brevedad en el fracaso de la Institución Libre de Enseñanza, al haber sido incapaz de crear una Universidad Libre y laica semejante a la de Bruselas, institución que podía haber roto la inercia y encorsetamiento en el que vivían las universidades españolas. La generación que realizó el cambio radical será la de 1914, la generación de Ortega, en la que la Junta de ampliación de estudios tomó el relevo de Giner.

Posteriormente a esta publicación, el filósofo Pedro Cerezo Galán publicó dos trabajos alabados unánimemente por la crítica especializada *El pensamiento filosófico. De la generación trágica a la generación clásica. Las generaciones del 98 y el 14*[6] y *Las máscaras de lo trágico. Filosofía y tragedia en Miguel de Unamuno*[7], obra con la que Cerezo se erige en el más profundo conocedor actual del filósofo vasco de Salamanca.

En la primavera del 97 tuvo lugar el VI Congreso Internacional dedicado a Galdós, escritor trascendental en la Generación del 98; Carlos Seco Serrano, en su discurso de clausura, afirmó certeramente que en sus novelas hay más historia que en sus *Episodios Nacionales*. El último libro aparecido al terminar esta introducción ha sido *Repensar el 98* de Vicente Cacho Viu, pionero en España de los estudios dedicados a la Institución Libre de Enseñanza, trabajo por el que obtuvo el Premio Nacional de Literatura de 1962.

Ya a las puertas del 98 se han multiplicado los artículos periodísticos y los números monográficos de las revistas, comentado éste y aquél aspecto en su dimensión global o parcial. Se ha vuelto a hablar de Martí, de la intervención armada de los

---

(5) J. P. Fusi y A. Niño (Eds.): *Vísperas del 98. Orígenes y antecedentes de la crisis del 98, ob. cit.*, p. 13.

(6) Publicado en *La Edad de Plata de la cultura española (1898-1936)*. Vol. I, Tomo XXXIX de la Historia Menéndez Pidal, Espasa Calpe, Madrid, 1993.

(7) Trotta, Madrid, 1996.

Estados Unidos, se han publicado nuevos estudios sobre Ganivet, todo lo cual contribuye a repensar y comprender mejor el significado de este acontecimiento histórico.

La *Revista de Educación* no debía dejar pasar desapercibida la fecha del 98, sin dedicar la atención que merece a la situación de la enseñanza, en sus distintos niveles, hace cien años. A nadie se le ocurre hoy repetir, como se dijo entonces tras la derrota de Sedán, que fue el maestro de escuela prusiano quien derrotó a los ejércitos franceses, descargando toda la responsabilidad de la derrota en el sistema de enseñanza. El primer filósofo en asociar las diferencias nacionalistas de los pueblos, identificando glorias y derrotas como causas y efectos de la educación nacional fue Fichte en sus *Discursos a la nación alemana.* La Institución Libre de Enseñanza comprendió que la educación era el medio más eficaz de comenzar la regeneración de España y escogió el camino largo formando elites capaces de realizar las reformas, sin luchar por erradicar las causas que producían la pobreza y las tremendas diferencias sociales. Ortega y Gasset, en su *Misión de la Universidad,* dejó claro que el nivel de la enseñanza de un país era similar al nivel de su justicia, de su economía, de su industria, de su higiene y de su moral. Si el conjunto de la sociedad era satisfactorio, también lo sería su educación. Si no era así, sólo era posible formar minorías. Creer que sólo la enseñanza podía regenerar un país, decía, era una tranochada herencia de la *beatería idealista* decimonónica.

Años antes de la creación de la Institución Libre de Enseñanza, a la que tanto debe España, Costa defendió la necesidad de elevar el nivel cultural del pueblo campesino, de sus hombres y mujeres, ideas que defendieron como propias los institucionistas. También Unamuno, Baroja, Galdós y otros muchos se sumaron a la crítica y hablaron de la necesidad de reformar las enseñanza.

Preciso es conocer las opiniones y reivindicaciones que los maestros de escuela hicieron desde su humildad y desprestigio social, analizando las actas de sus congresos pedagógicos, sobre todo el de 1888, celebrado en Barcelona con motivo de la *Exposición Universal,* en el que se plantearon con toda dureza los problemas de la escuela en España, en Cuba y en Puerto Rico. Nos fijamos especialmente en este congreso pedagógico, porque fue organizado por los maestros públicos de Barcelona y no por la *Institución* de Giner, que organizó los de 1882 y 1892. En estos dos, los problemas planteados tuvieron un marcado color institucionista y centralista. En el congreso del 88 por primera vez los maestros públicos catalanes levantaron su voz rompiendo una lanza a favor de la enseñanza elemental en la lengua materna de los niños, –el catalán, el vasco o el gallego, según las regiones–, apoyándose exclusivamente en razones psicopedagógicas y dejando de lado las políticas.

A este congreso de Barcelona acudió un centenar de catedráticos, profesores, médicos y políticos cubanos, procedentes en su mayoría de La Habana. Claudio Dumas, delegado de la provincia de Matanzas, lamentó que en todas las Antillas no hubiese más que una escuela de Artes y Oficios y que la Escuela Normal de los escolapios hubiese desaparecido en 1868. Los maestros cubanos aspiraban a tener las mismas ventajas de los maestros españoles, como el derecho a la jubilación, contar con montepíos y tener inspectores provinciales de enseñanza, en vez de contar únicamente con las Juntas locales o provinciales de Instrucción Pública.

El impacto del 98 espoleó nuevamente la discusión sobre el europeismo, el regeneracionismo, la educación nacional, el patriotismo, etc., tópicos debatidos varias décadas atrás. Se acuñaron frases grandilocuentes de impacto como *escuela y despensa, la africanización de España, el ¡que inventen ellos!, etc.* Poco a poco sus inventores matizaron con creces el sentido de estas frases, no siempre bien entendidas.

Maestros de escuela, profesores de Instituto y de Universidad coincidieron en hacer una crítica de la situación en que se encontraban y multiplicaron sus reuniones, sus *conversas*, sus *asambleas*, mediante las cuales llegaron a concienciarse de la necesidad de cambio y de mejora de sus métodos de investigación y de enseñanza, para situar el nivel de la enseñanza a la altura de las exigencias de los nuevos tiempos. La creación de la *Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas* hizo posible las salidas de profesores de todos niveles al extranjero y la creación de laboratorios, residencias, revistas y publicaciones científicas, que hicieron posible en poco tiempo un cambio sustancial.

La *Revista de Educación* ofrece en este número monográfico diferentes trabajos de especialistas en torno a la educación de finales de siglo. Ana Jesús García Sanz, buena conocedora de la extensa obra de Galdós, explica el pensamiento pedagógico del escritor canario, afín y crítico al mismo tiempo de los objetivos de la *Institución Libre* de Giner. Fue el inspirador de gran parte de las ideas de los principales hombres de su generación. La dimensión pedagógica de Galdós es una auténtica novedad.

Conrad Vilanou presenta el análisis de la crisis finisecular desde el punto de vista regeneracionista, comparando a Ortega y Gasset y a Eugenio d'Ors como dos modelos culturalistas. Recuerda que Maragall fue el primer traductor de Goethe y recoge la frase de Jaume Brossa que, en 1892, afirmaba que *la lumière nous vient du nord*. Neokantismo y goethianismo eran dos modelos de pedagogía culturalista, a los que apuntaban tanto d'Ors como Ortega. Este filósofo, introductor en España de la pedagogía social de Natorp, fiel seguidor de Kant, comprendió que la filosofía neokantiana poseía la virtualidad de poder europeizar España, según el modelo germánico.

Maragall, antes que Ortega, prefería sacudirse la tradicional francofilia de España y Cataluña y apostó por la dimensión pedagógica de Goethe, arrastrando consigo a la burguesía catalana, que vio en él el valladar capaz de atajar la anarquía y caos al que inevitablemente se encaminaban las masas obreras.

Las propuestas orsianas no contradecían las de Maragall, puesto que d'Ors defendía una regeneración de corte clásico, simbolizada en el arquetipo de *La bien plantada*, modelo femenino, quintaesencia de la belleza estética, sin estridencias ni disonancias. Teresa, la heroína de la novela, era un *eon*, el eterno femenino de Goethe. *La obra bien hecha*, ideal permanente de la burguesía catalana, nos dice Vilanou, es también el ideal equivalente al imperativo categórico kantiano y a la *manifestación de la unidad metafísica del «bonum» y del «pulchrum»*.

Félix Santolaria se centra en la huella del 98 en los años jóvenes de Ortega, en su primera etapa pública como escritor y profesor. Analiza sus ideas, sus sentimientos, sus proyectos, sus formas estéticas y su ideología claramente liberal, muy próxima al espíritu institucionista que respiró. Ortega fue el importador de Alemania de la pedagogía social como programa político y ensayo en 1910.

María Luisa Gutiérrez, buena buceadora del archivo de la Escuela Normal de Barcelona, alumbra las preocupaciones y el día a día de un grupo de maestros que luchan por sacudirse la inercia tradicional y por modernizar sus métodos de enseñanza, dentro de sus estrechas limitaciones presupuestarias, pero con un entusiasmo admirable.

Alejandro Tiana estudia el desarrollo de los movimientos obreros y su insistente deseo de acceder a la educación e instrucción, apoyados por los movimientos librepensadores, ácratas, masónicos e institucionistas, canalizados con muchos matices por el movimiento de la llamada Extensión Universitaria y la creación de las Universidades Populares.

Nieves Gómez analiza la situación de la universidad de la época, estudiando los esfuerzos reformistas de Unamuno, de Gi-

ner y de los más brillantes e innovadores catedráticos de la época por elevar su nivel docente y científico.

Dolores Gómez Molleda, experta conocedora de los reformadores de la España Contemporánea, título de una obra clásica en la que todos hemos estudiado y aprendido, centra su atención en el Unamuno, rector *regeneracionista*, principal protagonista de su generación y el rector por antonomasia de la prestigiosa universidad de Salamanca.

Ramón Alberdi, especialista de la historia de las escuelas técnicas y profesionales de Cataluña, estudia el interés por crear en Barcelona una Escuela de Artes y Oficios y Escuelas Profesionales. Esta necesidad se manifestó en 1868, creció durante la Exposición Universal de 1888 y se convirtió en necesidad acuciante en 1898. Una buena formación profesional y una industria avanzada semejante a la norteamericana, vencedora en Cuba y Filipinas, eran las únicas medidas pragmáticas que podían transformar la industria catalana y española en una industria competitiva.

Pedro Álvarez analiza el eco de la pérdida de las colonias en las tenidas masónicas de la España metropolitana de fin de siglo.

La repercursión en América de la pérdida de las colonias españolas se analiza en tres trabajos. En el primero, Carmina Labrador estudia la situación de la enseñanza en algunos países latinoamericanos como Venezuela, Chile, Ecuador, Argentina, Cuba y Puerto Rico, fijándose en la actitud de rechazo de estas jóvenes naciones frente a lo español, cayendo sin darse cuenta, en la órbita norteamericana y en la cultura anglosajona.

Cintio Vintier, Presidente del Centro de Estudios Martianos de La Habana, nos brinda un elocuente y dolorido análisis del significado de la explosión del *Maine* para españoles y cubanos. El desastre colonial español, nos dice, tuvo tintes pesimistas para Baroja, Unamuno, Azorín, Maeztu y Ganivet. Vieron, sin embargo, el lado positivo Ortega, d'Ors, Pérez de Ayala y los grandes poetas Antonio Machado, Rubén Darío y Juan Ramón Jiménez. Recuerda Vitier las advertencias clarividentes de Martí, de Juan Ramón Jiménez y de otros escritores y políticos de la época, sobre el peligro que suponía la intromisión de los Estados Unidos del Norte en Puerto Rico y en Cuba, esgrimiendo *el supuesto derecho de Estados Unidos a intervenir para garantizar la independencia, la propiedad, la salud, los derechos humanos, la democracia, etcétera en cualquier país del mundo, y especialmente del Tercer Mundo*, derecho no cuestionado y convertido en ley universalmente aceptada.

Otro cubano, Rolando Rodríguez, nos ofrece un informe detallado y bien informado de los hilos que entre bastidores movían en la sombra los intereses económicos del tabaco y del azúcar, para justificar veladamente la intervención armada norteamericana en Cuba. Los dos historiadores Rolando y Cintio, aportan valiosos datos desde la óptica cubana. Para los cubanos y para muchos españoles, la injustificada intervención y permanencia en suelo cubano de las fuerzas armadas norteamericanas, después de cien años, sigue siendo una ofensa imposible de olvidar.

LA GENERACIÓN DEL 98 Y LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA

BUENAVENTURA DELGADO (*)

I. LA EDUCACIÓN ANTERIOR A LA PÉRDIDA DE LAS COLONIAS

Existe unanimidad entre los historiadores en afirmar que la *Institución Libre de Enseñanza* fue la entidad que más influyó en España en la reforma de la educación y que mejores frutos dio, tanto en hombres como en pensamiento e iniciativas metodológicas. Francisco Giner de los Ríos, su hermano Hermenegildo y el grupo de profesores fundadores de la *Institución* fueron capaces de formar hombres, que coincidieron en dar un papel preponderante a la educación nacional, en sus diferentes niveles, como palanca para la transformación de la sociedad española. Discípulos y simpatizantes de la *Institución* pertenecieron, en el sentido amplio, a la *Generación del 98*, como Manuel B. Cossío, Joaquín Costa, Menéndez Pidal, Adolfo Posada, Fernando de los Ríos, Américo Castro, Macías Picavea, Unamuno, Azorín, Maeztu, Pablo Iglesias, Vázquez Mella.

La preocupación por la educación y por el ser de España de estos hombres era una herencia del romanticismo, común a numerosos países europeos y americanos. Todos miran a su pasado, fijándose especialmente en la Edad Media, en la que creyeron ver sus auténticas raíces. Por otra parte, creyeron que la educación nacional les podía garantizar sus diferencias respecto a los demás pueblos. El primero en señalar el camino de las diferencias nacionalistas mediante la educación fue Fichte, en sus *Discursos a la nación alemana.*

Desde 1868 y con mayor precisión, a los cuatro o cinco años de la creación de la *Institución* de Giner (1876), fue una constante la preocupación por la situación de la educación nacional y la necesidad de su reforma y modernización. Es preciso recordar que los objetivos iniciales de la *Institución* fueron crear una universidad, al estilo de la *Universidad Libre de Bruselas*, al margen de las universidades controladas fuertemente por el Estado central, de acuerdo con el modelo napoleónico.

Joaquín Costa, hombre de múltiples intereses intelectuales, fue uno de los primeros colaboradores de las empresas de Giner de los Ríos, como profesor, como asiduo colaborador en los *Boletines* de la *Institución* y como asistente a los congresos y exposiciones internacionales, a los que también asistían institucionistas y, en ocasiones, el propio Giner. Desde 1878 hasta su muerte en 1911, Costa colaboró asiduamente en la revista del centro. En el primer *Congreso Pedagógico* nacional celebrado en Madrid, en 1882, Costa defendió ante los maestros llegados de España algunas de las tesis más queridas de Giner: la enseñanza intuitiva y las excursiones educativas extraescolares.

(*) Universidad de Barcelona.

La preocupación de Costa por la escuela y la educación era anterior a la creación de la *Institución*. En 1869 defendió el principio de que las dos palancas del progreso eran el maestro y el sacerdote. Ninguno de los dos debía cruzarse de brazos, sino trabajar codo con codo, superando los obstáculos que los pueblos y el Estado solían poner[1]. En este mismo año 1869, Costa defendió también ideas que los institucionistas hicieron suyas, como, por ejemplo, la educación de la mujer y de la maestra. Sus preocupaciones por el mundo rural, al que dirigía entonces sus escritos, le llevan a criticar los programas escolares pensados únicamente desde la óptica urbana de la capital de España. No cree acertado que a las niñas en las escuelas rurales se les enseñase entonces a bordar, a dibujar, geografía o historia de España. Les sería mucho más útil aprender cosas útiles para su propio mundo, como contabilidad doméstica, higiene, cría de animales, etc., actividades que ellas mismas conocían de cerca y hacían a diario.

Idea suya fue también la necesidad de educar a los adultos y la de organizar misiones populares, en las que, durante quince o veinte días, dos o tres personas fuesen de pueblo en pueblo hablando de temas religiosos, de las virtudes ciudadanas (amor, tolerancia, moral universal), de la libertad, del trabajo, de la economía, de la psicología infantil, etc., anticipándose en muchos años a las *Misiones Pedagógicas* y a la *Cátedra ambulante* de la Sección Femenina. A partir de 1898, Costa elevó el tono de voz y radicalizó sus mensajes sobre la necesidad de mejorar la educación, dedicándole mayores medios económicos, personales e institucionales.

Unamuno, en su ensayo *En torno al casticismo* (1895), expuso sus puntos de vista sobre la situación de la enseñanza española y sus posibles reformas, coincidentes con la necesidad de la *europeización* de España, que muchos escritores de la época veían como solución acertada. Años después del 98 volvió a replantear esta misma cuestión en su *De la enseñanza superior en España* (1899), *Amor y pedagogía* (1902), *Sobre la europeización* (1906), etc.

Angel Ganivet, coetáneo de Unamuno y opositor con él a la cátedra de Griego de la Universidad de Salamanca, que obtuvo el vasco, centró sus preocupaciones en el ser de España, interviniendo en la antigua polémica de Menéndez Pelayo y Giner de los Ríos. Publicó su *Idearium español* en 1897. En él defendió el *estoicismo natural y humano* de Séneca como si fuese el auténtico espíritu español. Séneca no tuvo que inventarlo, afirma el granadino, sino recogerlo. En la disputa sobre los diferentes tipos de regeneracionismo, parafraseando la famosa frase agustiniana *in interiore hominis habitat veritas*, propone un *in interiore Hispaniae habitat veritas*, es decir, una reflexión colectiva, una introspección capaz de descubrir el auténtico espíritu español, disperso y perdido en empresas heroicas que, a su parecer, lo habían agotado. Este era el sentido de su famosa frase «hay que cerrar con cerrojos, llaves y candados todas las puertas por donde el espíritu español se escapó de España para derramarse por los cuatro puntos del occidente»[2].

Encerrarse en sí misma equivalía a reflexionar sobre el camino a seguir en la nueva coyuntura por la que entonces pasaba España. ¿Había que intentar resucitar las glorias del pasado o mirar con confianza al futuro, incorporándose sin complejos a la marcha de los países avanzados de Europa? ¿Qué país había de ser el modelo?

---

(1) J. Costa: *Maestro, escuela y patria*, Obras completas, Madrid, 1916, vol. X, pp. 107-108.

(2) A. Ganivet: *Idearium español. El porvenir de España*, Madrid, Espasa Calpe. Col. Austral, 7.ª, 1966, p. 124.

Para Angel Ganivet el camino para emprender «una restauración política y social de un orden completamente nuevo» no hay que aprenderlo de Francia, de Inglaterra o de Alemania, sino de su propio ser y de su propia historia.

> Nuestra nación ha entrado en una nueva fase de su vida histórica y ha de ver cuál dirección le está marcada por sus intereses actuales y por sus tradiciones.

Al hilo de estas reflexiones Ganivet insiste en la idea de la hispanidad como programa. Estaba agotada la etapa de la expansión y era preciso cambiar de táctica, movilizando todas las fuerzas de la inteligencia hacia una nueva empresa. No había otro mejor objetivo que dedicarse a la reconstrucción de la «unión familiar de todos los pueblos hispánicos (..). Vivimos –escribe con orgullo– imitando debiendo ser creadores; pretendemos regir nuestros asuntos por el ejemplo de los que vienen detrás de nosotros, y andamos a caza de formas de gobierno, de exterioridades políticas, sin pensar jamás qué vamos a meter dentro de ellas que no sean pura hojarasca»[3].

1. Los Congresos Pedagógicos

Como muestra del renovado interés por proporcionar al país nuevos aires educacionales, a finales del XIX y principios del XX se multiplicaron en España los congresos y reuniones relativas a la enseñanza en los que los profesionales planteaban sus problemas comunes y proponían la mejora y solución de los mismos. La situación de la educación nacional fue planteada en el primer *Congreso Nacional Pedagógico*, reunido en Madrid, en 1882, y publicando las actas de las sesiones, los discursos e informes, en un grueso volumen de 455 páginas.

Pocos años después la Asociación de Maestros Públicos de Barcelona se hizo cargo de la organización del segundo congreso pedagógico, aprovechando la coyuntura de la *Exposición Universal* de 1888, en la que los ferrocarriles contribuyeron haciendo importantes descuentos a los visitantes. Al mismo tiempo y en la nisma ciudad, a la que acudió un numeroso número de maestros públicos, los partidarios de las escuelas laicas, que no se identificaban ni con las escuelas del Estado ni con las católicas, organizaron también el suyo. En él intervinieron anarquistas, masones, republicanos y liberales de diferentes tendencias.

En 1892 Madrid volvió a organizar otro congreso al que llamaron *Congreso Pedagógico hispano-portugués-americano*, al que siguieron como respuesta el *Congreso Católico de Santiago de Compostela* (1902), el *Congreso Nacional Pedagógico de Zaragoza* (1908), el *Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona* (1909), el *Congreso Escolar Nacional de Valencia* (1909), etc. A pequeña escala los maestros públicos de las diferentes comarcas españolas siguieron la costumbre de reunirse para modernizar sus métodos y procedimientos pedagógicos. Fue una hermosa iniciativa espontánea del magisterio púbfico, si tenemos en cuenta la precaria situación económica en la que se encontraba.

Un análisis de las actas de estos tres congresos nacionales nos demuestran fidedignamente la situación de la enseñanza en España, en los años anteriores a la pérdida de las colonias. Los dos primeros congresos nacionales marcaron la pauta. El primero fue organizado por la *Institución Libre de Enseñanza*, pionera, en muchos aspectos, de las más importantes reformas educativas realizadas en España. El fruto más importante de este congreso fue la significación de la maestra y la equiparación de sus sueldos con los del maestro.

---

(3) A. Ganivet: *Ibíd.*, p. 128.

La *Institución* se consideró de algún modo heredera de las reformas establecidas por los liberales a mediados del XIX, principalmente por Pablo Montesino y Gil de Zárate, creadores de la educación estatal en sus diferentes niveles. Ellos fueron quienes organizaron las *Escuelas de Magisterio*, para formar en ellas a los maestros de las escuelas públicas, quienes organizaron los *Institutos de Segunda Enseñanza* como ciclo intermedio y un modelo de universidad de corte francés, laico, uniforme y centralista, dependiente del gobierno y de sus representantes en provincias. La *Ley Moyano* de 1857 sancionó este tipo de enseñanza que, en sus líneas generales, se ha mantenido con pocas variantes hasta nuestros días.

Algunas propuestas de los *institucionistas* presentadas en el Congreso Pedagógico de 1882 fueron rechazadas como utópicas e imposibles de llevar a cabo por los maestros de las escuelas rurales. Joaquín Costa, como portavoz de las ideas de Giner de los Ríos, defendió la necesidad e importancia de convertir en escuela todo el territorio nacional. Los niños con sus maestros debían recorrer la ciudad, estudiar sus museos y monumentos, visitar los talleres artesanales, sus sistemas de trabajo, las costumbres de sus habitantes, su lenguaje, sus creencias y fiestas religiosas, sus juegos infantiles, su folklore, etc. Otro tanto debían hacer en las aldeas y pueblos rurales, viajando por las distintas regiones españolas y haciendo excursiones guiados por sus maestros durante sus vacaciones.

La sorpresa de los maestros de las escuelas públicas ante semejante iniciativa fue considerable. Los hombres de la *Institución* trabajaban con otros alumnos distintos de los suyos. Los maestros no podían salir de la escuela pública con sus alumnos, ni hacer excursiones lejos de sus aldeas. No se atrevían a exhibir la pobreza y miseria de unos y otros lejos de su rincón y, aunque lo hubieran querido, no disponían de medios económicos para hacer largas excursiones y viajes. Sólo los centros escolares privados con alumnos de las clases medias y altas podían incorporar las innovaciones pedagógicas y modernizar su sistema de enseñanza. Los maestros de las escuelas públicas, a pesar de su esfuerzo y del afán de superación de muchos de ellos, apenas podían sobrevivir.

Merece la pena fijarse en el *Congreso Pedagógico de Barcelona* de 1888, cuyas actas reflejan con objetividad la verdadera situación del magisterio y de las escuelas de la península y de las últimas colonias. Las *Actas* de este *Congreso* recogen sin *maquillar* las diferentes intervenciones de los congresistas, lo cual no sucede en el celebrado en Madrid en 1892. En este *Congreso* intervienen libremente los maestros públicos de España, de Cuba y Puerto Rico, exponiendo los problemas comunes de sus escuelas y los propios de Cataluña. Por primera vez públicamente y ante profesionales exponen la espinosa cuestión de la lengua, que debía utilizarse en todas las escuelas, sin exceptuar aquellas en las que la lengua materna no era la castellana.

2. El Congreso Nacional Pedagógico de 1888

El *Congreso Nacional*, el segundo de España y el primero celebrado en Barcelona, fue inaugurado en el paraninfo de la Universidad de Barcelona el 5 de agosto y clausurado una semana después. Asistieron a él alrededor de 2.000 maestros, profesores, inspectores, médicos, abogados y profesionales de España, de Cuba y de Puerto Rico. Los más numerosos fueron los procedentes de Barcelona capital y provincia, seguidos de los valencianos. Los maestros preferían llamarse entonces *profesores*.

El alma organizadora del congreso fue el maestro Agustí Rius i Borrell, presidente de la *Asociación de Maestros Públicos* de

Barcelona. En la ciudad se vivía una gran euforia con motivo de la *Exposición Universal.* Barcelona se enorgullecía de ser la segunda capital de España y sus maestros asumían también su papel con cierto orgullo. El secretario de la mesa del Congreso José Bertumeo i Gimeno, otro gran maestro de escuela, habló en su discurso de apertura como portavoz del magisterio español y de sus viejos problemas.

Las intervenciones de los oradores reflejaron fielmente los tópicos de la época sobre la responsabihdad de la escuela y de su dimensión social. Estaba reciente en la memoria la debacle francesa de Sedán y la explicación, más bien justificación, que políticos, militares y sociólogos dieron de la misma. En el discurso inaugural volvió a repetirse, como en Francia, la cantinela de que los maestros alemanes fueron los vencedores de los ejércitos franceses. La metáfora se convirtió en principio indiscutible y el maestro de escuela se convirtió en chivo expiatorio de las desgracias nacionales, no sólo francesas, sino también españolas.

Algunos clarividentes maestros asistentes al congreso de Barcelona protestaron contra esta interpretación bélica de la escuela.

> Menguada misión sería la del magisterio de nuestros tiempos –dijo uno de ellos– si se limitara a preparar a sus alumnos para que cuando hombres pudiesen luchar con alguna ventaja en los campos de batalla. Que tal misión se atribuya al preceptor de la antigua Esparta, de la antigua Roma, enhorabuena; pero atribuirla al Maestro de nuestros tiempos es desconocer por completo la que le asigna la pedagogía más distinguida y en particular los primeros organizadores de la educación e instrucción española.[4]

Por inercia siguieron repitiéndose tópicos, como que la escuela era «templo del saber, donde el hombre de mañana aprende a ser bueno, honrado y laborioso», la necesidad de «edificar templos para cultivar las facultades del hombre, para mejorar la inteligencia y el corazón de las generaciones venideras»[5]. Creando escuelas, afirmó otro maestro, «podréis disminuir en mayor proporción los presidios, donde no van los hombres a corregirse, sino a corromperse.» Las escuelas harán innecesarias las cárceles, la guardia civil no tendrá a quién perseguir, no habrá necesidad de policía ni de ejércitos, etc.[6], afirmaciones que se oían por doquier maquinalmente. Maestros, políticos y escritores creían unánimemente también que la escuela era el único medio de combatir el fanatismo y las cruentas guerras fratricidas. «La escuela es –afirmaba el catedrático de la Facultad de Ciencias de Madrid Edmundo Lozano– el faro de salvación al que recurren todas las naciones civilizadas en esta tremenda crisis por que atraviesan al aproximarse el triunfo de la democracia.»[7]

En su fervor por la escuela como panacea para solucionar todos los problemas, sin alterar las estructuras sociales que producían las ancestrales injusticias sociales, este profesor afín a la *Institución* de Giner de los Ríos, siguió afirmando que «la miseria material desaparece donde no existe la ignorancia, la miseria moral». Por otra parte, «la moralidad del pueblo, el porvenir de nuestra abatida agricultura, el desarrollo de nuestra incipiente industria, la actividad, la riqueza de nuestro adormecido comercio, en una palabra, la ventura y prosperidad de la patria (..) todos estos

---

(4) Discurso de imuguración, p. 19. (*Actas del Congreso Nacional Pedagógico iniciado por la Asociación de Mestros Públicos de la provincia de Barcelona celebrado en dicha ciudad desde el día 5 al 12 de agosto de 1888*), Barcelona, Tipografía de la Casa Provincial de Caridad, 1888.

(5) P. 183.

(6) P. 83.

(7) P. 83.

beneficios encierra en germen la escuela, y a su calor se desarrollan, florecen y luego fructifican»[8]. Frases de este estilo se multiplicaron en los discursos políticos, en los artículos periodísticos, en las novelas y ensayos, llegando a invadir el ambiente de un pedagogismo que, en vez de ayudar, perjudicaba a la misma pedagogía. Quienes señalaban la acumulación de la riqueza en unas pocas manos como la causa principal de la extensión de la miseria y de la consecuente ignorancia eran tildados de subversivos y peligrosos. ¿Qué podía hacer la escuela en semejante situación?

3. La dura realidad escolar

Esta retórica simplista decimonónica, centrada exclusivamente en la escuela, sin pensar en otras profundas y necesarias reformas sociales, pareció a los maestros del *Congreso de Barcelona* un burdo sarcasmo. Dijo uno de ellos:

> Me han llegado al alma en estos días, en medio de los discursos y disertaciones, los amargos lamentos de maestros que cobran mal o que no cobran nunca sus sueldos, porque esa desatención gradúa el tristísimo estado de nuestra nación desventurada, en la que no se hace inverosímil que individuos del magisterio lleguen a morir literalmente de hambre; y esta sola consideración, que abate el ánimo y descorazona, probaría ya de por sí la ineficacia de nuestras discusiones y aún la del Congreso en general (p. 154).

¿Qué sentido tenía discutir de métodos pedagógicos, proponer reformas y mejoras, defender la importancia de las excursiones escolares, etc., si muchos municipios no pagaban regularmente a sus maestros?

Las escuelas dependían de los respectivos municipios en cuanto al salario de maestros, designación del local, de su mantenimiento y conservación, de la calefacción y limpieza, de los gastos de libros, cuadernos, material escolar, etc.

El salario de los maestros fue siempre mezquino. Si los municipios carecían de recursos económicos o no consideraban importantes los problemas de la escuela y de sus maestros, la situación podía ser dramática. En el Congreso de Barcelona se dijo que las provincias de Barcelona y Madrid pagaban con regularidad los sueldos a sus maestros, pero no era así la situación de los de Gerona, Lérida y Andalucía. Los maestros de Gerona seguían sin percibir regularmente sus salarios desde 1879. Sólo al finalizar cada trimestre el habilitado les daba una pequeña cantidad, siempre insuficiente para hacer frente a las deudas y créditos acumulados en las tiendas. Esta situación fue norma habitual durante el siglo XIX, desde la creación de las escuelas públicas.

No había escuelas por falta de recursos. Los maestros contestaban que lo que no había era voluntad para construirlas. A muchos escandalizaba el hecho de que, en muchas ciudades importantes, se construían suntuosas plazas de toros y lujosos teatros, se organizaban fiestas y festejos costosos con el dinero público, pero no se levantaban escuelas públicas modernas ni se pagaba con dignidad y regularidad a sus maestros. Juan Benejam i Vives, prestigioso maestro de Menorca, respondiendo a la excusa de falta de recursos económicos para construir nuevas escuelas, dijo:

> Yo veo en cada pequeña población cómo se levanta una iglesia consagrada a los ejercicios del culto religioso; yo veo cómo se levanta una casa consistorial destinada a la administración de los intereses del común, pues que se levante también una escuela como templo de enseñanza; que la escuela no es menos importante por su misión civilizadora que la casa consistorial y que la iglesia (p. 175).

---

(8) P. 84.

No había dinero, salvo excepciones, para hacer escuelas públicas, tanto en las ciudades como en zonas rurales. No obstante, en las grandes ciudades españolas, a partir de la década de los ochenta, comenzaron a construirse espléndidos colegios de jesuitas, escolapios, maristas y demás órdenes religiosas docentes, con internados para niños y niñas, a los que enviaban las familias bienestantes de la provincia. Estos colegios solían estar magníficamente bien dotados, con aulas espaciosas, laboratorios, campos de deportes, etc. Las necesidades escolares de las familias poderosas estaban cubiertas. No importaba el resto, que era la mayoría. En consecuencia, el maestro de escuela era un pobre diablo, *un ser inverosímil* le llamó un político, que no podía competir con el maestro vestido con traje talar.

En general, la situación de las escuelas públicas rurales y urbanas era dramática. Muchas de estas escuelas hubieran sido desechadas como establos para el ganado. Sin embargo, algunos ganaderos no tenían inconveniente en enviar a sus hijos a los infectos locales convertidos en escuelas, obligándoles «a pasar dentro de su mortífero recinto dilatadas horas, que lentamente minan o aniquilan su preciosa existencia»[9].

El maestro de Suria (Barcelona) afirmó que las escuelas públicas «no pueden ser otra cosa que reuniones de chiquillos, insuficientes por su capacidad, repugnantes por su aspecto, poco menos que inútiles por su desmantelamiento y tan perjudiciales por sus fatales condiciones higiénicas, que serán siempre un continuo atentado contra la salud y la existencia de toda una generación». No es una exageración, continuó. Muchas escuelas están en callejones sin aire; muchas son «salas estrechas, en que no hay una atmósfera pura, en que el calor sofoca y enerva a los alumnos, y que mejor que Escuelas, son lugares de tormento en que se encierra a los inocentes, a la par que reciben sanas doctrinas para su alma, aspiran miasmas nocivos para su cuerpo, y mientras su espíritu se forma, sus órganos se destruyen (...)». La humedad y el frío hace que los niños estén encogidos e «impiden el crecimiento y predisponen al raquitismo y a la escrófula que, sensible es decirlo, nace muchas veces en la Escuela y es una puerta abierta para la tisis». Otras graves enfermedades podía producir la escuela, por ejemplo, la falta o el exceso de luz, la inexistencia de servicios higiénicos y de agua corriente y la proximidad de la escuela a mataderos, tenerías, estercoleros y otros depósitos en putrefacción»[10].

La descripción que hizo Andrés Manjón de su primera escuela infantil y de su maestro en Sargentes de Lora (Burgos) se ha hecho clásica. El *Congreso de Barcelona* señaló parecidas deficiencias del local escolar y del escaso material auxiliar. Las escuelas mejor dotadas contaban con algunas mesas para escribir y hacer labores, cuatro o cinco pizarras, colección de carteles, uno o dos mapas y muy poco más.

Hubo maestros que se quejaron de las inadecuadas mesas escolares, perjudiciales para el desarrollo físico infantil. Afirmaron que la mayoría de las mesas escolares tenía proporciones descomunales. Algunos maestros hacían verdaderos milagros para reunir por su cuenta el dinero del material escolar. «Maestro hay –decía una maestra de Granollers– que para adquirir una mesa, un mapa o un objeto de algún valor, necesita consignar año tras año una pequeña partida, llegando a adquirirla después de cuatro o seis años de haberlo proyectado»[11]. Y, por si fuera poco, una cuarta parte del sueldo del maestro debía dedicarla a los gastos de

(9) P. 99.
(10) P. 185.
(11) P. 181.

aseo y limpieza, reparación de objetos de la escuela, premios, gastos de exámenes, ayudas a alumnos pobres... ¿Había alumnos más pobres que el maestro?

¿Qué ganaba un maestro de escuela en 1888? Menos que un peón. Dos pesetas diarias por término medio. Uno de los recursos utilizados por los maestros en esta época de finales de siglo era añadir una hora más a las cinco que obligatoriamente debían hacer cada día. Era comprensible que ellos mismos se sintieran humillados y despreciados por toda la sociedad. Angela Castellá, la maestra de Granollers citada anteriormente, dijo lo siguiente:

> Humillados hasta por los mismos alumnos, quienes al entregar a fin de mes la mísera, pero para nosotros indispensable cantidad de dos, tres o cuatro reales, creen que pagan nuestro trabajo como lo hacen con cualquier objeto cotizable.

Yvonne Turin, en *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*[12], apoyándose en diferentes discursos parlamentarios de diciembre de 1901, escribió lo siguiente:

> Vengan del gobierno o de la oposición los datos concuerdan. Actualmente la mitad de los maestros de escuela no gana lo que un jornalero; 908 tienen un sueldo inferior a 145 pesetas (unos 34 cénts. al día), 1.900 ganan 220 pesetas (0,68 cénts. al día) y 11.130 han de conformarse con 1,2 pesetas[13].

Los sueldos más altos oscilaban entre las 625 y 825 pts. al año, cobradas, irregularmente. Los diputados o el ministro de Instrucción Pública Romanones recibían con frecuencia cartas de maestros quejándose de que hacía seis, ocho o nueve meses que no habían cobrado.

Unamuno protestó repetidas veces en sus escritos ante la contradicción entre la importancia concedida a la escuela y el desprecio con que se trataba al maestro, inferior siempre al prestigio del cura, del médico y del boticario:

> Sirve aquí el estado de los maestros de primeras letras para tema de declaraciones retóricas, pero en el fondo se desprecia hondamente, no ya al maestro, a su función; desasnar muchachos es lo último.[14]

Antonio Gilabert Sol, maestro de Valls (Tarragona), refiriéndose al menguado salario de los maestros, exclamó:

> He aquí el vencedor de Sedán y de quien dependen, según dicen, el porvenir, la riqueza y bienestar de las naciones. ¡Qué sarcasmo! (...) ¡Qué Pedagogía, ni qué ocho cuartos! Aquí lo que importa ante todo y sobre todo, es dar de comer a estos hombres, y luego después podréis exigirles el cumplimiento estricto de sus deberes: antes... no (*Actas*, p. 71).

Un maestro resumía su ideal profesional en tres adjetivos:

> Bien dotado, virtuoso e instruido. He dicho bien dotado, porque quien tiene hambre, no está para nada, (..), quien pide prestado y contrae deudas no puede tener dignidad ni carácter; tendrá que sufrir muchas vejaciones.

A continuación afirma que la causa del desprecio social en el que vive el maestro no es otra que su pobreza. La paradoja consiste en que a estos maestros les «está encargada la regeneración de la sociedad ¡Nosotros tenemos las llaves del porvenir! Se nos ensalza, sí, teóricamente, diciendo que somos los más beneméritos de la patria, los que mayor bien hacemos a la humanidad, otras gracias por el estilo; mas no por eso recobramos mayor consideración ni mejores honorarios, y el nombre de Maestros de Escuela sigue envuelto en la compasión y el ridículo»[15].

---

(12) Madrid, Aguilar, 1968.

(13) Y. Turin: *La educación y la escuela, o. c.*, p. 91.

(14) M. de Unamuno: *En torno al casticismo, o.c.*, p. 295.

(15) *Ibíd.*, p. 28.

A pesar de todo, hubo algún maestro capaz de dejar a sus hijos una pequeña fortuna, tras una larga vida de trabajo y austeridad. Uno de sus hijos así lo proclamó atropelladamente en Barcelona con estas palabras:

> Consagró toda su vida en aras de la enseñanza popular, a pesar de que no conoció el vicio, al cual no dedicó ni una sola peseta, dedicándose a la enseñanza, pudo legar por herencia la suma de nueve pesetas (*Ibíd.*, p. 228).

Excepción que confirma la regla.

4. El heroico furor del magisterio

La grandeza de un maestro no se deriva de la profundidad y abundancia de sus conocimientos, ni del dominio de los métodos y técnicas que domina, sino de la pasión con que se entrega a los alumnos. Los grandes maestros, según Unamuno, «no eran profesoresy ni catedráticos, ni sabios, sino hombres, hombres que no se dejaban ahogar ni por la ciencia, ni por la cátedra, ni por la profesión que ejercían; hombres que hacían oír más el corazón que la cabeza»[16]. A la pasión del enseñar la llamó Unamuno el *heroico furor por el magisterio*, que es quien hace el milagro de que el alumno se encadene al maestro y se interese más por lo que le enseña.[17]

Esta pasión por la enseñanza la poseía una gran parte de los maestros que acudieron a Barcelona en 1888. Los maestros de Pontevedra tardaron en llegar a Barcelona cerca de cuatro días, pasando tres noches sin dormir. Uno de ellos, maestro de una escuela de patronato con 1.100 pts. de sueldo, había asistido también al congreso de Madrid de 1882 y confesó en Barcelona tener un *vocación de hierro a la enseñanza*[18].

Federico Morraja, presidente de la Asociación de Maestros del partido de Cervera, confesaba haber asistido en Artesa de Segre a la reunión general de maestros de la provincia de Lérida, a la que algunos habían acudido tras una caminata de dieciséis o dieciocho horas.

Los maestros españoles, a pesar de la penuria y estrechez económica a que se les sometía, no por eso bajaban acomplejados la cabeza. Estaban orgullosos de contar con más de ochenta revistas pedagógicas profesionales editadas heroicamente, en muchos casos, por ellos mismos en las diversas provincias. Aceptaban ser inferiores en preparación profesional a los maestros suizos, belgas y alemanes, pero creían que ninguno de estos maestros extranjeros tendría éxito si se le obligara a trabajar en las condiciones en las que ellos lo hacían. Les gustaría ver al más hábil y entendido maestro cómo se las arreglaba dirigiendo «una de las muchas escuelas de España que reunen 150 ó 200 niños, hacinados en tres o cuatro departamentos de un edificio bajo, lóbrego, oscuro y mal ventilado, como de ordinario lo son nuestros locales escuelas. Tendrá el aludido maestro que dirigirlos, educarlos e instruirlos solo, o a lo más con el auxilio de un aprendiz de ayudante, como frecuentemente acontece. De libros, material y útiles de enseñanza tendrá que hacer caso omiso, pues apenas podrá disponer de lo suficiente para veinte o treinta niños»[19].

5. El problema de la lengua en las escuelas públicas

Los problemas educativos hasta aquí analizados eran comunes a todas las escuelas elementales públicas del Estado es-

---

(16) Unamuno: *Sobre la carta de un maestro*, *o.c.*, IV, p. 925.

(17) Unamuno: *Arabesco pedagógico*, Los Lunes de «El Imparcial», *o.c.*, XI, p. 292.

(18) *Actas...*, p. 160.

(19) M. Pimentel: «Maestro del Hospicio de Badajoz», *Actas...*, p. 100.

pañol, salvo en la cuestión lingüística. La *Ley Moyano* de 1857 había sido discutida en el Parlamento y consensuada por liberales y conservadores, prescindiendo de las regiones en las que el castellano no era la lengua habitual, como en Cataluña, Valencia, País Vasco y Baleares. El hecho de que los profesores de las Escuelas Normales, los libros de texto escolares, los inspectores provinciales y, en general, todos los funcionarios, debieran utilizar oficialmente la lengua castellana originaba numerosos conflictos. Durante los primeros años de la organización de la enseñanza estatal, a mediados del XIX, apenas hubo, que se sepa, conflicto en la enseñanza elemental obligatoria por motivos lingüísticos. Los maestros, aunque eran funcionarios, enseñaban en sus propias regiones de procedencia y no solían trasladarse a otras de lengua diferente. Es un capítulo sin investigar. Un dato importante es que los libros de texto editados en Cataluña solían incluir un vocabulario bilingüe en ayuda de maestros y alumnos catalanes. Por otra parte, durante el siglo XIX, la emigración a Barcelona procedía mayoritariarnente de las mismas comarcas catalanas, cuya lengua era únicamente el catalán, razón por la que se utilizaba de modo natural en las escuelas el catalán, al menos en los primeros años. En esto los políticos liberales españoles quisieron imitar el ejemplo de Francía, imponiendo una única lengua en todo su territorio, pero afortunadamente el Estado español era mucho más débil que el francés y carecía de suficientes recursos económicos para imponer el cumplimiento de las leyes. Baste decir como prueba que, durante la segunda mitad del XIX y principios del XX, en España únicamente había un inspector de escuelas públicas y privadas por provincia. Laureano Figuerola, fundador de la Escuela de Magisterio de Barcelona, fue el primer inspector de las escuelas de la ciudad de Barcelona y de su provincia. Si deseaba conocer personalmente la situación de la enseñanza de su demarcación, apenas disponía de recursos suficientes para sus dietas y desplazamientos. Está sin investigar la situación de la enseñanza en España en el XIX, en sus distintas regiones, apoyándose, no en lo establecido por las leyes, sino en los informes de los municipios, de los inspectores provinciales y de los propios maestros. Mientras no sea posible disponer de estos datos, no es ocioso volver de nuevo a los datos que suministran los maestros reunidos en Barcelona.

El *Congreso de Barcelona* y la *Exposición Universal de 1888* fue aprovechado por los maestros catalanes para reivindicar el uso del catalán en las escuelas, dando así fin a una situación legal que a muchos pareció una injusticia y un gran disparate pedagógico. Los organizadores plantearon como propuesta un conjunto de preguntas sobre las que los congresistas debían pronunciarse. El problema se planteaba en el terreno pedagógico, sin renunciar a su vertiente política y social del siguiente modo:

¿Qué lengua habrá que utilizar en la escuela, la lengua aprendida en la cuna, o una lengua extraña, distinta a la nativa?

¿Cómo compaginar la unidad de intereses económicos y políticos de un país llamado España con los intereses políticos regionalistas?

Estas preguntas se apoyaban en principios pedagógicos generalmenrte aceptados por todos los educadores como, por ejemplo:

– El profesor ha de hablar en la lengua que habla el alumno.

– Enseña mejor una lengua el profesor nativo.

– Para aprender una lengua extranjera es preciso partir de la lengua propia del alumno.

– Si la escuela es la delegada de la familia y de la ciudad, precisa respetar «la dignidad del niño, sin despojarle de lo úni-

co que es acreedor al llegar a la escuela: del idioma. El niño ha aprendido a sentir y a expresarse en catalán; el niño muestra su inclinación hacia seres y objetos por palabras que ha aprendido en la cuna; excluye, por decirlo así, su limitada inteligencia toda otra expresión para una misma idea (..). Al niño se le coacciona y se le perjudica en los dos idiomas, el suyo y el extraño»[20].

Un maestro dejó de lado la declaración de principios pedagógicos indiscutibles y esgrimió argumentos mucho más contundentes. Para él el magisterio catalán, como el de otras regiones de lengua no castellana, se encontraba «con el pie forzado de la ley, y con el más forzado todavía de los encargados de interpretarla». En su opinión, era «un acto doblemente criminal la imposición del castellano a los niños de Cataluña, imposición que rechaza la educación a que tienen derecho, y al desarrollo natural de sus facultades»[21].

Estas palabras provocaron una agria polémica, en la que intervino un maestro gallego, intentando suavizar la crispación de la sala y presentando el problema de manera menos radical. Creía que tan equivocado estaba el maestro castellano que pedía la supresión del catalán en las escuelas, imponiendo el castellano, como el catalán que creía que en las escuelas de Cataluña sólo debía enseñarse y hablarse el catalán. En su opinión, había que enseñar en las escuelas las dos lenguas.

> De esta manera se logrará que los niños aprendan con la perfección que cabe el castellano y la lengua propia de su país, mientras que en otro caso no llegarán a hablar bien la una ni la otra. Si todos convenimos en que para aprender con perfección un idioma hay que relacionarlo con otro diferente, ¿por qué no hemos de aprovecharnos de esta circunstancia, por lo menos allí donde la lengua castellana no es la nativa, como sucede, por ejemplo, en Cataluña y Galicia? (*Ibíd.*, p. 151).

En las escuelas gallegas, como en las catalanas, tampoco se permitía decir una palabra en la lengua materna, lo cual pedudicaba por igual a la lengua materna y a la castellana. Pero en las escuelas en las que los niños alternaban el castellano con el gallego llegaban a hablar con soltura y sin esfuerzo las dos. «El niño aprende sin violencia la diferencia de giros y modismos que existen en una y otra lengua», afirmaba el maestro gallego.

Esta discusión entre los maestros era sin duda un claro reflejo de las preocupaciones metodológicas del momento, pero también de los prejuicios y recelos entre las diferentes regiones españolas. La fuerza económica de Cataluña, su espíritu emprendedor y su empuje le hacían confiar en sí misma y le llevaban a defender la recuperación de sus perdidos fueros y la lengua que siempre había conservado, y que ahora, con la enseñanza pública uniforme no estaba permitida en las escuelas.

Fuera de Cataluña, algunos miraban con suspicacia. No faltó el extremista que planteó en el *Congreso* el problema sin responder a las sólidas razones propuestas, conculcando los límites de la cortesía y sin respetar las lenguas y las personas. Para él había que aplicar la ley a rajatabla, mientras el Congreso y el Senado no cambiasen lo legislado. Al final se impuso la cordura, sometiendo a votación cada una de las conclusiones elaboradas por las distintas ponencias. Las conclusiones séptima y octava, referidas a la cuestión de la lengua de la enseñanza, fueron aprobadas por mayoría. La séptima decía así: «La Ciencia pedagógica reclama que a los niños se les instruya en la lengua que conocen.» La octava decía: «El mejor procedimiento para en-

(20) *Actas...*, p. 146.
(21) *Ibíd.*, p. 161.

señar a los niños la lengua castellana, donde no es ésta la nativa, consiste en la práctica y comparación de aquélla con la suya propia.»

6. La participación de cubanos, portorriqueños y filipinos en el Congreso de Barcelona

Sorprende por su número el centenar de catedráticos, profesores, médicos y políticos cubanos, que acudieron al Congreso de Barcelona. En su mayoría procedían de La Habana. También de otras ciudades y lugares como Santa Clara, Puerto Rico, San José de los Ramos, Santiago de Cuba, Unión de los Reyes, etc. Su número era muy superior al de los maestros procedentes de la mayoría de provincias españolas. En los años anteriores a la independencia de las últimas colonias era numerosa la presencia de cubanos en España, como también era numerosa la colonia de catalanes instalados en ellas.

Miguel Moraita, catedrático de la Universidad de Madrid y Gran Maestre de la masonería española, se presentó en el *Congreso de Barcelona* como presidente de la Asociación Hispanofilipina y representante de los intereses del profesorado de Cuba ante el gobierno de Madrid. Claudio Dumas, delegado de la provincia de Matanzas, recordó que los escolapios habían creado una Escuela Normal en Guanabacoa, cerca de La Habana, en 1857, de la que salieron ilustres maestros. Desgraciadamente fue suprimida en 1868. Desde entonces no había Escuela Normal, como tampoco había escuelas de párvulos, ni escuelas de ciegos y sordomudos, ni escuelas de adultos. En todas las Antillas sólo había una Escuela de Artes y Oficios. Los maestros cubanos aspiraban a tener las mismas ventajas que los españoles y expusieron sus quejas, al carecer del derecho a la jubilación, de la inexistencia de montepíos, de inspectores provinciales y de estar sometidos a la vigilancia inquisitorial de las Juntas Locales de Instrucción Pública. En esto último coincidían también con los maestros españoles, que por unanimidad aprobaron en Barcelona su desaparición.

7. Situación de la educación a la luz del Congreso hispanolusoamericano de 1892

Cuatro años después del *Congreso de Barcelona*, se celebró otro en Madrid, aprovechando el cuarto centenario del descubrimiento de América. En algunos aspectos este *Congreso* fue una segunda edición del primero de 1882. Ambos fueron organizados por la *Institución Libre de Enseñanza* y expusieron ampliamente sus puntos de vista. Organizadores, presidentes y secretarios de las distintas secciones fueron principalmente institucionistas. El Presidente del *Congreso* del centenario del descubrimiento de América fue Rafael María de Labra, hijo de militar español, nacido en Cuba, krausista y rector entonces de la *Institución Libre de Enseñanza* madrileña. Nació en 1840 en la fortaleza del Castillo del Príncipe, en La Habana. Fue presidente del *Ateneo* de Madrid, jurista y diputado en diferentes legislaturas por la provincia de la Habana, por Cuba y Puerto Rico. A lo largo de cuarenta años de parlamentario siempre defendió la mejora de la educación, la autonomía de las colonias y la abolición de la esclavitud en Cuba y Puerto Rico.[22]

---

(22) U. V. Hernández: *Don Rafael María de Labra y Cadrana. Reformador de la Educación Nacional*, Universidad de Granada, 1992. Labra, Azcárate, Vincenti y Becerro de Bengoa eran los portavoces de las ideas pedagógicas de la *Institución* en el congreso. A su pluma se debe *La educación y el Presupuesto de Instrucción Pública en España. La Primera enseñanza. Las Normales de Maestras. La Educación popular. Discurso pronunciado en el Senado (Sesión del 30 de noviembre 1910)*, Madrid, 1911.

La novedad de este Congreso fue intentar abarcar toda la pirámide educativa nacional, desde la enseñanza primaria a la universitaria, sin olvidar las enseñanzas técnicas y profesionales, las Bellas Artes, etc., y la educación de la mujer.

Intervino como figura relevante Laureano Figuerola, antiguo ministro de Hacienda, primer rector de la *Institución* y ex presidente del *Ateneo* de Madrid. En este *Congreso* acudía en representación de la *Institución.* Presentó un balance relativamente optimista de la situación del analfabetismo en España en los últimos treinta años.

En la sección dedicada a la enseñanza primaria parece que la situación no había mejorado. Seguían en pie las mismas preocupaciones de años anteriores, como los salarios, el escalafón, la mínima consideración social del magisterio, la titulación y la deficiente infraestructura escolar. Aparecen algunas novedades, como la propuesta de implantación de los grupos escolares, mediante escuelas graduadas, en sustitución de las antiguas escuelas unitarias, en las que un solo maestro o maestra debía enseñar a un grupo de niños de diferentes edades. Novedosa era también la propuesta de una ficha psicopedagógica biológica y escolar.

En la sección dedicada a la universidad estaban, entre otros, los llamados socialistas de cátedra de la universidad de Oviedo, Adolfo Posada y Aniceto Sela, apoyados por otros krausistas e institucionistas como Cossío, Rafael Altamira, Manuel y Rafael Torres Campos, Matilde García del Real, Agustín Sardá, Ruiz de Quevedo y Emilia Pardo Bazán. Las tesis sobre la educación de la mujer de esta escritora fueron muy criticadas.

En comparación con los anteriores congresos pedagógicos, fue escasa la presencia americana. Las guerras coloniales en su último capítulo preveían la ruptura definitiva con la metrópoli. No acudió ningún cubano ni filipino.

II. EL IMPACTO DEL 98 EN LA EDUCACIÓN NACIONAL

1. El punto de vista de Joaquín Costa y Cossío

La pérdida de las colonias espoleó nuevamente la discusión sobre el regeneracionismo, la educación nacional, el patriotismo y la unidad nacional, la europeización, el cientifismo... Se acuñaron frases grandilocuentes de enorme impacto, como el lema de «escuela y despensa» y la «africanización de España» de Costa, o bien el «¡que inventen ellos!» y el «¡Muera Don Quijote!» de Unamuno. No eran sino frases viscerales sacadas de su contexto, no bien entendidas.

Costa volvió a resucitar el tópico de los vencedores de Sedán, subrayando la estrecha relación entre la escuela y el poder militar. En una comunicación enviada a la *Conversa y mitin pedagógicos* de Tárrega, el 1 de julio de 1907, dijo que España todavía no había entendido la lección, mientras que en los tres años y medio que duró la llamada *Intervención Militar de los Estados Unidos*, las 300 escuelas públicas que había en toda la isla de Cuba se convirtieron, entre 1898 y 1902, en 8.600. «Me quema los labios, pero he de decirlo: la agresión de los yanquis fue inicua, pero el triunfo lo tenían merecido»[23].

Costa reproduce los datos de un artículo periodístico referido a las escuelas de la bahía de Algeciras, en 1900, existentes en Gibraltar y pueblos españoles. Para cinco pueblos España mantenía siete escuelas e Inglaterra treinta. A las españolas acudían unas docenas de niños y a las inglesas millares.[24]

---

(23) J. Costa: *Maestro y patria*, *o.c.*, XII, p. 254.

(24) J. Costa: *¿Covandonga, Gibraltar?*, *o. c.*, p. 264.

Las propuestas de Costa respecto a la reforma de la educación nacional fueron redactadas en 1899 y recogidas en el volumen X de sus *Obras Completas*. Este extenso trabajo es todo un programa político de las reformas que el sistema educativo nacional necesitaba urgentemente. Muchas de ellas fueron llevadas a la práctica por los diferentes gobiernos del siglo XX. Gran parte de las propuestas eran típicamente institucionistas. Otras probablemente eran de su cosecha. En pocas palabras, propuso lo siguiente para la enseñanza primaria:

1.º Reforma y formación del personal docente.

2.º Envío al extranjero de «montones de gente a formarse y a reformarse, a aprender y a educarse en el mejor medio posible del extranjero», siguiendo el ejemplo de Francia y Japón.

3.º Aumento del presupuesto destinado a educación.

4.º Enseñanza pública aconfesional, poniendo a salvo la conciencia del maestro.

5.º Aumento del número de escuelas.

6.º Ampliación de la edad escolar obligatoria hasta los trece años cumplidos.

7.º Reorganización de las escuelas rurales, llevando a ellas a los mejores maestros y con mejor retribución.

8.º Desarrollo de las escuelas de adultos para acabar con el analfabetismo.

9.º Graduación de las escuelas en unidades homogéneas, de acuerdo con la edad mental y la cronológica de los niños.

10.º Formación profesional de los maestros directores de las escuelas normales e inspectores.

11.º Control del número de alumnos de las escuelas normales, según las necesidades.

12.º Aumento del número de inspectores para lograr que las escuelas fuesen visitadas como mínimo una vez al año.

Para la enseñanza secundaria, propuso una duración de ocho o diez años, a fin de evitar que los jóvenes llegasen a la universidad antes de cumplir los diecinueve o veinte años. El plan de estudio había de ser el cíclico e integral, repitiendo las mismas materias a lo largo del bachillerato. En cuanto a los métodos pedagógicos defendió el método seguido en la *Institución*, consistente en el trato personal con los alumnos, insistiendo más en la educación que en la instrucción, realizando excursiones, trabajos prácticos, educación fisica seria, eliminación de exámenes, etc.

En cuanto al número de universidades, Costa propuso en la *Asamblea Nacional de Productores de Zaragoza* (Asamblea de Zaragoza) la supresión de seis universidades. «Si se las ataca –decía Costa–, si la opinión las ve con indiferencia, a ellas corresponde la mayor parte de la culpa», por no haberse renovado. Para fabricar abogados, médicos, farmacéuticos y doctores en ciencias y letras eran demasiadas diez universidades.[25]

Manuel B. Cossío defendió parecidos puntos de vista, al lado de Costa, en la *Asamblea Nacional de Productores de Zaragoza* (1899). Las reformas de la educación nacional debían afectar por igual al Estado, al profesorado, a los estudiantes, a sus familias y a la sociedad en general. Algunas de las soluciones que aportó Cossío eran, como él mismo afirmaba, «inmediatamente gacetables», y acordadas, sin duda, con el beneplácito de su maestro Giner. En primer lugar, había que comenzar formando un nuevo profesorado. Después vendrían los programas y métodos de enseñanza, El medio más rápido y eficaz para ello era enviar a formarse o reformarse al extranjero, tanto al profesorado como a los investigadores.

> Es inútil y ridículo meternos a inventar el termómetro. Nuestra gran falta consiste en

(25) *Ibíd.*, pp. 349-350.

habemos quedado fuera del movimiento general del mundo y nuestra única salvación está en entrar en esa corriente y en hacer lo mismo que hacen las demás naciones. Somos en enseñanza, como en casi todo lo demás, una excepción, y hay que dejar de serlo.

Además de aumentar muchísimo el presupuesto, en los diferentes niveles de la enseñanza, había que salvaguardar la libertad de cátedra en la escuela, en el instituto y en la universidad, punto en el que coincidía toda la Institución y sus simpatizantes.[27]

2. Opiniones de Ricardo Macías Picavea y Miguel de Unamuno

Natural de Santoña (Santander, 1847-1899), Macías Picavea fue catedrático de Psicología, Lógica y Etica de los institutos de Tortosa y Valladolid. Conocía perfectamente los problemas de la enseñanza y publicó en 1882 unos *Apuntes y estudios sobre la instrucción pública en España y sus reformas*. En 1899 volvió a la carga con el problema docente en una obra que, dado el contexto social pesimista y la fe desatada en la necesidad de la reforma educativa, obtuvo gran resonancia: *El problema nacional. Hechos, causas y remedios*. Su visión crítica fue elogiada por J. Costa y Miguel de los Santos Oliver. De su primera obra *Apuntes* escribió lo siguiente Rufino Blanco:

> Goza el autor de esta obra de envidiable fama como hombre de pensamiento original y de extensa y sólida cultura, y en el volumen descrito da pruebas de que la fama es justa, tratando con sobriedad, claridad y alteza de miras los siguientes puntos generales: La instrucción pública y el Estado, la instrucción pública en su concepto propio y la instrucción pública en su organización práctica.[28]

En el *Problema nacional*, obra más conocida que la primera, analiza las deficiencias crónicas de la enseñanza primaria y secundaria, la lacra del analfabetismo (un 68% de la población). En una y otra obra Macías sintetiza con datos en la mano los problemas de la política educativa y el abandono de los dos primeros niveles de la enseñanza.

Unamuno, buen conocedor del pensar y del sentir popular, subrayó la indiferencia con que el pueblo castellano oía hablar de la regeneración nacional y del impacto de la pérdida de las colonias. ¿Quién de verdad, escribió Unamuno, quiere «regenerarse? Todos estamos mintiendo al hablar de regeneración, puesto que nadie piensa en serio en regenerarse a sí mismo. No pasa de ser un tópico de retórica que no sale del corazón, sino de la cabeza. ¡Regenerarnos! ¿ Y de qué, si aún de nada nos hemos arrepentido?»[29] El pueblo no entiende nada de regeneración. Le es indiferente la pérdida de las colonias. Su posesión no le ha hecho más feliz. Más bien le ha hecho perder a gran parte de sus hijos. Tampoco al pueblo le importa la gloria nacional. Le basta con su probleza. «Han muerto muchos de sus hijos en la contienda, y sus padres les han rezado, mientras se preparan otros hijos a ocupar su puesto.»[30]

El catedrático de Salamanca señala con crudeza el fatalismo popular ante la pobreza, la miseria y la enfermedad, en la

---

(26) M. B. Cossio: *De su jornada (Fragmentos)*, Madrid, Aguilar, 1966, pp. 182-183.

(27) *Ibíd.*, p. 183.

(28) R. Blanco Sánchez: *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*, Madrid, Rev. de Archivos y Bibliotecas, II, 1907-1912, p. 506, 5 vols.

(29) Unamuno: *La vida es sueño. Reflexiones sobre la regeneración de España* (núm. 1898), o.c., III, p. 407.

(30) Unamuno: *Ibíd.*, p. 408.

que viven las clases humildes, como resultado del caciquismo y de los pactos de los partidos políticos, alternándose en el poder y defendiendo siempre los intereses de los poderosos. Al pueblo nada le importaban las glorias, ni las derrotas nacionales. No eran las suyas. El pueblo seguía durnúendo y soñando «su sueño lento, oscuro, monótono, el sueño de su buena vida rutinaria»[31].

¿Qué quería decir Unarnuno con sus lapidarias frases «¡Que inventen ellos!, ¡muera Don Quijote!, españolizar Europa, catalanizar España», etc.?

El sentido de la *europeización* de España para él equivalía a lograr una síntesis de lo mejor del espíritu europeo sin renunciar al modo de ser hispano. No todo lo europeo, ni todo lo francés, ni todo lo alemán, de moda a finales de siglo, debía ser imitado sin más. Consideraba europeizados a Menéndez Pelayo, Ramón y Cajal, al historiador del Derecho Eduardo de Hinojosa, a Menéndez Pidal, y pocos más. En ellos apreciaba la seriedad de su trabajo, el rigor del método científico empleado y la novedad de sus investigaciones. Joaquín Costa no estaba europeizado según estos criterios. Fue uno de los más antieuropeizantes de su tiempo. Su método «tenía muy poco de europeo. Su método era de intuición, de adivinaciones parciales y sobre todo, de fantasía y de retórica, aunque éstas se ejerciesen sobre datos»[32].

Aunque parezca sorprendente, en este artículo de homenaje a Costa después de su muerte, Unamuno se identifica en algunos aspectos con él, quitando hierro y aclarando algunas de las frases que los dos lanzaron, con el escándalo de muchos. «Tan falso fue aquello de la doble llave al sepulcro del Cid como fue falso "¡el muera Don Quijote!" que lanzó otro impaciente. Día llegará en que se olviden las frases de Costa, esa del Cid, la de la escuela y la despensa que no es sino una frase, y la más ramplona de las suyas y se empiece a estudiar la labor que a la española hizo.»[33]

Ningún español «inteligente y bienintencionado», añade, defendiéndose de los ataques recibidos, «desea ver a su patria divorciada de la vida general de los pueblos cultos; pero hay más de un modo de participar de ella, y acaso el mejor para tomar de Kant, de Lutero, de Goethe, de Bacon, etc., lo que a nosotros sea adaptable, sea tratar de imponerles nuestro San Juan de la Cruz, nuestro Calderón, nuestro Cervantes, y hasta en cierto sentido y extensión, nuestro Torquemada. Todo menos esa actitud servil de papanatas, que no tiene en cuenta nuestro propio espíritu»[34].

Las *Cartas inéditas de Miguel de Unamuno* editadas por S. Fernández Larraín[35], muy poco conocidas, ofrecen, además de un sinfín de noticias y proyectos de la vida privada de Unamuno durante cuarenta años, el sentido que la europeización tenía para él. Unamuno comienza a escribir a su amigo Pedro de Múgica, bilbaíno como él y profesor de filología en la universidad de Berlín, en 1890. A los dos les preocupa el *problema de España*, para la que ofrecen soluciones distintas. Para el filólogo la solución era imitar ciegamente el modelo germano, como hacían franceses y japoneses, enviando a sus estudiantes a las universidades alemanas. A Unamuno ninguno de los modelos que a finales de siglo estaban de moda le satisfacía. Los problemas

---

(31) UNAMUNO: *Ibíd.*, p. 411.

(32) UNAMUNO: *Sobre la tumba de Costa, o.c.*, III, p. 1.133.

(33) UNAMUNO: *Ibíd.*, pp. 1.143-1.144.

(34) UNAMUNO: *Ibíd.*, p. 1.133.

(35) Santiago de Chile, 1965.

de cada país debían resolverlos sus ciudadanos, buscando por sí mismos una solución original, no importando recetas ajenas de otros países. Esta fue la opinión que en Europa defendieron Fichte, Ganivet y Unamuno y en América Simón Rodríguez y Andrés Bello.

En las cartas de Unamuno a su amigo Múgica aparece desde un principio una profunda antipatía respecto al militarismo prusiano vencedor de Sedán, antipatía que Unamuno no rectificará a lo largo de su vida. En algunas de estas cartas aparece la veta del Unamuno libelista, a la que dará rienda suelta contra el dictador que lo desterró a Fuerteventura. Comprendió con agudeza que la industrialización y las victorias germánicas no habían aportado un renacer cultural brillante, fenómeno que el joven Ortega tendrá también ocasión de comprobar a principios de siglo, durante sus años de estudio en Alemania: «No es Alemania por ahora el país de donde haya de salir regeneración intelectual. En literatura veo que anda mal y a remolque de Francia. La victoria de Sedán y el empeño en hacerse país industrial la tienen perdida. Proteccionismo y militarismo son dos plagas. Ahí no hay salvación mientras no den un puntapié en el culo al mamarracho de Guillermo y execren la memoria de Molke y de Bismarck, dos seres repugnantes.»[36]

En vano Pedro de Múgica, profundamente arraigado con su familia en Berlín y con cierto prestigio en el ambiente académico, defendía en sus cartas la figura de Bisdmarck como *la mejor figura de este siglo*, junto a Napoleón, cosa que al vizcaíno de Salamanca le pareció atroz. «Creo que este siglo puede presentar figuras mucho mayores que la de Napoleón, el asesino», replica. «Odio las glorias militares. Kant, Hegel, Darwin, Balzac, etc., etc., son más que Napoleón (...). Alemania tiene que purgarse de la obra de Bismarck. Somos muchos los que soñamos en la vieja Alemania, la no prusianizada todavía, la romántica, la de Goethe y Uhland, y aún a la Prusia de Kant y de Hegel, no la de ese barbarote y mucho menos la del histrión bufo que hace al presente de Emperador. Veremos si el socialismo, con su grosería y todo, barre toda esa morralla de la burguesía neoalemana.»[37]

Con frecuencia aparece en estas cartas el tema del antisemitismo germánico, aspecto que a mi entender nunca ha sido estudiado en los escritos del catedrático salmantino. Tampoco es el momento para profundizar en él. Baste decir que el vasco de Berlín apoya el antisemitismo alemán de fin de siglo y Unamuno defiende las cualidades del pueblo hebreo. La conversación epistolar sobre este asunto se interrumpe abruptamente sin llegar a un acuerdo, manteniendo cada uno sus puntos de vista. Ninguno de los dos da su brazo a torcer y llega un momento en que Unamuno zanja la cuestión y escribe a su paisano:

> No quiero hablar más de los judíos. Usted se queda con sus opiniones y yo con las mías, corroboradas por sus cartas (.). Le repito a usted que todo lo que tienen de malo depende de que viven en una sociedad que no es la que les corresponde y a la que explotan por lo tanto de mala manera. Pero prefiero sus buenas cualidades a las de los que les persiguen.[38]

Unamuno, sorprendido por este fenómeno antisemita, quiso investigar sus causas y el por qué había arraigado con fuerza en Alemania. Al filo del cambio de siglo

---

(36) Salamanca, 28 de julio de 1898.

(37) Salamanca, 15 de sept. de 1898 (*Cartas inéditas...., o.c.*), p. 273.

(38) Salamanca, 30 de mayo de 1898 (*Cartas inéditas..., o.c.*), pp. 265-266.

pensó escribir un ensayo sobre ello. Pecó de ingenuo al solicitar a su amigo información sobre estudios serios realizados en Alemania, al margen de las revistas alemanas en las que se ridiculizaba sistemáticamente a los judíos.

Su correspondencia epistolar se centró entonces en España y en las posibles soluciones a la salida de su crisis. El 7 de octubre de 1893 Unamuno comentó a su amigo los tópicos que entonces estaban en labios y plumas de todos, con las siguientes palabras:

> ¡Qué cosas quiere usted hacer con el pueblo español!, "enseñarle a juzgar seriamente, sin obcecación... que no se deje arrebatar por corrientes extrañas de absolutismo y cantonalimno..." etc., etc. Vamos, sí, ¿germanizarlo?, ¿no es eso? ¡uf! "reformar la enseñanza". Y eso... (prepárese usted y no se asombre) y eso .. ¿para qué sirve?. (Otro día seré más explícito). Lo primero es tomar al pueblo español como es y procurar que adelante dentro de su manera de ser, a la española, no a la alemana, pero tampoco a la francesa. (*Ibíd.*, p. 208).

A pesar de las reticencias y escritos de Unamuno respecto al sesgo que la cultura oficial alemana tomaba, la mayoría de los regeneracionistas y catedráticos de las universidades españolas señalaban el camino de Europa, a Alemania principalmente, como solución a los problemas de España. Había una cierta unanimidad en afirmar que había que comprobar directamente en qué consistía la pretendida superioridad de los anglosajones, título de una obra famosa escrita por el francés Edmund Demolins. Fue traducida rápidamente al castellano y en 1904 obtenía su tercera edición.[39] La consigna de este escritor para superar el complejo de inferioridad que arrastraba Francia desde Sedán, era viajar y oxigenarse, viviendo en los países avanzados. También Adolfo Posada, catedrático de la Universidad de Oviedo, recomendaba con entusiasmo en 1905 a sus alumnos acudir a las universidades alemanas, siguiendo el ejemplo de Estados Unidos y Japón. Creía convencido que estas universidades eran «los centros científicos más instruidos, más sabios». Este era el único camino para «traer vientos frescos que purifiquen una sangre viciada»[40].

Por las mismas fechas, el vasco Lazúrtegui publicó en Bilbao (1903) unas *Cartas alemanas* en las que defendía el modelo germánico para la europeización de España. Años después, en plena guerra mundial, Eloy Luis André repetía las mismas tesis en *La cultura alemana*[41]. Según él había que olvidar los trasnochados modelos francés e italiano, países falsamente europeizados, «cuyas ansias de saber se contentaban muchas veces con las migajas de la mesa del sabio alemán»[42]. En el colmo de su admiración afirmaba que Alemania era un pueblo en el que Don Quijote y Sancho formaban «una sola persona verdadera, no polarizada, donde la casta se "recrea" en el individuo; donde el individuo y la familia se plasman en la casta (..) un "modelo" para España»[43]. André era un catedrático del Instituto de Toledo, autor de otro libro extenso titulado *Mentalidad alemana* publicado en Madrid por D. Jorro. André admiraba la fábrica y la universidad alemanas, el grito de *¡Deutschland über Alles!* y, en general, los mitos típicos atribuidos a los alemanes de la laboriosidad, la obediencia, el

---

(39) E. DEMOLINS: *En qué consiste la superioridad de los anglosajones*, versión española, prólogo y notas de Santiago Alba, Madrid, Librería de Victoriano Suárez, 3.ª, 1904.

(40) A. POSADA: *Pedagogía*, Valencia, 1909, p. 128.

(41) Madrid, 1916.

(42) E. L. ANDRÉ: *La cultura alemana*, *o.c.*, p. 24.

(43) *Ibíd.*, pp. 32-33.

amor a la tierra y la cohesión familiar. «Nuestro porvenir está en sustituir el sentimiento del deber del ciudadano que piensa, por la ciega obediencia del súbdito, adquiriendo el hábito de que este sentimiento del deber se exteriorice en la acción.»[44] Sus apreciaciones y análisis sobre Alemania no parecen muy acertados, comparados con los de Unamuno y el joven Ortega.

La literatura pedagógica española a favor de la educación alemana fue abundante hasta el fin de la segunda guerra mundial. El modelo educativo alemán compitió con el anglosajón, al que no le faltaron admiradores, entre los que hay que incluir a Unamuno. «En general, ya lo sabe usted –escribía a Pedro de Múgica–, el espíritu inglés me es más simpático que el alemán. La ciencia, la literatura, el pensamiento británicos me agradan más que los germánicos. En Inglaterra no se podía dar un Nietsche.»[45]

3. La reforma de la universidad española

El espíritu de reforma universitaria cundió también en las distintas universidades españolas. Mayor entusiasmo inicial existió en las que coincidieron algunos discípulos de Giner, pero el contagio y el deseo de elevar el nivel científico se extendió a todas. La escuela fue el blanco fácil de regeneracionistas y reformistas, como hemos visto. La universidad no escapó a la crítica, a la hora de señalar hipotéticos responsables de la decadencia nacional. Para unos sobraban universidades. Para otros había que reformarlas, siguiendo los modelos de obligada referencia. Lentamente creció el espíritu crítico, el número de revistas académicas, las ayudas a la investigación y las becas al extranjero. Todas estas inciativas comienzan con fuerza a principios de siglo, hasta ser canalizadas por la *Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas*, creada en 1907.

En 1902, aprovechando el centenario de la fundación de la universidad valenciana, se llevó a cabo la *I Asamblea Universitaria*, en la que un puñado de profesores analizaba y proponía por primera vez los problemas más acuciantes de la universidad. Los centros de interés tratados fueron los siguientes:

- Fin y organización de las universidades.
- Conveniencia de conceder autonomía a las Facultades y Escuelas.
- Formación, ingreso, derechos y deberes del profesor.
- Sistemas de selección de alumnos.
- Trabajo del profesorado.
- Libertad de cátedra.

Tres años más tarde se encargó Barcelona de organizar la *II Asamblea Universitaria*. La Universidad de Barcelona no era una excepción comparada con el resto de las demás universidades del país, en cuanto atraso, dejadez y falta de recursos. Uno de sus brillantes catedráticos, Odón de Buen y del Cos, llegó a Barcelona a ocupar su cátedra de Historia Natural, en 1889. La situación con la que se encontró la describe él mismo en sus fragmentarias memorias, que conocemos: un amplio y vistoso museo, un microscopio inservible, un buen microscopio de petrografía y poco más. No obstante, en Barcelona cuajó un pequeño grupo de profesores que dinamizó la vida universitaria en la llamada *Extensión universitaria*, animada por el rector Rodríguez Méndez, Odón de Buen, el catedrático de pediatría Martínez Vargas, el profesor de medicina Carlos Calleja, el profesor de farmacia Rivas y Mateo y un

(44) *Ibíd.*, p. 2.

(45) Unamuno: Salamanca, 15 de sept. de 1898 (*Cartas inéditas*, *o. c.*), p. 271.

grupo de alumnos. Sábados, domingos y festivos estos profesores recorrieron Cataluña pronunciando conferencias de vulgarización científica en ateneos, casinos, círculos y cooperativas obreras ante un público muy diverso. Paralelamente se desarrolló dentro y fuera de la universidad un vigoroso movimiento catalanista, que organizó el *I Congreso Universitario Catalán*, en 1903, defendiendo una universidad auténticamente catalana.

Las ponencias presentadas en la *II Asamblea Universitaria* estaban centradas en las reformas de las facultades de Ciencias, Derecho, Farmacia, Filosofía y Letras, Medicina y Escuelas de Artes Industriales. Gumersindo de Azcárate defendió la autonomía universitaria, apoyado por catedráticos ilustres como Salvador Calderón, Aniceto Sela, Ribera Tarragó y Eduardo Ibarra. La *Asamblea* se saldó con un fracaso, debido a razones ideológicas. En la ponencia enviada por Unamuno, publicada varios días antes en Barcelona, defendía, entre otras cosas, la libertad de cátedra, lo que provocó la protesta inmediata del cardenal Casañas, obispo de Barcelona. El efecto fue inmediato. Una cincuentena de profesores retiraron su inscripción y se negaron a asistir a los debates. Unamuno no se desplazó a Barcelona y se negó a modificar ningún aspecto de su trabajo, defendiendo contra viento y marea la libertad de cátedra frente a cualquier intromisión. Azcárate defendió la autonomía universitaria, entendida, en primer lugar, como la facultad de regirse y de gobernarse por sí misma con plena capacidad jurídica para contraer derechos y obligaciones. En segundo lugar, la autonomía universitaria debía incluir también la capacidad para organizar su propio plan de estudios, nombrar profesores y disponer de los recursos económicos pertinentes.[46]

En las dos primeras asambleas universitarias hubo una notable presencia de institucionistas y simpatizantes. A partir de la creación de la *Junta para ampliación de estudios*, los institucionistas prácticamente se inhibieron en este movimiento y centraron sus esfuerzos en la *Junta*, a cuyo organigrama muchos de ellos se incorporaron. Diez años tardó en reunirse la *tercera asamblea*, que fue organizada en Madrid, en 1915, por profesores ajenos a la *Institución* de Giner. Adolfo Bonilla San Martín, catedrático de la Universidad de Zaragoza, en su discurso de apertura del curso 1914-1915, criticó agriamente la política del gobierno, por destinar a la *Junta* los recursos económicos que pedían las universidades, crítica que volvió a repetir en la *III Asamblea*: «Si no sirvo –dijo entonces– ¿por qué se me mantiene y si soy útil por qué se me posterga?»[47]

El malestar del profesorado universitario madrileño respecto a los compañeros que gozaban de las ventajas ofrecidas por la *Junta* provocó un claustro extraordinario para pronunciarse respecto a esta situación de privilegio. Respondió a las acusaciones el presidente de la *Junta*, catedrático de la universidad de Madrid, D. Santiago Ramón y Cajal, diciendo que en la *Junta* no hacían otra cosa que investigaciones científicas.

Ciertamente la universidad no podía impedir que sus profesores investigasen en centros ajenos, pero tampoco podía aplaudir la discriminación con que se trataba a los profesores universitarios, negándoles los recursos indispensables para investigar y adquirir el mínimo utillaje para poner en marcha sus laboratorios.

La suma prudencia y habilidad de José Castillejo, secretario de la *Junta*, no acalló las quejas de los numerosos enemigos de ésta en la prensa, en el parlamento, en la

---

(46) Más detalles en B. DELGADO: «La II Asamblea Universitaria de Barcelona (1905)», *Historia de la Universidad de Barcelona. I Simposium 1988*, Universidad de Barcelona, 1990, pp. 283-691.

(47) *Asamblea Universitaria, Madrid, 1815. Documentos para la reforma universitaria*, Zaragoza, p. 139.

universidad y en el seno del mismo Ministerio de Instrucción Pública de la que dependía. La universidad deseaba contar con sus propios laboratorios con personal de plantilla y recursos suficientes y poder decidir por sí misma a los profesores y alumnos a los que enviar al extranjero, sin acudir al dictamen de un organismo recién creado en Madrid, no inmune a las contaminaciones políticas e institucionistas. Otro motivo de suspicacias respecto a la *Junta* por parte de toda la universidad española fue que tanto la dirección como los centros de investigación estaban ubicados en Madrid.

Si bien las distintas universidades destinaron parte de su escaso presupuesto a becas para el extranjero y sus profesores y alumnos podían acudir a las convocatorias anuales de la *Junta*, el malestar general fue considerable. La universidad de Barcelona envió un duro telegrama al presidente de la *Junta* con motivo del *II Congreso Universitario Catalán* realizado en abril de 1918. En él protestaba de la injusticia que suponía que la Junta dispusiese de recursos económicos suficientes para financiar sus centros de estudio e investigación, sus profesores y sus residencias estudiantiles, mientras la universidad de Cataluña carecía de recursos para mantener sus seminarios. Sus profesores, añadía el mensaje, se veían obligados a financiar sus propias publicaciones científicas y era imposible organizar residencias de estudiantes ante la falta de financiación.[48]

Las quejas fueron desoídas. A principios de 1922 la *IV Asamblea Universitaria* reunida en Barcelona acordó pedir al gobiemo la supresión de la *Junta*, transfiriendo a cada distrito universitario la facultad de conceder las becas, con lo que se acababa con la discrinfinación a favor del Madrid centralista, a cuya universidad pertenecía la gran mayoría de sus catedráticos responsables de los órganos rectores de la *Junta*. Muchos sospechaban que la *Junta* era una sucursal de la *Institución Libre de Enseñanza* y así lo creyó Pijoán:

> Aunque don Francisco no era tan solo vocal de ella, no creo que ninguno de los grandes e ilustres que la componen se sienta ofendido al leer la afirmación de que don Francisco fue el que le dio la dirección en que se mantiene todavía. Era el Abuelo, el pobre Abuelo, el que soñaba lo que se debía hacer, y casi en forma de quejas y suspiros hacía llegar su influjo a los amigos que eran de la Junta, o a los amigos de los amigos de losamigos.[49]

Con la perspectiva de los años transcurridos desde la creación de la *Junta* y a la luz de los valiosos trabajos de investigación publicados, no es probable que las diferentes universidades hubieran dado más fruto, en el caso que no hubiera existido la *Junta* y que los escasos recursos a ella destinados se hubieran repartido entre las diversas universidades. A pesar de todas las críticas y teniendo en cuenta los escasos recursos económicos del Estado, fue acertada la decisión de aglutinar esfuerzos en vez de dispersarlos. Por otra parte, la espléndida cosecha recogida por la *Junta* había sido sembrada muchos años antes por varias generaciones. Sin duda la más brillante de todas fue la Generación del 98, que centró sus planteamientos de reforma nacional en el ámbito de la educación.

---

(48) Archivo de la Junta para ampliación de estudios y CSIC. Telegrama publicado por E. TRILLAS, F. J. LAPORTA, A. RUIZ MIGUEL, V. ZAPATERO, J. SOLANA y T. RODRÍGUEZ DE LECEA, «La Junta para ampliación de estudios», *Arbor*, 493 (1987), pp. 130-131.

(49) J. PIJOAN: *Mi Don Francisco Giner (1906-1910)*, Madrid, 1932, pp. 73-74.

GALDÓS: UN ANTECESOR DEL PROYECTO EDUCATIVO DEL 98

ANA JESÚS GARCÍA SANZ (*)

I. INTRODUCCIÓN

Los pueblos que tienen historia tienen literatura, afirmaba Giner de los Ríos, y en ese mar con profundas y continuas corrientes se buceará para obtener unas imágenes que sirvan para reforzar o condicionar las actitudes de unos hombres. La literatura es una manifestación de la cultura y ésta es inseparable de una sociedad: es su fisonomía pero también es su esqueleto. Se puede aducir que las obras literarias están hechas de palabras; cada pueblo y cada cultura posee un lenguaje que es distinto al de otros pueblos y culturas. Es cierto. Pero cada lenguaje es una ventana abierta a otros lenguajes. Así, «la literatura es el camino más firme para entender la historia realizada; mentor universal, nos reproduce lo pasado, nos explica el presente y nos ilustra y alecciona para las oscuras elaboraciones del porvenir»[1].

Romanticismo, realismo, modernismo y 98... son para el académico Ynduráin[2] prolongaciones de un mismo movimiento que lejos de distanciarse acercan cada vez más sus posiciones. De ahí que niegue la existencia de la Generación del 98. «No creo que haya un grupo del 98, sino más bien distintas tendencias, una más realista, otra más idealista. Pero ninguno de los miembros de esa supuesta Generación hablan para nada del 98 en aquellos años. Ninguno habla de la pérdida de las colonias. No hay en ellos esa preocupación generacional.» Coincide con Tuñón al calificar de mito la interpretación *a posteriori* de un hecho real, que es la existencia de un grupo de escritores que comienzan a publicar a finales del XIX y principios del XX con el rasgo esencial de revisar los valores caducos –los de la ideología de la Restauración— y la necesidad de repensar España. «Sólo nos unían el tiempo y el lugar, y acaso un común dolor: la angustia de no respirar en aquella España, que es la misma de hoy», escribía Unamuno en 1918.[3]

Es imposible ignorar que los hombres del 98 coinciden con la segunda época de

---

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

(1) F. GINER DE LOS RÍOS: «Consideraciones sobre el desarrollo de la literatura moderna». Incluido en *Estudios de literatura y arte*, en *Obras Completas de D. Francisco Giner de los Ríos*, Madrid, 1919, Tomo III, p. 160. Citado por J. LÓPEZ MORILLAS: *Krausismo, Estética y Literatura*, Ed. Labor, Barcelona, 1973, p. 112.

(2) ABC, viernes 15 de agosto de 1997. «Ynduráin: Valle-Inclán es aún el escritor más original y con más fuerza en español». *Crónica de Natividad Pulido sobre los Cursos de Verano de la Universidad Complutense celebrados en El Escorial sobre la Generación del 98.*

(3) M. DE UNAMUNO: «La hermandad futura», publicado en *Nuevo Mundo* en 1918. Citado por M. TUÑÓN DE LARA: *Medio Siglo de cultura española*, Ed. Tecnos, Madrid, 1973, p. 104.

Galdós, que si por un lado rechazan por otro admiran y reciben su impacto. Valle-Inclán, Pío Baroja, Azorín y Maeztu estuvieron presentes en el estreno teatral de *Electra*, participando de la euforia y exaltación que invadió al público. Y no dudan en remitirle dedicadas las obras que publican para que el maestro dé su opinión.[4] Machado afirma que «no es sólo Galdós el más fecundo de los novelistas españoles, es, además, el más fuerte, el más creador, el más original entre los maestros de su tiempo.» Y Unamuno dirá que «no debe renegarse de ninguna de nuestras etapas. Tuve yo una en mis años juveniles en que rendí fervoroso culto a la obra de Galdós. (...) Y luego en este país intermitente, de desmayos y retrocesos, hay que rendir culto a una vida que es una labor coherente y progresiva, una obra de perseveración y de fe»[5].

A pesar de estos elogios, Galdós fue incluido dentro de «lo viejo», como califica Azorín, que es preciso desterrar. En la atrabilis con que el novecientos juzga al último cuarto de siglo «hay mucho de ciego negativismo que borbollonea en la estela de las grandes crisis, de aquellas que, al agitar la conciencia colectiva, desparraman los posos de la ira y el resentimiento»[6]. Aislar la presencia de la generación del 98 de todo el contexto de los hombres de la Restauración[7] no sólo no es supravalorarla, sino falsear el panorama intelectual de la época, no debe ni puede velarnos su convivencia en un «espacio histórico generacional común», expresión de Tierno Galván, con otros llegados antes y que todavía estaban en plena creación.

Galdós lee su discurso de ingreso en la Academia en 1897, contestado por Menéndez Pelayo, y a los pocos días será D. Benito quien responda al discurso de ingreso de Pereda en la Academia de la Lengua. Proclama la fraternal concordia entre dos amigos con criterios dispares, «*él con sus creencias, yo con mis opiniones*», recalcando esta diferencia porque se confiesa un «*espíritu turbado, inquieto*» que duda y «*los que dudan corren hacia donde creen ver la verdad, hermosa y fugitiva, y persiguen ideas, siempre descontentos de las que poseemos, y ambicionándolas mejores*»[8].

A través de los 45 volúmenes que ha publicado se observa que Pérez Galdós busca siempre unos valores que permitan a la sociedad española perfeccionarse y sacar a la luz todas las cualidades inherentes a la raza. En sus novelas de tesis presenta el problema religioso como el causante de los males de España; en las novelas contemporáneas analizará el ascenso y consolidación de la clase social burguesa como directora de los destinos de la nación, y terminará el siglo escribiendo unas novelas en las que el tema de la caridad es el eje central. La educación será el elemento común en toda su producción literaria por-

---

(4) Las relaciones de los escritores del 98 con Galdós están reflejadas en P. ORTIZ ARMENGOL: *Vida de Galdós*, Ed. Crítica, Barcelona, 1996. Se describe de forma muy documentada toda la noche del estreno de *Electra* y las distintas reacciones de estos jóvenes escritores que acompañaron a D. Benito a su casa y promovieron los distintos homenajes que se realizaron posteriormente.

(5) En la revista literaria *La República de las Letras* que dirigió Vicente Blasco Ibáñez se publicó el 22 de julio de 1907 un número homenaje a Benito Pérez Galdós, donde aparecen estos artículos junto con los de D'Ors, Gabriel Miró y Azorín, entre otros escritores. Citado por ORTIZ ARMENGOL: *op. cit.*, p. 654.

(6) J. LÓPEZ MORILLA: *El krausismo español*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1980, p. 165.

(7) En política, Cánovas y Castelar, Sagasta y Salmerón, Moret y Silvela; en literatura, Galdós y Clarín, Valera y Pereda, Echegaray y Pardo Bazán; en filología, Menendez Pelayo; en medicina, Cajal; en pedagogía, Giner,... *Ibídem*, p. 165.

(8) *Discursos leídos ante la Real Academia de la Lengua Española en las recepciones públicas del 7 de febrero de 1897*, Viuda e hijos de Tello, 1897. Citado por ORTIZ ARMENGOL: *op. cit.*, p. 532.

que su falta trunca todos los valores y aspiraciones de una sociedad. En las últimas novelas de su vida presentará la educación como la llave que regenerará a España.

II. GALDOS, NOVELISTA DE LA REALIDAD

El novelista escribe generalmente sobre la sociedad que le envuelve; de ella obtiene inspiración para elaborar y dar vida real a los personajes y situaciones que se plantean en la obras literarias. Crea un mundo de novela, que, a veces, es difícil separar del mundo real. El mundo galdosiano es tan vivo y tan rico, que los lectores tienden a considerarlo como fragmento de la realidad en que se mueven. El mismo Galdós comenta esta dualidad del mundo real y el mundo imaginario.

> La verdad es que existe un mundo de novela. En todas las imaginaciones hay el recuerdo, la visión de una sociedad que hemos conocido en nuestras lecturas; y tan familiarizados estamos con todo el color y la fijeza de la realidad, por más que las innumerables figuras que lo constituyen no hayan existido jamás en la vida, ni los sucesos tengan semejanza ninguna como los que ocurren normalmente entre nosotros.[9]

A los personajes galdosianos se les ha acusado de vulgares, sencillos, anecdóticos... no son universales, pero es precisamente esta sencillez lo que les confiere carácter de universalidad. Están ligados a sucesos y aconteceres de la vida cotidiana, que pueden perfectamente encuadrarse en todas las épocas y espacios, porque los problemas que presentan son universales. A Galdós le interesa el hombre, arraigado en un ambiente concreto; esta característica es la que proporciona a los personajes novelescos la universalidad. No concebimos la existencia de Don Quijote sin adscribirlo a la Mancha; por eso, «la figura de ficción será más universal cuanto mejor arraigada es una realidad concreta, porque de ella tomará los elementos vitales necesarios para vivir conforme vive el lector, dentro de un ambiente que lo forma y al cual a su vez contribuye a formar»[10].

Pero no sólo los seres imaginados en las obras literarias están determinados por un ambiente concreto, sino que estos mismos personajes son elementos que permiten comprender la historia de una nación, la historia de las mentalidades. Es evidente que a Galdós le interesaba la Historia de España; prueba de ello son las series de Episodios Nacionales. El fin que le movía era pedagógico. Pretendía servirse de la crónica de los sucesos acontecidos para entender a sus hombres, le importaban las corrientes formativas, los focos donde fermentan los gérmenes de los acontecimientos y el estado de espíritu que los hizo posibles. En todas sus obras, mostrando el problema español en diversos planos, propuso una interpretación del ser de España y de la historia española coherente y profunda.

El devenir de la historia está íntimamente ligado al de la sociedad. De su evolución y cambios Galdós extraerá la mayoría de sus argumentos. El interés por la sociedad de su tiempo se debía a la convicción de que solamente en ella y vinculado a ella podía entenderse el hombre. La novela galdosiana cumple las funciones de «instruir y embelesar», se debe naturalmente a un público, no sólo proporciona un entretenimiento, sino que persigue una ense-

---

(9) *Observaciones sobre la novela en España*, publicado en 1870 y recopilado por J. PÉREZ VIDAL en Madrid, Ed. Afrodisio Aguado, Madrid, S.A., pp. 228-229. Citado por R. GULLÓN: *Técnicas de Galdós*, Ed. Taurus, Madrid, 1970, pp. 59-60.

(10) R. GULLÓN: *Galdós, novelista moderno*, Ed. Gredos, Madrid, 1973.

ñanza mediante la directa mostración de la realidad, lo que le lleva a pensar en este tipo de novela como un útil social, un instrumento de acción positivo.

La realidad que se advierte es la descomposición de las antiguas clases sociales: pueblo y aristocracia pierden sus caracteres tradicionales tanto por la desmembración de la riqueza como por los progresos de la enseñanza, existiendo un camino abierto para que las clases fundamentales pierdan su fisonomía.[11] La clase media que aparece es una mezcla de pueblo y aristocracia. Lo típico del pueblo y su manera de hablar se borra, se tiende hacia una igualdad de formas en lo espiritual y material, produciéndose una nivelación social.

A pesar del espíritu democrático que preside las relaciones sociales, el dinero y la educación son fuente de división y, a la vez, máxima aspiración de los hombres. En el campo educativo se librarán grandes batallas para imponer cada estamento su modelo pedagógico de manera que permita controlar el vaivén que supone la fusión de clases sociales.

> No hay más diferencias que las esenciales, las que se fundan en la buena o mala educación. (...) La otra determinación positiva de clases, el dinero, está fundada en principios económicos tan inmutables como las leyes físicas, y querer impedirla viene a ser lo mismo que intentar beberse el mar.[12]

III. PROYECTO EDUCATIVO DE LA BURGUESÍA

La permanencia de clases en la sociedad será una constante en la historia de la humanidad. Por muy grandes que sean los cambios sociopolíticos que modifiquen las normas que rigen los comportamientos humanos y sociales, no eliminarán la división en clases. Isidora Rufete, protagonista de *La Desheredada*, sueña y vive únicamente con la aspiración de convertirse en marquesa de Aransis; por eso, no concibe que pueda llegar el momento en que todas las clases se fundan e igualen.

> La educación general, ¿traerá, al fin, la uniformidad de modales? Patarata. ¿Los salones de la aristocracia se abren a todo el mundo y dan entrada a los humildes periodistas y folicularios? A otro perro con ese hueso. Dicen que las señoras de la nobleza cantan flamenco y que los veterinarios echan discursos de filosofía. Esa no cuela. Yo no lo creeré aunque lo vea. Si en algún momento de inundación social ha podido pasar eso, las cosas volverán a su cauce.[13]

A la misma conclusión llegará Gloria después de la lectura de las obras de picaresca y mística; su reflexión será más profunda, no tan superficial como la de Isidora, que se centra más en la apariencia y comportamiento social. Gloria se fija en la pobreza como causa que divide la sociedad y son los hombres los que dividen y mantienen las clases sociales; Gloria no acusa a la religión como promotora de esta división, enfoque habitual entre algunos pensadores del siglo XIX.

> Son los hombres los que dividen la sociedad y las creencias, no la religión y el evangelio.[14]

Gloria profundiza en las causas irreconciliables de las dos Españas que surgi-

---

(11) Esta visión de la realidad es la que el mismo Galdós refleja en su discurso de entrada en la Real Academia de la Lengua en los párrafos 7 a 10. Comentada por A. CHICHARRO CHAMORRO: «Las reflexiones teóricas de Pérez Galdós sobre la novela. (Análisis del discurso de entrada en la Real Academia de la Lengua)», en *Actas del IV Congreso Internacional de Estudios Galdosianos*, tomo I, Ed. Cabildo Insular de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, 1993, p. 108.

(12) B. PÉREZ GALDÓS: *Fortunata y Jacinta*, o. c., tomo II, p. 499.

(13) Ibídem, *La Desheredada*, o. c., tomo I, p. 1.082.

(14) Ibídem, *Gloria*, o. c., tomo I, p. 568.

rán a raíz de la diferencia de clases. Para argumentar su razonamiento se basa en la obra más admirable de la literatura universal, el Quijote.

> De estas dos voluntades, que aparecen una frente a otra en aquella sociedad calenturienta, se apodera Cervantes y escribe el libro más admirable que ha producido España y los siglos todos. Basta leer este libro para comprender que la sociedad que lo inspiró no podía llegar nunca a encontrar una base firme en que asentar su edificio moral y político. ¿Por qué? Porque Don Quijote y Sancho Panza no llegaron a reconciliarse nunca.[15]

La adolescente Gloria va más allá y recapacita sobre la conveniencia de la tolerancia entre el caballero y el escudero que hubiera facilitado el entendimiento entre ambos. La tolerancia será la virtud que redima a la sociedad española de la crispación social que afluye constantemente en ella.

> Ustedes, que son tan sabios, no habrán dejado de observar que si Don Quijote hubiera aprendido con Sancho a ver las cosas con su verdadera figura y color natural, quizás habría podido realizar parte de los pensamientos sublimes que llenaban su grande espíritu; así como si el escudero... pero no digo más, porque se ríen ustedes de mí...[16]

La burguesía, como directora de los destinos de España a finales del XIX, tutela proyectos educativos para las clases populares porque aún no han desarrollado suficientemente la conciencia de clase. A principios de siglo, el proletariado dejará de colaborar con la burguesía para defender mejor sus intereses. «Dicho de otra manera, la toma de conciencia del obrerismo del siglo XIX supone, en el más alto sentido del término, un cambio de su situación de instrumento a la de sujeto.»[17] Los intentos por convertirse en sujetos activos del nuevo status de clase fracasan a causa de la pobreza. No sólo la falta de medios económicos sino la falta de instrucción se convirtió en el primordial obstáculo que debía salvarse para el triunfo de las tesis de las clases obreras frente a los dictados moralistas burgueses.

> La falta de educación es para el pobre una desventura mayor que la pobreza.[18]

Galdós reflexiona sobre el fracaso de los proyectos regeneracionistas independientemente del sector de la sociedad que los impulse. Señala la exageración, la envidia, el orgullo, la ignorancia y la holgazanería como los principales males de España. Esta última está tan enraizada en el español, que es la causa principal del hundimiento del país.

> ¡La holgazanería! Es decir, la idiosincrasia nacional; mejor dicho, el genio nacional. Yo digo: Holgazanería, tu nombre es España. Poseemos grande agudeza, según dicen; yo no la veo por ninguna parte. Somos todos unos genios; yo creo que lo disimulamos... ¡Oh! ¡Si hubiera gobiernos que impulsaran el trabajo!

Esta pereza no reside únicamente en la clase alta y media con suficientes recursos para sobrevivir, sino que es el pueblo llano, debido a este defecto congénito del español, quien impide su redención por medio de la cultura y por esfuerzo propio.

---

(15) *Ibídem*, p. 524.

(16) *Ibídem*, p. 524.

(17) C. Seco Serrano: «La toma de conciencia de la clase obrera y los partidos políticos de la era isabelina», en Lida y Zabalza: *La revolución de 1868. Historia, pensamiento y novela*, Nueva York, 1970, pp. 25-26. Citado por F. Caudet Roca: «Introducción a Fortunata y Jacinta», en B. Pérez Galdós: *Fortunata y Jacinta*, Ed. Cátedra, Madrid, 1992, p. 48.

(18) B. Pérez Galdós: *Fortunata...*, o. c., tomo II, p. 484.

El orgullo inútil que se trasluce en estas posturas se basa en la falta de educación; en el fondo de todos los males de la nación siempre late esta carencia.

> El orgullo español tiene por fundamento la inveterada pereza del espíritu, la ociosidad de muchas generaciones y la falta de educación intelectual y moral.[19]

Galdós hace hincapié en la pasividad de las clases populares provocada en parte por la desidia de la burguesía que, cómodamente instalada en su status, se olvida de los menos desfavorecidos por la fortuna. Juanito Santa Cruz describe a Fortunata como un animal salvaje. El sentimiento de culpa que le provoca tal estado debe comprenderse desde dos puntos de vista: primero, culpabilidad de la clase alta por aprovecharse y fomentar sus pasiones para unas relaciones ilícitas; y segundo, culpabilidad por no proporcionarles una educación digna que les permita salir del embrutecimiento en que se encuentran.

> Una salvaje que no sabía leer ni escribir. Figúrate, ¡qué educación! ¡pobre pueblo!, y luego hablamos de sus pasiones brutales, cuando nosotros tenemos la culpa ... Esas cosas hay que verlas de cerca... Sí, hija mía, hay que poner la mano sobre el corazón del pueblo, que es sano...[20]

La crítica a la sociedad que desatiende la educación la pone Galdós en boca de Teodoro Golfín; éste es el único personaje autorizado, ya que, superando todas las barreras y obstrucciones que la sociedad le ha impuesto, ha conseguido con su perseverancia y tesón, sin ayuda de nadie, un alto puesto en la ciencia médica por lo que se siente obligado hacia Marianela, criatura primitiva pero llena de precoz inteligencia y bondad natural. Quiere redimirla de las cadenas que suponen la ignorancia y el desprecio de los que la rodean.

> ¡Pobre criatura, formada de sensibilidad ardiente, de imaginación viva, de candidez y de superstición, eres una admirable persona nacida para todo lo bueno, pero desvirtuada por el estado salvaje en que has vivido, por el abandono y la falta de instrucción, pues careces hasta de lo más elemental! ¡En qué donosa sociedad vivimos, que hasta este punto se olvida de sus deberes y deja perder de este modo un ser preciosísimo![21]

La dura crítica de Golfín llega a la escuela primaria donde se aprende poco y mal, deformando incluso la instrucción religiosa, base de la formación de la mujer del XIX. Nela es una piedra preciosa en bruto, que hay que pulir para que lance todos sus destellos. La conciencia de Golfín le indica claramente el camino de la redención hacia una criatura marginada por todos.

> Y esta egoísta sociedad que ha permitido tal abandono, ¿qué nombre merece? Te ha dejado crecer en la sociedad de las minas, sin enseñarte una letra, sin revelarte las conquistas más preciosas de la inteligencia, las verdades más elementales que gobiernan el mundo; ni siquiera te ha llevado a una de esas escuelas de primeras letras donde no se aprende casi nada, ni siquiera te ha dado la imperfectísima instrucción religiosa de que ella se envanece.[22]

Galdós advierte que la delincuencia será el mal social provocado por el abandono educativo de las capas altas. El presidio como destino final del hombre sin instrucción está representado por Mariano Rufete, que en la edad adulta comete un regicidio frustrado que dará con él en la cárcel; pero su carrera delictiva comienza a

---

(19) Ibídem, *Tormento*, o. c., tomo II, pp. 20-21.
(20) Ibídem, *Fortunata*, o. c., tomo II, p. 484.
(21) Ibídem, *Marianela*, o. c., tomo I, p. 762.
(22) *Ibídem*, p. 762.

la edad de trece años, cuando, cansado de trabajar en una fábrica de sogas, con pésimas condiciones de luz y ventilación, en una reyerta infantil no dominará sus impulsos y asesina, por un simple sombrero de papel y cartón, al adolescente compañero de juegos porque:

> El niño rabioso supera en barbarie al hombre. ¿Habeis visto reñir dos pájaro? El tigre es un animal blando al lado de ellos.[23]

Es significativo que por aquella zona donde se cometió el infanticidio pasearan un Concejal y un Comisario de la Beneficencia buscando emplazamiento para una escuela donde los niños se instruyan y no vaguen por las calles, evitando así casos similares entre los muchachos que no han asistido ni asisten a un centro educativo.

> – ¡Qué país!
> – ¡Pero qué país!
> – En Málaga son frecuentes estos casos.
> – Y en Madrid lo van siendo también.
> – ¡Y nos ocupamos de escuelas! ¡Presidios es lo que hace falta!
> – Escuelas penitenciarias, o cárceles escolares ... Es mi tema.
> Cuando llegaron al lugar de la catástrofe, los dos señores, dignísimos representantes de lo más meritorio y venerable que hay en los pueblos modernos, se echaron recíprocamente, el uno sobre otro, estas dramáticas exclamaciones:
> – ¡Esto es espantoso!
> – ¡Esto parte el corazón!
> – Escuelas, señor Lamagorza.
> – Presidios, señor don Jacinto.
> – Yo digo que jardines Fröebel.
> – Yo digo que maestros de hierro que no usen palmeta sino fusil Remington.[24]

Galdós, conocedor de las ideas pedagógicas precursoras de la Escuela Nueva, muestra en la conversación entre estas autoridades las dos posturas existentes en el seno de la sociedad para la solución de los males de la nación: presidio o escuela; es decir, autoritarismo, mano dura o educación. La mención a Fröebel en este episodio está cargada de simbolismo y apunta que el regeneracionismo sólo es posible a través de la educación y a la apertura de las ideas que proceden de Europa. Una lectura atenta de las opciones de estos ediles nos recuerda alguna faceta del pensamiento fröebeliano, en concreto la acusación a los educadores, quienes «ven en los niños y en los púberes nada más que diablillos al acecho, pérfidos, malignos, ahí donde otros no advierten, si acaso, más que una broma llevada al extremo límite, o bien la consecuencia de una alegría de vivir demasiado libre»[25]. También se trasluce el valor de los jardines de infancia donde se encamina al niño desde el juego al trabajo en formas sencillas y naturales. El romanticismo pedagógico de Fröebel se nutre de una profunda confianza en la bondad de la naturaleza infantil, es decir, en el sentido de que el niño colocado en situaciones apropiadas desarrolla inclinaciones activas y espíritu de colaboración, sentimientos afectuosos y una honda sensibilidad religiosa; porque «cada hombre desde niño debe ser conocido, reconocido y tratado como miembro necesario y esencial de la humanidad»[26]. Mariano Rufete, sin el sustento familiar en el que crecer y desarrollarse como hombre, es producto del abandono por la sociedad, convirtiéndole en un ser inadaptado.

Ante acontecimientos sociales como el protagonizado por Rufete, las clases altas optan por una postura de gran interés pero

---

(23) Ibídem, *La Desheredada*, o. c., tomo I, p. 1.026.

(24) *Ibídem*, p. 1.027.

(25) N. ABBAGNANO y A. VISALBERGHI: *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1978, p. 485.

(26) *Ibídem*, p. 485.

en el fondo su acción por remediarlos es nula. La burguesía es siempre quien toma la iniciativa y respalda los proyectos educativos que le convengan. Con esta pronta opción quiere imponer su modelo, su control y evitar las desviaciones que atenten a sus intereses de clase, pero no es extraño que opte también por promover proyectos nada filantrópicos. Todo es útil para introducirse en círculos que les permita codearse con la aristocracia y escalar niveles sociales. Galdós demuestra la ambivalencia de esta clase social que olvida pronto empresas benéficas para lanzarse con igual entusiasmo en la construcción de una plaza de toros.

> Tanta actividad, tanta charla, tanto proyecto de escuelas, de penitenciarías, de sistemas teóricos, prácticos, mixtos, sencillos y complejos, celulares y panoscópicos, docentes y correccionales, fueron cayendo en el olvido, como los juguetes del niño abandonados y rotos ante la ilusión del juguete nuevo. El juguete nuevo de aquellos días fue un proyecto urbano más práctico y además esencialmente lucrativo. Ocupáronse de él juntas y comisiones, las cuales trabajaron tan bien y con tanto espíritu de realidad, que al poco tiempo se alzó grandiosa, provocativamente bella y monumental, toda roja y feroz, la nueva plaza de toros.[27]

IV. EDUCACIÓN DEL GARBANZO Y EDUCACIÓN COMPLETA

Si verdaderamente en los círculos intelectuales latía la ansiada regeneración de España, ésta debía principiarse por una reforma educativa. Valle-Inclán denominó a Galdós con el calificativo de «El Garbancero» por las innumerables veces que menciona esta legumbre en relación con lo crematístico y como alimento popular. Pero lo destacable es la estrecha unión del garbanzo con la educación española. Las cualidades, características y la asequibilidad de este elemento gastronómico están tan arraigadas en el pueblo, que perfilan las notas destacadas de la idiosincrasia nacional.

El garbanzo es una legumbre barata, al alcance de todos los bolsillos, que permite componer unos platos abundantes y saciantes, pero de escaso valor nutritivo, aunque pueda dar la impresión de todo lo contrario. Pues similares características son las coordenadas que predominan en la educación del XIX. Importa aparentar para conseguir beneficios, hablar y saber de todo para hinchar el conocimiento.

> En España son comunes los tipos como este primo mío. Creeríase que son producto del garbanzo, y que este vegetal ha ingerido en la raza los talentos decorativos. He conocido muchos que se le parecen, aunque en pocos he visto combinarse tan marcadamente como a él lo brillante con lo insustancial. Había tenido Raimundo una educación muy incompleta; había leído poco, y, no obstante, hablaba de todas las cosas, desde las más frívolas a las más serias, con un aplomo, con una facundia, con un espíritu que pasmaban. Los que por primera vez le oían y no le conocían se quedaban turulatos.
>
> A este don de tratar bien de todo reunía mi primo otros muchos. (...) Oirle hablar de sus carreras y de sus estudios era como hojear una enciclopedia. Por fin, hízose abogado a fuerza de recomendaciones.[28]

El error educativo nacional estriba en ofrecer una Educación del Garbanzo, siendo las apariencias la finalidad de toda labor pedagógica. Galdós confía, al igual que los krausistas, en el papel redentor de la educación para solventar los defectos que padece la sociedad; su objetivo se centra en el hombre. Por su observación reflexión

---

(27) B. PÉREZ GALDÓS: *La Desheredada*, o. c., tomo I, p. 1.030.

(28) Ibídem, *Lo prohibido*, o. c., tomo III, pp. 241-242.

minuciosa de la sociedad decimonónica, D. Benito añade un apéndice al lema pedagógico de «formar hombres» de la I.L.E.: toda educación debe sujetarse al principio del ser, no del parecer. Esta es la causa por la que muchos de los héroes galdosianos fracasan, por educarse en la vanidad, por educar en el lujo al hijo de un pobre oficinista, por enseñar a competir con los hijos de los grandes de España, por no enseñar cualquier trabajo mecánico...; sólo la apariencia importa para triunfar. Cuando Joaquinito Pez reflexiona sobre su degradante situación moral y económica, achaca todos sus males a la errónea educación que le han proporcionado sus padres.

> Mis faltas son debilidades, y, además, un efecto preciso de la mala, de la perversa educación que he recibido. ¿Por qué educaron en el lujo al hijo de un pobre empleado con treinta mil reales? ¿Por qué desde niño me enseñaron a competir con los hijos de los grandes de España? ¿Por qué no me dieron una carrera, por qué no me aplicaron a cualquier trabajo, en vez de meterme en una oficina que es la escuela de la vagancia? Estas son las consecuencias. Me criaron en la vanidad, y la vanidad me conduce a este fin desastroso.[29]

La reforma educativa es imprescindible. Galdós pone en boca de un antiguo empleado de la Dirección General de Instrucción Pública el PLAN DE EDUCACIÓN COMPLETA que remediará a la nación de todos sus males. Este burócrata, en el momento de redactar su plan educativo, ha perdido el juicio, pasa todo el día escribiendo y contestando cartas a sí mismo; tal vez Galdós quiera dar a entender con este rasgo tan peculiar de su ironía que, a pesar de lo acertado del proyecto, su fracaso es inevitable porque la sociedad no tiene en cuenta lo que parece obra falta de cordura. Estas son sus palabras:

> Señor don Jesús Delgado.
>
> Muy señor mío de mí consideración más distinguida: Recibí su atenta, fecha 28 de octubre, y me apresuro a contestarle que su admirable plan de la Educación Completa no es ni será comprendido por esta caterva rutinaria de la Dirección, incapaz de salir, ¡oh!, de los antiguos moldes. Pasarán los años; será preciso que todo el régimen del Estado varíe, que la sociedad se conmueva para sacudir su modorra; que pensamientos nuevos y nueva luz entren en el cerebro narcotizado y tenebroso de la Nación; y aun así, ¡oh!, la reforma que usted quiere implantar no será un hecho si no dedica usted un siglo más al ensayo y tanteo de su difícil aplicación. Vino usted al mundo, ¡oh!, antes de tiempo, amigo mío. Lo mejor que puede hacer ahora, para no aburrirse aquí con tan larga espera, es darse una vuelta por la eternidad y volver dentro de siglo y medio, año menos, año más.
>
> Entonces el Gobierno pensará de otra manera y habrá caído en total descrédito la educación de adorno que ahora prevalece, compuesta de conocimientos necios baldíos y de relumbrón, como las pinturas ridículas con que se engalanan los salvajes.
>
> Cuando usted vuelva, la sociedad habrá comprendido que, en todo el curso de la vida, lo importante, ¡ah!, *no es parecer, sino ser*, y que a este principio debe sujetarse la educación.
>
> Deseo que usted explane sus ideas sobre esto, demostrando que el fin educativo es prepararnos a vivir con vida completa. Espero en su próxima carta una clasificación de las principales direcciones de la actividad que constituyen la vida humana, para deducir, ¡oh!, cuál es la educación que debe preferirse según condición y fines de aquellas direcciones de la actividad.
>
> Entretanto llega su deseada carta, se despide de usted, ¡oh!, atento servidor, q.b.s.m. Jesús Delgado.[30]

Los nobles proyectos educativos de los regeneracionistas chocarán con la muralla de las costumbres del pueblo español. Los

(29) Ibídem, *La Desheredada*, o. c., tomo I, p. 1145.

(30) *Ibídem*, p. 1.404.

cambios radicales producen miedo; sólo pequeñas reformas producirán poco a poco el cambio en la sociedad. Pepe Carrillo es un aristócrata que, desde su escaño como senador, propugna serios y pequeños cambios educativos para conseguir una sociedad digna y regenerada. Algunas de sus propuestas no han sido incluso viables hasta finales del siglo XX; de ahí que esos pequeños pasos enunciados cien años antes sean en verdad una profunda revolución.

> ...La Enseñanza Primaria, la extinción de la langosta, la necesidad de dar salida a nuestros caldos, el establecimiento de gimnasios en los colegios, los bancos agrícolas, la supresión de la Lotería, de los toros y del cuarto de cartero; las cajas de previsión, la conducción de presos por ferrocarril, los talleres de los presidios y otras muchas reformas, le tenían por órgano valiente, aunque asmático, en los rojos asientos del Senado. El Diario de las Sesiones estaba por aquella época salpicado de breves piezas oratorias en que se abogaba con entusiasmo por todas aquellas menudencias, por todos aquellos pasitos del progreso que, realizados, habrían equivalido a un salto grande hacia la cultura.[31]

V. EL REGENERACIONISMO EDUCATIVO: EL CABALLERO ENCANTADO

El primado de la educación se hará cada vez más fuerte en Galdós; le ha influenciado su amistad con Giner de los Ríos. La Institución corresponde culturalmente a la proyección política de la democracia liberal y parlamentaria de la época; por eso, «en las condiciones históricas concretas de España esta línea de valores adquiere un carácter de ofensiva, es algo así como un ariete que golpea el sistema ideológico reinante»[32]. Los krausistas no son revolucionarios y piensan que la transformación de España será posible dentro del sistema, sus esfuerzos se canalizarán hacia vías pedagógicas, se desarrollará la educación activa e integral frente a la enseñanza memorística y libresca; el institucionismo supone un estilo de vida y de pensar.

Giner ahondó más en lo nacional que Sanz del Río. La reforma de la educación era para él una tarea nacional; ese sentido adquiere su discurso de apertura del curso 1880 en la Institución al afirmar: «Vamos a redimir a la patria y devolverla a su destino»[33]; es, pues, no ya un precursor, sino el primero de los regeneracionistas.

Galdós expone sus ideas krausistas en *El amigo Manso* y por medio de su protagonista no se le oculta que el mal radica en la falta de una educación verdadera, sana, racional, que devuelva a la gente el sentido de la realidad. «Lo pedagógico en *El amigo Manso* no es nada adventicio o aleatorio; es ingrediente necesario. Esa educación que se desea impartir a los españoles, ciegos o deslumbrados, no la concibe ahora un ingeniero más o menos positivista, sino un metafísico, más atento a lo absoluto, al que perturban no sólo supersticiones o corruptelas, consecuencias, que no causas del mal; una educación básica bien orientada las haría desaparecer. Hay que educar radicalmente»[34]. Las ideas pedagógicas expuestas por Manso son sumamente acertadas, y de un modo general coinciden con las observadas por la Institución Libre de Enseñanza, si bien ésta, que como tal institución tenía que trazarse planes más prácticos, no pudiera darse a los lujos educativos en que Manso se complace.

---

(31) Ibídem, *Lo prohibido*, o. c., tomo III, pp. 273-274.

(32) M. Tuñón de Lara: *op. cit.*, p. 45.

(33) *Ibídem*, p. 46.

(34) J. Montesinos: *Galdós*, Ed. Castalia, Madrid, tomo II, 1980, pp. 34-35.

La importancia del tema educativo es de significancia radical en *El caballero encantado*, como lo es en la última serie de *Episodios*, en las últimas novelas y piezas teatrales, y, en conjunto, en toda la obra galdosiana. Floriana, la maestra de *La primera república* (1911) y *De Cartago a Sagunto* (1911); las tesis de *Casandra* (1905), de *Celia en los infiernos* (1913) y de *La razón de la sinrazón* (1915) andan unas y otras muy cerca de la Cintia de *El caballero encantado* y de las ideas educativo-regeneracionistas de esta novela.

Esta preocupación fundamental por encontrar la España auténtica, y por fijarse un derrotero que conduzca a formas superadas de la vida nacional, va a convertirse en esta novela en una sistemática búsqueda de la realidad, por la vía simbólica de un viaje a través de la geografía e historia de la nación. Tarsis, su protagonista, sufre un encantamiento pasando de joven aristócrata a ser un hombre de la gleba que debe labrar la tierra con sus propias manos para extraer de ella el sustento cotidiano. Pasará así por distintos trabajos a través de variadas profesiones. Otro personaje fundamental en este encantamiento es la figura de la Madre, o España, que adopta la forma de una joven o una vieja, según los acontecimientos que sufren.[35]

El carácter de esta peregrinación nos muestra, por consiguiente, el sentido de la novela. A través de sus aventuras, Tarsis desentraña la índole de la peculiaridad hispánica, al mismo tiempo que, en virtud de su descendimiento al interior de su conciencia, le es dado a conocer la medida de su ser individual. Su retorno se expresa en un programa lleno de significación para el futuro. Es decir, en *El caballero encantado*, Galdós se ha enfrentado directamente con el problema de la realidad nacional.

Las palabras y consejos que pronuncia la Madre son rotundos para concienciarse de los problemas que acucian a la nación. En primer lugar propone evitar la desigualdad.

> Y no creas que mi ejemplaridad consiste en «volver la tortilla», como dice el vulgo, haciendo a los ricos pobres y a los pobres ricos: no. Eso sería trocar los términos de la desigualdad, agravando la injusticia y aumentando la confusión.[36]

Continúa la Madre quejándose de la parafernalia en lo social y en el lenguaje. La palabrería anula la eficacia de los hechos; le expone a Tarsis un suceso de la historia de la Reconquista para que comprenda que el progreso de España se materializará con acciones, no con intenciones ni buenas palabras.

> Estas orejas mías oyeron de la boca de mi Fernán González una sentencia que es la más antigua que recuerdo de nuestra sabiduría popular. Contestando a unos infanzones que dos veces le habían ofrecido vanamente su ayuda en la guerra con los leoneses, por el partir de tierras, el Conde montó en cólera y allí, en Covarrubias, delante de doña Sancha, su esposa, y de mí, les echó a la cara esta razón: Fechos son homes, palauras son mulieres, refrán que ha repetido el vulgo de esta forma: "Los hechos son varones, las palabras son hembras". Y yo te dijo, Gil, que cuando las palabras o sean las féminas, no están bien fecundadas por la voluntad, no son más que un ocioso ruido. Y aquí verás señalado el vicio capital de los españoles de tu tiempo, a saber: que vivís exclusivamente la vida del lenguaje, y siendo éste tan hermoso, os dormís demasiado, prodigáis sin tasa el rico acento con que ocultáis la pobreza de vuestras acciones. Sois muy lindas tarabillas. Así cuando la palabra no tiene dentro la obra del varón es hembra desdichada, horra y sin fruto[37].

---

(35) B. Pérez Galdós: *El caballero encantado*, o. c., tomo III, pp. 1.011-1.128.

(36) *Ibídem*, p. 1.041.

(37) *Ibídem*, p. 1.045.

La Madre propone como solución y corrección para verbo huero: el silencio, la meditación, el dejar reposar las ideas en una calma beneficiosa para emprender posteriores acciones.

> Condición precisa impuesta por la Madre: saldrás conmigo si poniendo un punto en tu boca te muestras haber ganado borla de doctor en la Facultad del buen callar... A esta triste morada vienen los que por hablar demasiado ahogaron en océanos de palabras la voluntad y el pensamiento de la vida hispánica. Casi todos los que ves aquí son oradores... hablaron mucho y no hicieron nada. Maestros son algunos de la palabra altísona, fascinadores públicos que con la magia de su arte y la diversidad de sus retóricas convirtieron la torre de la elocuencia en torre de Babel.[38]

La Madre confía que los niños sean quienes regeneren la nación si éstos reciben la educación adecuada.

> En los tiempos que corremos, Gil, los niños mandan. Son la generación que ha de venir; son mi salud futura; son mi fuerza de mañana.[39]

La Madre cree que no se puede perder el tiempo con los ignorantes o los malvados pues estos dos tipos no son susceptibles de conversión. Dirige el regeneracionismo a una elite creyendo que estos privilegiados serán el motor de una sociedad reformada.

> Los perversos y los tontos rematados no son susceptibles de encantamiento. La Madre impone su corrección a los hijos bien dotados de inteligencia y que sufren de pereza mental o de relajación de la voluntad. En la naturaleza corregida de estos elementos útiles espera cimentar la paz y el bienestar de sus reinos futuros.[40]

Galdós participa con los institucionistas de la opinión que lo primado de lo educacional debía conducir a un elitismo de hecho. No tratan ni pueden tratar los institucionistas de cambiar de abajo a arriba la formación del pueblo español, sino de formar equipos espiritualmente selectos que emprendan esa obra. «El institucionismo es reformista, pero de un reformismo educacional; de ahí que su impulso renovador sea forzosamente fragmentario.»[41] En los estudios realizados sobre los orígenes de la creación de la Institución Libre de Enseñanza, la idea elitista se percibe claramente: «Forja de minorías selectas..., realizándose el esfuerzo de hacerles españoles y distinguidos, soñando con los tipos ideales de Eton, de Oxford o de Cambridge, que se ponían por modelo.»[42]

Galdós elige a Tarsis y su novia hispanoamericana Cintia, para que comiencen la regeneración de España, no importa la pobreza de la madre patria; sus hijos de América se unen a tan noble proyecto cuyo objetivo es la educación. A partir de ahora, la pareja será capaz, con la ayuda de la Madre, de transformar el país, representado en el hijo de ambos, Héspero. El futuro se anuncia prometedor.

> Soy ahora más rica que antes... tú, según dice la Madre, eres más pobre. Pero, ¿qué nos importa? Nuestros bienes son comunes, y entre nosotros no puede haber ya tuyo y mío. Haremos grandes cosas, ¿verdad? (...) Construiremos veinte mil escuelas aquí y allá, y en toda la redondez de los estados de la Madre. Daremos a nuestro chiquitín una carrera; lo educaremos para maestro de maestros.[43]

---

(38) *Ibídem*, p. 1.127.

(39) *Ibídem*, p. 1.082.

(40) *Ibídem*, p. 1.129.

(41) M. Tuñón de Lara: *op. cit.*, p. 54.

(42) «Lafuente y Tejuca», seudónimo de J. M. Giner Pantoja: *Los orígenes de la Institución Libre de Enseñanza*, París, 1.947. Cf. M. Tuñón de Lara: *op. cit.*, p. 55.

(43) B. Pérez Galdós: *El caballero encantado*, o. c., tomo III, pp. 1.130-1.131.

Sin embargo, Galdós, siempre optimista, en su ancianidad fecunda quiere legarnos una esperanza: la patria morirá, pero tras su muerte vendrá su resurrección. Es la confianza que siente por el pueblo español que tantas veces ha demostrado, cual Ave Fénix, resurgir de sus cenizas.

> Cuando padezco, lloro y me desespero; pero en cuanto pasa el sofoco y me encuentro con vida, poco tardo en volver a mi normal tranquilidad y a sentirme alentada por la esperanza ... Entiendo que no soy yo, sino la raza que llevo en mí la que tan rápidamente se cura del torozón de sus desdichas.[44]

Es su testamento, Galdós transmite la esperanza de que España podrá sobrevivir si su curación llega a través de la regeneración por la educación.

BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A.: *Historia de la Pedagogía*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1978.

CHICHARRO CHAMORRO, A.: «Las reflexiones teóricas de Pérez Galdós sobre la novela. (Análisis del discurso de entrada en la Real Academia de la Lengua)», en *Actas del IV Congreso Internacional de Estudios Galdosianos*, Las Palmas de Gran Canaria, Ed. Cabildo Insular de Gran Canaria, tomo I, 1993.

GULLÓN, R.: *Galdós, novelista moderno*, Madrid, Ed. Gredos, 1973.

– *Técnicas de Galdós*, Madrid, Ed. Taurus, 1970.

LÓPEZ MORILLAS, J.: *Krausismo, Estética y Literatura*, Estética Barcelona, Ed. Labor, 1973.

– *El krausismo español*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1980.

MONTESINOS, J.: *Galdós*, Madrid, Ed. Castalia, 1980.

ORTIZ ARMENGOL, P.: *Vida de Galdós*, Barcelona, Ed. Crítica, 1996.

PÉREZ GALDÓS, B.: *Obras Completas*, Madrid, Ed. Aguilar, 1989.

TUÑÓN DE LARA, M.: *Medio Siglo de cultura española*, Madrid, Ed. Tecnos, 1973.

(44) *Ibídem*, p. 1.120.

DE LA CRISIS FINISECULAR AL REGENERACIONISMO PEDAGÓGICO: ORTEGA Y GASSET Y EUGENIO D'ORS, DOS MODELOS CULTURALISTAS (1898-1914)

CONRAD VILANOU (*)

Ciertamente que el asunto de la crisis no constituye, a estas alturas, novedad alguna. Después del clásico estudio de Paul Hazard sobre la crisis de conciencia europea en el tránsito de los siglos XVII al XVIII, hasta su tematización por parte de la filosofía husserliana, se ha hecho común referirse a la crisis de la civilización occidental, a la crisis de Europa, e incluso, a la decadencia de determinados Estados como Francia o España. En este sentido, y por su especial protagonismo en la historia continental, Francia acusó como ninguna otra nación europea esta crisis de conciencia que, en su caso, tuvo un fatal desenlace: la derrota militar de 1870[1]. De hecho, después de la debacle de Sedán, nuestra vecina pirenaica generó una destacada literatura reformista –tal como demostró Ernest Renan, en 1871, al publicar *La reforma intelectual y moral*[2]– promoviéndose, al unísono, un ingente publicismo pedagógico que influyó, por otra parte, sobre nuestros intelectuales de la época de entre siglos.

Conviene recordar la repercusión que tuvo sobre toda la Europa mediterránea el ocaso francés. Francia había tutelado –durante decenios– a los países latinos, sirviendo además de puente y conexión con el resto de Europa. No hay duda, pues, que su crisis afectó por extensión a Italia, Portugal y España.

Edmundo de Amicis, en sus *Recuerdos de 1870-1871*, levanta acta de la solidaridad latina al significar que el afecto hacia Francia nos «amargará su derrota más que entusiasmará a sus enemigos la desventura de tan caro pueblo»[3]. Amicis proponía que toda la gente latina participase de la tristeza francesa, hasta el punto de presentar la naciente unidad italiana como un revulsivo de cara a un futuro inmediato.

Pero desgraciadamente el mundo latino no podía escapar fácilmente a la dinámica de la crisis. Portugal en 1890 con la crisis del Ultimatum, Italia con el desastre de Adua en 1896 y España con el fracaso colonial del 98 siguen la misma marcha que Francia. Parece evidente que la repercusión en la idea latina de la derrota francesa de 1870 y del desastre español de 1898 es un hecho incontestable. En efecto, con la pérdida española de sus últimas colonias, se vuelve a actualizar el tema de la decadencia de los países latinos y,

(*) Universidad de Barcelona.

(1) V. CACHO VIU: «Francia 1870 España 1898», *Revista de la Universidad Complutense. Estudios de Historia Moderna y Contemporánea*, Homenaje a D. Jesús Pabón, vol. XXVII, núm. 118, julio/agosto 1878, pp. 131-161.

(2) E. RENAN: *La reforma intelectual y moral*, Barcelona, Ediciones Península, 1972.

(3) E. DE AMICIS: *Recuerdos de 1870-1871*, traducción de H. Giner de los Ríos, Madrid, J. Alaria, 1883.

consiguientemente, la necesidad de generar un movimiento panlatino.

En realidad, esta fenomenología, con sus derrotas militares y sus correspondientes crisis políticas, denota la presencia de una realidad social vivida en el mundo latino desde 1870: la existencia de una profunda crisis de conciencia. Incluso, la misma Francia tendrá con el caso Dreyfus una segunda parte de esta crisis que, además, se extendía por otras zonas del continente afectando también al imperio austro-húngaro que había caído frente a Prusia en Sadowa. No podemos olvidar, tampoco, la polvareda que siguió a la aparición del libro de Demolins *¿En qué consiste la superioridad de los anglosajones?* que, al fin de cuentas, ponía de manifiesto que la supuesta supremacía anglosajona tenía un fondo pedagógico[4].

En cualquier caso, y al margen de otras posibles consideraciones, podemos señalar que las referencias a la inferioridad latina son, incluso, anteriores a la consumación del fracaso colonial[5]. Sea como fuere, las conclusiones siempre son similares: la causa de todos los males radica en la postración de una instrucción que en los países latinos tiende, por lo general, a formar exclusivamente funcionarios y no ciudadanos. Vistas así las cosas, lo que sucede es una selección al revés, es decir, exactamente lo contrario que acontece en otros lugares donde la burocracia no ejerce tanta presión. Por ende, la solución también parece clara: la pedagogía debe coadyuvar al esfuerzo de regenerar España. Pero es igualmente obvio que los modelos a imitar después de la derrota militar española ante los norteamericanos no se encuentran en el mundo anglosajón, sino más allá del Rhin: en Alemania.

LA RUTA DEL REGENERACIONISMO: LAS *LUCES DEL NORTE*

Da la impresión que la revisión histórica de la dinámica regeneracionista, y más concretamente del fenómeno del noventayochocentismo, ha superado los clásicos planteamientos que giraban en torno a la consabida antinomia entre España y Europa, talmente como si se tratase de una secuela más de la vieja polémica en torno a la ciencia española. La cuestión –planteada una y mil veces– ha sido, por lo común, siempre la misma: ¿existen los Pirineos? ¿es conveniente que España se europeíce o, por el contrario, hay que españolizar Europa? Más allá de revivir añejas polémicas, parece probado que el ambiente de crisis –así como la consiguiente dinámica regeneracionista– es anterior al fracaso del 98, tal como se evidenció con ocasión de la conmemoración del cuarto centenario del descubrimiento de América en 1892.

A menudo, incluso, se ha situado la crisis española alrededor del año 1868, destacándose su dimensión religiosa como reflejo tardío de una crisis derivada de la irrupción de los vientos de la modernidad. En realidad, la modernización constituyó un caballo de batalla para todos aquellos que, desde distintas posiciones políticas e intelectuales, deseaban promover el despertar de España. El regeneracionismo es una dinámica conocida a lo largo del siglo XIX, que entronca con el *ethos* ilustrado de renovación y que, comúnmente, se declara a favor de la importación y de la aclimatación de las ideas procedentes del exterior. De esta manera, se abría ante los ojos de los reformistas la ruta europea que, en virtud de la crisis latina, nos abocó hacia lo que –rememorando la famosa expresión

(4) L. Litvak: «Latinos y anglosajones. Una polémica de la España de fin de siglo», *Revista Internacional de Sociología*, XXXIII, julio-diciembre, 1975, pp. 29-62.

(5) J. Maragall: «De la inferioridad de los neolatinos», *Obres Completes. Obra castellana*, Barcelona, Selecta, 1960, vol. II, pp. 528-530.

volteriana– podemos distinguir como *luces del norte.*

Ahora bien, esta aproximación a las contribuciones europeas se acentuó a partir de la labor propagandística de la Institución Libre de Enseñanza, así como de publicaciones de aire renovador como la *Revista Europea* y la *Revista Contemporánea.* Es claro que ambas publicaciones, junto al *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza,* vivificaron el panorama de la literatura científica –y por tanto, pedagógica– de la España finisecular. Al margen de la ciencia, muchos pensadores y literatos observan el mundo cultural nórdico. En este sentido, Unamuno y Ganivet juegan un papel relevante. Si el primero contacta con el existencialismo de Kierkegaard, Ganivet en obras como *Cartas finlandesas* y *Hombres del Norte* dará a conocer la literatura de aquellas ignotas tierras. Gracias a esta dinámica, las representaciones de las obras de Ibsen no serán infrecuentes en España a partir de 1890, especialmente entre los círculos obreros de tendencia anarquizante.

Por este camino, se descubría un nuevo horizonte cultural a la vez que decaía el tradicional afrancesamiento de nuestros usos y costumbres intelectuales. Las incipientes vanguardias culturales, así como algunos núcleos modernistas, empezaban a manifestar sus inclinaciones por autores como Nietzsche o Tolstoi. En cualquier caso, parece evidente que, salvo contadas excepciones como la de Maragall, Nietzsche fue leído a partir de ediciones francesas. Con relación a este punto, Cacho Viu ha escrito: «Ortega conoció a Nietzsche, lo mismo que todo intelectual español, a través de las traducciones al francés»[6].

También el modernismo catalán quiso romper los vínculos que le ataban con la tradición del pasado: consciente que no todo lo francés era bueno, se imponía la necesidad de fijar la atención hacia otros focos de interés. Jaume Brossa –futuro yerno de Ferrer y Guardia– así lo expresaba en 1892 en un artículo considerado como manifiesto de la generación modernista, al recurrir a la expresión «la lumiére nous vient du Nord»[7] que, al fin de cuentas, también empleó por aquellas mismas fechas Maragall en su epistolario particular[8].

En este contexto Maragall escribe en 1893 que, «tras tanta democracia y tantas instituciones democráticas que por temperamento nos repugnan y nos cansan, el radicalismo aristocrático de Nietzsche, con toda su genial brutalidad, nos refresca y nos infunde consuelo y fortaleza»[9]. Con todo, las cosas no fueron fáciles puesto que un grupo de socios del Ateneo Barcelonés se quejaba, en 1902, de la sola presencia de una obra de Nietzsche en los anaqueles de su biblioteca.

Igualmente, Eugenio d'Ors experimentó la misma sensación de desasosiego ante el afrancesamiento y recomienda que Cataluña –bajo la fórmula de *Surge et ambula!*– fije su atención, a fin de recuperar su conciencia cultural y política, hacia el Norte: Bélgica y Noruega, particularmente. D'Ors apostilla que, mucho más que su independencia política, lo que debía atraer de esas tierras es su altura moral, su emancipación intelectual y el desarrollo de sus conocimientos y de su espíritu[10].

---

(6) J. Ortega y Gasset: *Cartas de un joven español (1891-1908),* edición y notas de Soledad Ortega, prólogo de Vicente Cacho Viu, Madrid, Ediciones El Arquero, 1991, p. 22.

(7) J. Brossa: «Viure del passat», reproducido en *Regeneracionisme i modernismo,* edición de Joan Lluís Marfany, Barcelona, Edicions 62, 1969, p. 19.

(8) L. Quintana Trias: *La veu misteriosa. La teoria literària de Joan Maragall,* Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996, pp. 283 y ss.

(9) J. Maragall: «Federico Nietzsche», *Obres completes. Obra castellana,* obra citada, pp. 137-138.

(10) E. d'Ors: *Papers anteriors al Glosari,* Barcelona, Quaderns Crema, 1994, pp. 244 y ss.

Nos encontramos, pues, ante lo que Ortega y Gasset en el prólogo de 1940 a las *Cartas finlandesas* de Ganivet llamó la universalización del horizonte de la cultura española. Esta tarea –que el mismo Ortega califica de *levantada hazaña*, de *ampliación gigante*, de *fabulosa dilatación*– consistió fundamentalmente en superar el tradicional magisterio francés. El mismo Ortega, en el *Prólogo para Alemanes*, escrito en 1934 a modo de un auténtico relato de formación, manifiesta: «A los veinte años me hallaba hundido en el líquido elemento de la cultura francesa, buscando en él tanto, que tuve la impresión de que mi pie tocaba con su fondo, que, *por el pronto al menos*, no podía España nutrirse más de Francia. Esto me hizo volverme a Alemania, de que en mi país no se tenían sino vagas noticias»[11].

De esta forma, al soslayar la utilidad de la cultura francesa, aparecen ante el panorama hispánico nuevos rumbos y horizontes. Sobre esta dinámica, Marichal ha manifestado que al margen del acierto o error de la elección orteguiana, hay que significar la vasta apertura que representó, para la cultura española, la «marcada orientación nórdica»[12].

Y, si bien la Francia de la tercera república continuó desempeñando un cierto papel de guía y conducta, especialmente entre los cenáculos progresistas de signo laicista y librepensador, la verdad es que buena parte de las esperanzas regeneracionistas se modelaron a la vista del ejemplo alemán. Al fin de cuentas, la potente Prusia se erguía como un coloso cultural, económico y pedagógico de primer orden. Buena parte de nuestros pensionados, emulando a Sanz del Río y a José del Perojo, escogerán desde comienzos del siglo XX Alemania como destino a sus viajes de estudio[13].

NEOKANTISMO Y GOETHIANISMO, DOS MODELOS DE PEDAGOGÍA CULTURALISTA

Cuando se observa la historia de la filosofía española se detecta que una de sus carencias más palmarias ha sido, justamente, la tardía incorporación del pensamiento kantiano. Es sabido que la revista *Kant-Studien* encargó, en 1897, al filósofo polaco W. Lutoslawski un informe sobre el estado de los estudios kantianos en España. Al margen de las dificultades que encontró para desarrollar su labor, sabemos que sólo halló en la Biblioteca Nacional un único ejemplar de la *Crítica de la razón pura*. Después de entrevistarse con diferentes profesores, el informe –publicado en el primer volumen de la revista con el título de «Kant in Spanien»– ponía de manifiesto las fragmentarias noticias que se tenían de la filosofía de Kant en la península. La conclusión no podía ser más desalentadora ya que confirmaba el juicio de Menéndez Pelayo cuando, en su *Historia de los heterodoxos españoles*, sostenía que Kant había sido «comprendido por muy pocos y que su doctrina sólo había llegado a conocerse por aplicaciones insustanciales»[14].

---

(11) J. ORTEGA Y GASSET: *Obras Completas*, Madrid, Alianza, Editorial Revista de Occidente, 1983, tomo VIII, p. 25.

(12) J. MARICHAL: *El pensamiento político español*, México, Finisterre, 1974, p. 146.

(13) Véase, al respecto, E. FERNÁNDEZ: «Los becarios de filosofía de la Junta para Ampliación de Estudios y sus repercusiones en la filosofía española anterior a la guerra civil», *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, V, 1978, pp. 435-446.

(14) F. ROMERO: «Sobre los estudios filosóficos en España a fines del siglo XIX», en *Ortega y Gasset y el problema de la jefatura espiritual y otros ensayos*, Buenos Aires, Losada, 1960, pp. 131-132.

Para subsanar esta lamentable postración de la filosofía kantiana, el joven Ortega –que marchó en 1905 hacia Alemania– se desplazó hasta Marburgo. Allí residió casi durante un año entero, desde octubre de 1906 hasta agosto de 1907, tratando personalmente a Cohen y Natorp. En verdad hacía meses que Ortega y Gasset se enfrentaba, más que estudiaba, con la filosofía kantiana. Desde Berlín escribe a su padre, el 18 de febrero de 1906, que «ahora estoy en, de, con, por, sin sobre Kant y espero ser el primer español que lo ha estudiado en serio», para apostillar seguidamente que «cuanto te diga de la ignorancia en España acerca de este asunto será pálido»[15].

Es obvio que el interés orteguiano por la filosofía neokantiana incidió positivamente en el desarrollo posterior que tuvo, en España, la Pedagogía Social. En este sentido, Ortega y Gasset anticipa y prepara las aportaciones de Fernando de los Ríos y de María de Maeztu. Efectivamente, el propio Ortega y Gasset reivindicará –desde primera hora– la pedagogía como un vehículo de regeneración en una línea de planteamiento que recuerda –qué duda cabe– la filosofía neokantiana. En su discurso para los Juegos Florales de Valladolid de 1906 –que fue leído por su padre y publicado íntegramente en *El Imparcial*, el día 3 de octubre de 1906– se insiste, bajo la inequívoca sombra fichteana de los *Discursos a la nación alemana*, en el poder benéfico de la educación y de la enseñanza. Para Ortega no hay duda sobre el camino a seguir: a la regeneración por la educación. La recuperación de España es una cuestión económica pero, sobre todo, moral y social, más aún si consideramos que –ante lo visto en Alemania– la influencia socialista es un hecho creciente. «Hay que cambiar al obrero de revolucionario en evolucionista: esto sólo se consigue en la escuela». Inmerso en esta línea reformista dirá: «El problema social supone, pues, la enseñanza del obrero y la ilustración del obrero y la ilustración del patrono y de las clases burguesas»[16].

Y, aunque Ortega parece no decidirse, en 1906, por ningún método pedagógico en concreto –«¿Debemos seguir el credo de Pestalozzi, el de Herbart, el de Natorp?»– se intuye un planteamiento de ascendencia neokantiana al indicar que la educación es una cuestión moral, o dicho de otro modo, que la reforma política es una cuestión moral y que, a su vez, la cuestión moral es una problemática educativa y científica. En el planteamiento orteguiano se detectan, además, otros rasgos de la filosofía de la educación neokantiana: preocupación por la situación social –y por tanto, por la idea de comunidad– y la necesidad de establecer ideales que actúen –a la manera de las ideas platónicas– como principios reguladores. La conclusión a la que llega Ortega y Gasset –«si en España no se hubiera dejado de estudiar a Platón, no habríamos dejado de ser idealistas»– se inscribe en la tradición neokantiana que reivindica la existencia de un mundo eidético. «La ciencia pedagógica –leemos en *La pedagogía social como programa político*– tiene que comenzar por ser la determinación científica del ideal pedagógico, de los fines educativos»[17]. Por encima de la realidad del ser (del *faktum*), la voluntad necesita del mundo superior del deber ser. La educación no puede subordinarse al mundo de la experiencia, sino a una realidad eidética más elevada y normativa: a unas

(15) J. Ortega y Gasset: *Cartas de un joven español*, obra citada, p. 255.

(16) J. Ortega y Gasset: «Discurso para los Juegos Florales de Valladolid», en *Cartas de un joven español*, obra citada, pp. 747 776.

(17) J. Ortega y Gasset: «La pedagogía social como programa político», en *Obras Completas*, Madrid, Alianza Editorial-Revista de Occidente, 1983, p. 508.

ideas que, al carecer de objetividad, dependen de la conciencia y del sentimiento.

Contrariamente a lo que sucedió en Madrid –donde primero el krausismo, y después el neokantismo– dominaron buena parte del panorama de la filosofía de la educación, podemos avanzar que en Cataluña las cosas fueron diferentes. En efecto, la germanofilia catalana –a pesar de la resonancia de los ecos krausistas y nietzcheanos en el pensamiento de Maragall– se resuelve en clave goethiana. Es sabido que Maragall aprende, a partir de 1882, alemán y que pronto, a la vez que estudia la filosofía de Spinoza, comienza su tarea de traductor de Novalis y Goethe. El mismo Maragall insistirá, el año 1905, sobre la orientación que había de dar al catalanismo: «Hay una tarea fundamental que hacer: nuestra cultura. Escuelas, cátedras, investigación científica, métodos europeos: somos todavía un pueblo de ignorancia y de pereza intelectual, y esa tarea corrompe toda acción y hace vano todo esfuerzo. ¿Cómo han crecido modernamente los pueblos que hoy son de mayor grandeza? Por una intensa cultura: la instrucción, la educación los han levantado, ¿qué digo?, han resucitado a alguno de ellos, y hasta se puede decir que la cultura crea pueblos. ¡Alemania! Ya sabéis quién ha hecho el Imperio: el maestro de escuela!»[18].

Pero más que un retorno a los neokantianos –y por extensión, a Natorp y a la Pedagogía Social–, Maragall primero, y D'Ors después, propondrán una actualización de Goethe, lo cual también implica una apuesta a favor de la acción y, por tanto, del futuro y del porvenir. Tal circunstancia ha sido captada por algunos historiadores que, como Salvador de Madariaga, reconocen que Cataluña «es griega; griega por esa acepción clásica que surge de una comprensión más literaria que histórica del carácter helénico; griega, no como Esquilo, sino como Goethe»[19]. No en valde, D'Ors distinguió Alemania con el calificativo de la tierra clásica de las cosas de la especulación[20].

En este orden de cosas, destaca la actualización que hizo el neohumanismo alemán de los ideales estéticos del mundo clásico. De ahí que el clasicismo catalán –y eso vale tanto para Maragall como para D'Ors– tenga mucho de germánico y que, por esta vía, entroncase con la filosofía de Schiller y Goethe. No podemos olvidar que, si Hegel –en su *Filosofía de la Historia*- resaltaba la aspiración a la *bella personalidad* como una de las características más significativas del carácter griego, Schiller no había sido menos al recordar igualmente aquella unidad griega de plenitud entre forma y materia. Frente a la escisión kantiana entre lo ético y lo estético[21], Schiller procuró armonizar en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* la ética con la estética, proponiendo que la moralidad fuese una consecuencia de la belleza[22].

Kant y Goethe, y por tanto neokantismo y goethianismo, constituyeron, pues,

---

(18) J. MARAGALL: «Nuestra acción», *Obras Completas. Obra castellana,* obra citada, vol. II, p. 702.

(19) S. DE MADARIAGA: *España. Ensayo de historia contemporánea,* Madrid, Espasa Calpe, 1979, p. 145.

(20) Sobre los viajes de estudio de Eugenio d'Ors al extranjero (París, Heildelberg y Munich) subvencionados por la Diputación de Barcelona, véase: J. ROURA ROCA: «La etapa barcelonesa de Eugenio d'Ors», *Actas del III Seminario de Historia de la Filosofía Española,* Ediciones Universidad de Salamanca, 1983, pp. 355-364.

(21) Kant en el conocido parágrafo LIX de la *Crítica del juicio* presenta la belleza como símbolo de la moralidad: «Lo bello es el símbolo del bien moral» (KANT: *Crítica del juicio,* México, Porrúa, 1991, p. 309). Este carácter simbólico ofrece una analogía estructural entre el desinterés estético y el interés moral, pues lo bello place inmediatamente y sin interés alguno. La analogía entre belleza y moralidad al aludir al principio de relación entre lo estético y lo suprasensible fue abordada y desarrollada por Schiller.

(22) F. SCHILLER: *Cartas sobre la educación estética del hombre,* Edición bilingüe, estudio introductorio de Jaime Feijoo, traducción y notas de Jaime Feijoo y Jorge Seca, Barcelona, Anthropos, 1990.

dos posibilidades para la reforma que sigue al fracaso de 1898. Al fin de cuentas, Kant y Goethe encarnan dos opciones bien contrastadas, aunque también se percibe alguna que otra coincidencia. Cierto, tanto Ortega como D'Ors se distancian respecto de los vientos anarquizantes, a la vez que muestran su sistemática oposición a las pretensiones exageradas del positivismo. A la conocida incitación orteguiana de volver a Kant a través de la filosofía neokantiana, en Cataluña –que queda, en principio, al margen de la influencia de Ortega[23]– se optará por la figura de Goethe lo que significa, bajo la perspectiva orsiana, una solución estética.

Al recurso orteguiano de la demanda de una pedagogía social en una directriz marcadamente ética, responde D'Ors con un saber estético-lúdico que, bajo la égida política y cultural del novecentismo, favoreció una restauración clásica inspirada en la tradición de Schiller y Goethe. Al fin de cuentas, fue Schiller quien en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* actualizó, a partir de la tercera crítica kantiana, el principio del juego como elemento unificador de las dos críticas anteriores.

De hecho, todo depende de las derivaciones que se desprenden de las tres críticas kantianas. Mientras el neokantismo del joven Ortega –sin olvidar la importancia prestada al estudio de las matemáticas para el conocimiento humano– apunta hacia la segunda crítica, y por tanto resalta la razón práctica, la filosofía orsiana se inscribirá en la estela de la tercera crítica kantiana –la del juicio– con lo cual se destaca la dimensión lúdico estética de la vida, y de las cosas, bajo el lema de la obra bien hecha. Como podemos comprobar, ambas soluciones –la ética orteguiana y la estética orsiana– se alejaban de una lectura rígida y restrictiva de la primera crítica, la de la razón pura. Tanto para Ortega, como para D'Ors, el conocimiento no puede ser una cosa abstracta, sino algo profundamente humano y enraizado en los problemas de la vida. De ahí justamente el surgimiento de dos modelos pedagógicos y culturales diferenciados: el eticismo orteguiano y el esteticismo orsiano.

Conviene resaltar que, mientras la pedagogía neokantiana se decantará hacia actitudes políticas de signo socialista, la *Bildung* goethiana –tal como se manifiesta en el *Meister*– adquirirá tintes burgueses que se corresponden, por otra parte, con una realidad económica y social como la catalana. En efecto, el culturalismo pedagógico orteguiano opta por el neokantismo, y por un vasto programa de pedagogía social de marcada orientación ética que le lleva a fundar, en 1914, la Liga de Educación Política. Por su parte, Cataluña encontrará en Goethe la figura ideal para desarrollar un regeneracionismo que no se puede desvincular, tampoco, de las reivindicaciones políticas catalanistas y que enfatizará la dimensión estética de la obra bien hecha, tal como plasmó D'Ors en su *Aprendizaje y heroísmo*, texto leído precisamente en Madrid –ante el auditorio de la Residencia de Estudiantes– en 1915.

Así se genera en Cataluña una especie de secesionismo cultural que desea romper, e independizarse, respecto de lo que había significado tradicionalmente el espíritu español. De ahí, pues, las ansias de modernización y, lo que es más importante, la vocación imperialista de hombres como Prat de la Riba y Eugenio d'Ors que acabó por fijar su atención en la figura paradigmática de Goethe. Al fin de cuentas, el objetivo parecía claro: potenciar una pedagogía que transformase las simples indi-

(23) La filosofía orteguiana desencadenó en Cataluña diversas polémicas como la protagonizada por Joan Tusquets quien expuso, en 1928, sus reservas respecto la filosofía de Ortega y Gasset, a la que tilda de haber olvidado la noción de substancia. Véase al respecto: J. TUSQUETS: *Assaigs de crítica filosófica*, pròleg del P. Miquel d'Esplugues, Barcelona, Edicions de La Nova Revista, 1928, pp. 105-159.

vidualidades en unas personalidades armónicamente configuradas y con capacidad para habitar aquella ideal y utópica Cataluña-ciudad, repleta de resonancias neoclásicas y que aspiraba a emular la Weimar goethiana.

EL NEOKANTISMO DEL JOVEN ORTEGA: UN CULTURALISMO ÉTICO

Como es sabido la Pedagogía Social natorpiana descansa en la tradición teológico luterana y, más concretamente, en la idea de la religión de la humanidad[24]. Natorp, que apostaba por la superioridad de la *Aufklärung* protestante alemana respecto el enciclopedismo francés, consideraba que lo moral, lo estrictamente humano, está precisamente en el punto central de la religión. Con estos antecedentes, la pedagogía social se articuló en torno de una concepción ético-religiosa de una moral universal, basada en un ideal de humanidad vinculado a la filosofía de la religión de Lessing y de Kant. Podemos añadir que Jean Paul –bajo la doble influencia de ambos autores– recuerda en *Levana* que hay muchas religiones, pero una sola ética.

La crítica a cualquier manifestación dogmática, la preferencia por una religión natural basada en el sentimiento, la búsqueda de una esencia ecuménico de la religión, la aceptación de un internacionalismo pietista y deísta, el deseo de fomentar la paz y la tolerancia, nos remite a una religiosidad racional que permanece en el fondo de todas y cada una de las religiones y que, justamente por ello, las hace a todas buenas. Además, y a fin de garantizar su carácter universal, hacía falta que la nueva religiosidad fuese racional, es decir, que pudiera circunscribirse dentro de los límites de la razón humana. La misma filosofía kantiana exigía una autonomía de la razón ilustrada y, por ende, la disolución de la religión en la moral. Es natural que la religiosidad kantiana –un auténtico teísmo moral según feliz expresión de Gómez Caffarena– no conociese otro culto que la observancia de la ley moral.

En esta misma dirección, la escuela de Marburgo propuso una ética social (*Sozialethik*) vinculada a su filosofía de la religión. Si Hermann Cohen –que publicó, en 1907, *Religion und Sittlichkeit*– convierte la idea de Dios (*Gottesidee*) en una *sittliche Ideal*, Natorp la substituye por la *Idee der Menscheit*, esto es, por una idea de Humanidad con claras connotaciones culturales y sociales. Tal como García Morente señaló en el prólogo de la *Pedagogía Social* de Natorp: «La humanidad como ideal del hombre: tal es el sentido de la educación»[25].

Si Kant –en la mejor de las tradiciones ilustradas– propuso situar la religión dentro de los límites de la razón, Natorp enmarcó la *religión dentro de los límites de la Humanidad*[26]. En rigor, Natorp se manifestó a favor de la enseñanza de una religiosidad capaz de suscitar y despertar, en última instancia, unos ideales de humanidad que promoviesen y estimulasen, desde la autonomía y el escrupuloso respeto a la libertad individual, la conciencia moral. «Una pedagogía que según los principios de Pestalozzi y Kant reconoce la educación como un desarrollo de dentro y no como una formación de fuera, debe decidirse también en la cuestión religiosa en el sen-

---

(24) E. RIPOLLÉS y C. VILANOU: «Sobre els orígens de la filosofia de la pedagogia social: religió de la Humanitat de Paul Natorp», *Temps d'Educació*, núm. 15, 1996, pp. 59-82.

(25) P. NATORP: *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, introducción de M. García Morente, Madrid, La Lectura, 1915, p. 16.

(26) P. NATORP: Religión y Humanidad. *La religión dentro de los límites de la humanidad. Contribución a la fundación de la Pedagogía Social*, traducción y prólogo por María de Maeztu, Barcelona, Estudio, 1914.

tido de libertad y estimación incondicionado de la conciencia»[27].

No por azar Natorp expuso en su *Curso de Pedagogía* la conveniencia de resolver el conflicto entre la religión y la humanidad colocando la «religión dentro de los límites de la Humanidad», es decir, en el ámbito de una pura comprensión del fin moral. En este sentido, la pedagogía natorpiana recupera el sentido político y social de la clásica *paideia* platónica. En su condición de discípulo de Friedrich Albert Lange –autor de *La cuestión obrera*, obra que data de 1865–, Natorp aborda los temas sociales desde una perspectiva filosófico-pedagógica. El neohumanismo de Natorp aboga por una socialización de la cultura y una moralización de la vida comunitaria –un socialismo ideal de inequívocas resonancias fichteanas– proclive, igualmente, a una sociedad sin clases sociales, con implantación de la escuela única y la exaltación del trabajo (*Arbeitsbildung*) como elemento formativo, en una línea pedagógica iniciada por Pestalozzi y desarrollada, más tarde, por Kerschensteiner.

Al observar el contenido de la propuesta natorpiana a favor de la implantación de la *religión de la Humanidad*, se detecta que su programa de reforma política social (un socialismo ético e idealista, humanista, moderado y reformista) posee un tono claramente democrático puesto que Natorp defiende principios como el del sufragio universal, y su correlato pedagógico: la educación universal. Natorp –que distingue entre instrucción de la inteligencia y educación de la voluntad– apunta que, si bien se habían hecho en el siglo XIX muchos esfuerzos para extender instrucción, no había acontecido lo mismo en el terreno de la voluntad. De esta forma, se confiaba en el trabajo para potenciar una formación moral de unos individuos que habían de buscar su realización personal en el trabajo de la comunidad.

Natorp consideraba que el hombre particular –*more* herbartiano– es una pura abstracción. Por ello, la educación se ha de articular como una verdadera educación social. El concepto de comunidad (*Gemeinschaft*) –condición de posibilidad de la misma Humanidad– aparece como un ideal regulador –una especie de *fieri*– de la educación, porque la humanización únicamente es factible en el marco de una vida comunitaria entendida, precisamente, como la participación del individuo en unas esferas espirituales comunes que inciden en la mejora y transformación de la sociedad: la educación es enteramente, y en todos los órdenes, cosa de la comunidad. «El hombre sólo se hace hombre mediante la comunidad humana. Para convencerse de ello, de la manera más breve, representémonos lo que sería de nosotros si creciésemos fuera de todo influjo de comunidad humana. Ciertamente descenderíamos a lo animal: por lo menos, la peculiar disposición humana sólo se desarrollaría de modo sumamente pobre, sin rebasar el grado de una sensibilidad cultivada»[28].

A la vista de todo ello, quizás no sea exagerado detectar en la filosofía natorpiana rasgos de aquel socialismo utópico de primera hora. En cualquier caso, el socialismo de la escuela de Marburgo se aproximaba a las tesis socialdemócratas que defendieron, entre otros, Adler y Bernstein. Sea como fuere, no hay duda que el socialismo natorpiano –al no tratarse de un movimiento político revolucionario, sino de un proyecto reformista que se basa en la fraternidad universal derivada de la *religión de la Humanidad*– se articula como un auténtico ideal que atrajo al joven Ortega hacia el socialismo. De ahí, quizás, su

(27) P. NATORP: *Curso de Pedagogía*, Traducción por María de Maeztu, Madrid, Ediciones La Lectura, pp. 113-114.

(28) P. NATORP: *Pedagogía Social*, obra citada, p. 97

admiración por Pablo Iglesias al que considera, junto a Giner, como a dos santos laicos. Ortega y Gasset se abre, pues, al ideario socialista de ascendencia neokantiana, hasta el extremo de exclamar que «quien no sea socialista se halla moralmente obligado a explicar por qué no lo es o por qué no lo es sino en parte». A continuación, concluye contundemente que «el socialismo es una ciencia, no una utopía ni una grosería»[29]. Al socaire, pues, de la filosofía neokantiana, Ortega y Gasset se familiariza con el socialismo «sin dogmas ni ortodoxia, socialismo como método para que el hombre sea más culto, sepa más, piense más; en fin, socialismo que nos traiga más ciencia, más cultura»[30].

Como fundamentación previa a su Pedagogía Social, Natorp afrontó el estudio de las relaciones entre la religión y la humanidad porque la moral, punto central de la religiosidad neokantiana, adquiere un carácter humano y se convierte en cosa de la comunidad. Tanto Natorp como Cohen, fieles discípulos de Kant, defienden una pura religión de la moralidad porque, en definitiva, la religión es una cuestión práctica, es decir, un moralismo. Nos encontramos ante una concepción inmamentista de la religión, identificada virtualmente con la ética y que presenta la idea de la Humanidad como un proyecto universalista para la educación del género humano.

Si analizamos las propuestas pedagógicas del joven Ortega –es decir, las que datan entre 1906 y 1910–, se observa una inequívoca presencia de los temas neokantianos. Incluso podemos aventurar que Ortega amplió su inicial vocación por Renan –uno de los teóricos de la idea de nación[31]– en beneficio de la filosofía neokantiana. La escuela de Marburgo presentó el kantismo más como un método de filosofar el que corresponde a la tradición crítica que no como una filosofía cerrada y conclusa. El mismo Ortega recuerda que, en Marburgo, no se *enseñaba* filosofía: era preciso saberla ya de antemano.

Es claro que Ortega vislumbró en la filosofía neokantiana la posibilidad de europeizar científicamente España. Después de su periplo por Alemania, Ortega –cansado de todo lo francés– abogó por un programa de europeización presentado, bajo la influencia del neokantismo, como una germanización de la cultura española[32]. De manera que la filosofía neokantiana sirvió a Ortega para desarrollar mucho más que un programa de regeneración para la España contemporánea. El neokantismo fue, también, una opción y una empresa cultural que, sin olvidar las bases teóricas del conocimiento, se desplegó hacia la ética, la pedagogía y la política. Ortega, conociendo el secular peso que la tradición eclesiástica ha ejercido en España, desea contribuir a un cambio de las costumbres religiosas. Para ello, y al abrigo de las concepciones pedagógicas neokantianas, defendió la escuela laica en una línea que se desmarcaba del laicismo escolar del jacobinismo francés. Nuestro filósofo, después de afirmar que lo que es antisocial es la iglesia –es decir, la religión particularista–, opta por una teología social que, al fin de cuentas, se presenta como un paso previo

---

(29) J. ORTEGA Y GASSET: «Pablo Iglesias», *Obras Completas y obra citada*, tomo X, p. 141.

(30) M. S. GONZÁLEZ GARDÓN: «La filosofía práctica del joven Ortega desde el neokantismo de Marburgo», *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, VIII, 1981, p. 218.

(31) Con todo, Ortega y Gasset está preocupado por la idea de nación –«España no existe como nación»– de manera que escribe en *El Imparcial* (27 agosto 1908) que «necesitamos ser precisamente una nación». Al respecto, y sobre la idea de nación, E. RENAN: *¿Qué es una nación?*, Madrid, Alianza Editorial, 1987.

(32) M. S. GONZÁLEZ GARDÓN: «Presencia de algunos temas neokantianos en el joven Ortega», *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, VI, 1979, p. 369.

y necesario para conseguir que la España venidera se articule como una auténtica comunidad. «Para un Estado idealmente socializado –leemos en *La pedagogía social como programa político*– lo privado no existe, todo es público, popular, laico. La moral misma se hace íntegramente moral pública, moral política: la moral privada no sirve para fundar, sostener, engrandecer y perpetuar ciudades; es una moral estéril y escrupulosa, maniática y subjetiva»[33].

Así pues, Ortega sigue a pies juntillas el mismo itinerario intelectual que Natorp para quien la esencia de la educación social radicaba, en último término, en la idea de una religión *humanamente* considerada[34]. En agosto de 1908, Ortega escribe en *El Imparcial*: «El poder educador de las religiones, su energía socializadora ha cumplido su tiempo: no puede esperarse de ellas una renovación del hombre»[35]. La regeneración que propone Ortega sólo es posible a partir de una reforma intelectual, y, sobre todo, moral que no excluye el elemento religioso pues –en opinión de Ortega– la escuela laica no pretende marginar la enseñanza religiosa, sino que se «limita a negar el derecho a que se eduque a los niños en una enseñanza religiosa según la dogmática de una escuela determinada»[36]. El joven Ortega, en consonancia con la filosofía de la religión neokantiana, nos presenta una pedagogía basada en la teodicea de Pestalozzi que, en síntesis, se inscribe en la tradición de Spinoza, Lesing, Rousseau y Kant y que ofrece, igualmente, una clara dimensión social. Es conocida la influencia que ejerció sobre la pedagogía social natorpiana la filosofía pestalozziana, según se expresa en *Las veladas de un ermitaño* donde –además de la paternidad divina de la Humanidad– se formula la necesidad de establecer una fraternidad humana basada en el sentimiento religioso.

De manera semejante, Ortega señala que el hombre no es el individuo biológico sino el individuo de la humanidad. Ortega, citando a Natorp, concluye que el individuo aislado es una pura abstracción. Ahí radica, justamente, la fuerza de la pedagogía social como elemento dinamizador de ese hombre nuevo vinculado a la comunidad y, por ende, a la idea de humanidad. Participando de un optimismo ilustrado –la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades–, Ortega nos propone una socialización de la escuela, entendida como la universalización de la educación, a fin de propiciar la participación del individuo en unas esferas espirituales comunes y necesarias para el establecimiento de una auténtica comunidad. «No compete, pues, a la familia ese presunto derecho de educar a los hijos: la sociedad es la única educadora, como es la sociedad único fin de la educación: así se repite en las aplicaciones legislativas concretas la idea fundamental de la pedagogía social: la correlación entre individuo y sociedad»[37].

---

(33) J. ORTEGA Y GASSET: «La pedagogía social como programa político», en *Obras Completas*, obra citada, tomo I, p. 519.

(34) Como es sabido, Natorp publicó *Die Religion innerhalb der Grenzen der Humanität* (1894) –obra reeditada el año 1908– antes que su *Sozialpädagogik* (1899). La Pedagogía Social natorpiana descansa, pues, sobre un ideal de humanidad entendido justamente como la plenitud de lo humano en el hombre (die *Volkraft des Menschtuns im Menschen*).

(35) J. ORTEGA Y GASSET: «La cuestión moral», *Obras Completas*, obra citada, tomo X, p. 77.

(36) J. ORTEGA Y GASSET: «Catecismo para la lectura de una carta», *Obras Completas*, obra citada, tomo X, pp. 135-136.

(37) J. ORTEGA Y GASSET: «La pedagogía social como programa político», *Obras Completas*, obra citada, tomo I, p. 519.

Vemos, pues, cómo el joven Ortega y Gasset hace descansar en una religiosidad del moralismo puro la idea de una comunidad como novedad claramente reformadora. La fórmula orteguiana es diáfana: regeneración es el deseo, europeización es el medio de satisfacerlo. En su caso concreto, la europeización exigía la mediación de la filosofía neokantiana que en España tuvo cultivadores –y por qué no decirlo– algún que otro detractor[38].

De hecho, el mismo Ortega y Gasset –después de sus escarceos juveniles– fue uno duro impugnador de la filosofía neokantiana hasta el punto de considerar que el «grupo de jóvenes que entre 1907 y 1911 aprendía en la ciudadela del neokantismo los usos de la milicia filosófica, al llegar a los veintiséis años –fecha que suele ser decisiva en la carrera vital del pensador– ya no era neokantiano»[39]. Para Ortega, el neokantismo cometió el gran error de leer toda la literatura filosófica desde la perspectiva kantiana. De ahí, las censuras a Natorp –un hombre buenísimo, sencillo, tierno– que cometió el error de encerrar a Platón en una especie de mazmorra.

Lógicamente la superación de la filosofía neokantiana, instituida finalmente como un gran sistema idealista, se realizó a partir de la fenomenología husserliana. Ortega –que no se contó entre los discípulos de Husserl– evolucionó hacia un vitalismo que se escapa de las pretensiones eidéticas de la filosofía neokantiana. En realidad, la filosofía orteguiana experimenta bajo la influencia diltheyana un giro de ciento ochenta grados. A partir de ahora, el hombre ya no es considerado como un miembro abstracto de la humanidad sino algo concreto y específico que se encuentra determinado por sus circunstancias: tanto la vida social como las demás formas de cultura se dan bajo la especie de vida individual.

De ahí que la pedagogía orteguiana, después de abandonar los postulados neokantianos, evolucionase hacia una filosofía que coloca la vida como realidad radical. Podemos decir que Ortega supera el socialismo neokantiano para promover la «Liga de Educación Política Española» (1914), en la que defiende la misión política de las minorías intelectuales. La regeneración de España no pasaba tanto por el desarrollo de la idea de comunidad, como por el proyecto de fomentar la organización de una minoría encargada de la educación política de las masas. Después del desencanto neokantiano, llega la hora de la política, de una nueva política que, recogiendo del socialismo su crítica de la organización de la producción, asume el liberalismo y la nacionalización como principios fundamentales para articular la reforma de España.

CATALUÑA Y LA *BILDUNG* GOETHIANA

A pesar de que el nombre de Goethe no es frecuente en los manuales de historia de la pedagogía, no se puede dudar de la influencia que ha ejercido en la educación contemporánea[40]. Es obvio que las ideas de Goethe sobre la vida y el universo implican un corolario pedagógico. Efectivamente, al atribuir a la metamorfosis una

(38) Para una crítica de la pedagogía neokantiana, véase: J. ROURA PARELLA: *Educación y ciencia*, México, La Casa de España en México, Fondo de Cultura Económica, 1940. Este autor catalán –que había estudiado pedagogía en Alemania entre 1930 y 1932– presentó esta obra como tesis doctoral en la Universidad de Barcelona, bajo la dirección de Xirau, el año 1937. De ahí que se publicase en el exilio mexicano.

(39) J. ORTEGA Y GASSET: «Prólogo para alemanes», *Obras Completas*, obra citada, tomo VIII, p. 32.

(40) R. LEHMANN: *Goethe y el problema de la educación individual*, Madrid, Espasa Calpe, 1932. También: J. ROURA PARELLA: *Tema y variaciones de la personalidad*, México, Biblioteca de Ensayos Sociológicos, Univ. Nacional, 1950.

potencia creadora se supera la tradicional escisión del dualismo que distingue entre naturaleza y espíritu, entre lo racional y lo sensible, entre materia y forma, situando la vida como algo nuclear y substancial del quehacer humano: la fuerza vital se manifiesta en la evolución de los individuos y de las especies.

Considerando que la naturaleza es el reino de las formas vivas, la misión pedagógica de Goethe se perfila como una empresa formativa –como un ideal de formación, de *Bildung*– que busca las formas palpitantes de una naturaleza viva. Es claro que su pensamiento –que depende del panteísmo de Spinoza, del neoplatonismo de Shastesbury y del naturalismo de Rousseau– no responde a las coordenadas de un mundo físico-matemático sino a una cosmovisión biológica y naturalista hasta el extremo que, en ocasiones, ha sido presentado –como hace Rudolf Steiner- como el Kepler y el Copérnico del mundo orgánico, aspectos que también llamaron la atención de Eugenio d'Ors[41].

Frente a la escisión entre ciencia y filosofía, Goethe reclama la unidad de una vida que se escapa a las pretensiones reduccionistas de una concepción científica heredera de la *scienza nuova* de los siglos XVII y XVIII. En este sentido, la *Naturphilosophie* goethiana se presenta como una concepción biocéntrica que reconcilia el hombre con la naturaleza. Al fin de cuentas, la vida es una totalidad, una globalidad: materia y espíritu se encuentran en aquel movimiento infinito de la vida que sólo la acción puede unificar.

Goethe proclama la conveniencia de una educación entendida como autoformación disciplinada, es decir, como desarrollo de la propia individualidad. La voluntad constituye para Goethe la función primordial en el hombre. Nadie puede escapar de sí mismo, habida cuenta que cada uno debe ser aquello que ha de ser: este tema pindárico resuena en toda la obra de Goethe para quien la metamorfosis humana no está sujeta a cambios radicales. Al decir de algunos, la pedagogía goethiana expresa una de las grandes paradojas de la vida: permanencia en el cambio, constancia en la variación, identidad en la diversidad, es decir, el hombre siente la vida como una continuidad. Así, pues, el perfeccionamiento del individuo –tal como se expresa, por ejemplo, en el ciclo formativo del *Meister*– consiste en una empresa autoeducativa que postula el desarrollo individual que, en último término, choca con el afán de inmortalidad.

La fórmula goethiana es diáfana: evolución de la individualidad hasta transformarse en una auténtica personalidad que, de acuerdo con su posición clásica, habrá de ser armónicamente configurada. Es elocuente que Goethe identifique el espíritu clásico con una concepción equilibrada –basada en la belleza y en la bondad– de la educación. Al fin de cuentas, en el alma bella (*Schöne Seele*) se armonizan los sentidos y la razón, la obligación y la inclinación, tal como ejemplariza Goethe en la figura de Helena, en la segunda parte del *Fausto*. El objetivo a alcanzar es siempre el mismo: la unidad en la variedad.

Parece demostrado que el pensamiento goethiano fue introducido en Cataluña a través de las traducciones y versiones realizadas por Juan Maragall. Eugenio Trías declara que sólo Maragall fue capaz de entenderlo «recorriendo, a través de largos años de andanzas y aprendizaje, una experiencia interior paralela»[42]. Al considerar el sentido de la obra

---

(41) Sobre la interpretación orsiana de Goethe, véase el estudio preliminar a la edición del *Fausto*, traducción de J. Roviralta, Barcelona, Editorial Exito, 1951.

(42) E. Trías: *Conocer Goethe y su obra*, Barcelona, Dopesa, 1980, p. 24. Con relación a las raíces germánicas de Maragall, véase del mismo autor *El pensament de Joan Maragall. La crisi espiritual de Maragall en 1907*, trad. y prólogo de J. Maragall, Barcelona, Edicions 62, 1982.

maragalliana, Trías insiste en la dimensión burguesa y en el miedo a la revolución que manifiestan tanto Goethe como Maragall. Sea como fuere, lo cierto es que las relaciones literarias entre ambos autores han sido estudiadas ampliamente, confirmándose que Maragall, además de un enamorado del sentido clásico, promovió una cruzada contra el anarquismo –sentimental y espiritual, pero también político– de su época[43]. Ya José María de Sagarra señaló que la parte activa de la obra de Maragall abarca los años comprendidos entre 1890 y 1910 en los que «Cataluña necessita passar de l'anarquia sentimental a una certa consciència d'estructuració i d'ordre»[44].

En este sentido, se ha de resaltar que Maragall –además de mostrarse contrario a la inveterada francofilia en la que se movía la intelectualidad catalana– expresó sus simpatías por todo cuanto procedía de la otra orilla del Rhin. De hecho, Goethe constituye para Maragall el modelo del educador perpetuo: el poeta catalán, al estimar los clásicos, experimentó la necesidad de acercarse a Goethe. No en vano –pocos meses después del fracaso colonial, en el verano de 1899– Maragall destaca la dimensión pedagógica de Goethe al presentarlo como un auténtico educador del pueblo, pues Cataluña no precisa «un inflamador de muchedumbres que canta la libertad dentro de un partido político como Víctor Hugo o Lamartine, por ejemplo, o un poeta a la moda de Byron, sino un educador perpetuo que abarca la totalidad de la vida y tiene constantemente los ojos abiertos y fijos en la lontananza hacia donde la Humanidad avanza»[45].

Naturalmente, el Goethe tormentoso del *Werther*, el del *Sturn und Drang*, no interesaba. Sin embargo, el Goethe romántico –después de una lenta agonía– había muerto al llegar a Roma. Así surge la figura mitificada del Goethe clásico, el preocupado por la ilustración y el orden de las cosas. En síntesis, podemos decir que fue este segundo Goethe el que atraía a una Cataluña burguesa que, para hacer frente al anarquismo y a la confusión del momento, se situó bajo la férula del magisterio goethiano. Después de todo, tanto Maragall como D'Ors, repudiaban, al igual que Goethe, la anarquía y el desorden.

GOETHE Y EL CULTURALISMO ESTÉTICO ORSIANO: LA OBRA BIEN HECHA

También Eugenio d'Ors –que satirizó el goethianismo de Maragall al presentarlo como una especie de representante consular en Barcelona– evidenció este interés por la figura de Goethe, de quien se consideró una especie de discípulo aventajado. No por azar, el mismo D'Ors reconoció en una de sus glosas que deseaba hablar como Demóstenes, escribir como Bocaccio, pintar como Leonardo, saber como Leibniz, tener como Napoleón un amplio imperio, o lo mejor dicho, quería simplemente ser Goethe[46]. De hecho, D'Ors fue proclive al desdoblamiento de una personalidad que se canaliza a través de la utilización de numerosos seudónimos (Xenius, Octavio de Romeu, etc.)[47].

---

(43) J. Tur: *Maragall i Goethe. Les traduccions del Faust*, Barcelona, Universitat, Depart. de Filologia Catalana, 1974.

(44) J. Maragall: *Traduccions de Goethe*, Prólogo de Josep Maria de Sagarra, Barcelona, Sala Parés Librería, 1930, p. 4.

(45) J. Maragall: «Goethe», *Obres Completes. Obra castellana*, obra citada, vol. II, p. 109.

(46) E. Diors: *La Vall de Josafat*, Barcelona, Quaderns Crema, 1987, p. 87.

(47) Véase, al respecto, G. Díaz Plaja: *El combate por la luz (La hazaña intelectual de Eugenio d'Ors)*, Madrid, Espasa Calpe, 1981, pp. 33 34.

En realidad, D'Ors necesitaba de Xenius, como Goethe de Eckermann. Ante la incapacidad hispánica para el diálogo, la heliomaquia orsiana que, es por esencia, un diálogo, encuentra dos modelos a imitar: Sócrates y Goethe. En efecto, las conversaciones entre Goethe y Eckermann fueron uno de sus libros de cabecera y, lo que es más notable, un ejemplo a seguir. D'Ors –el Sócrates de la España moderna, según expresión de Vogel– pretende emular el diálogo goethiano, tal como evidenció al traducir, en 1904, para los estudiantes catalanes algunos fragmentos de las últimas conversaciones de Goethe[48]. De ahí que al conocer ampliamente la tradición dialogal de Goethe, D'Ors reconociese –en la conferencia «De la amistad y del diálogo», dictada en 1914 en la Residencia de Estudiantes– que «el espíritu goethiano, esencialmente científico, no pudo producirse, ni aún en la extrema vejez, con dogmática manera»[49].

Con facilidad se detectan ecos de Schiller y Goethe en la obra orsiana, tal como demuestra el hecho que Xenius los citase frecuentemente en su *Glosario* que se inició en 1906. Más que un pensador ético o metafísico, Eugenio d'Ors fue un esteta de la cultura preocupado por las armonías clásicas. Es obvio que el saber lúdico estético orsiano recuerda la filosofía de la educación schilleriana que, además de enfatizar la dimensión lúdica del hombre, propugna la importancia y significación del estadio estético. Como sabemos, Schiller llama «alma bella» a la personalidad armónica que funde en su interior las distintas partes –física y psíquica– que integran la naturaleza humana. La verdadera cultura consiste en saber impregnar al espíritu humano de una claridad que refleje el ideal clásico de orden y armonía que Schiller postula en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* y que la filosofía de la educación orsiana reivindica en su cruzada particular contra el romanticismo de Rousseau. Así pues, el novecentismo es inseparable a una estética clásica, es decir, a una estética que, al defender principios como la proporción, la armonía, la serenidad y el equilibrio, se distancia expresamente del sentimentalismo romántico.

Algo parecido acontece con la filosofía de la educación orsiana que, contra las aspiraciones del positivismo, acentuará la necesidad de potenciar el sentido estético de la educación: la formación humana también es una obra de arte. Desde esta perspectiva, la pedagogía orsiana constituye una reacción espiritualista contra las pretensiones del positivismo y, por extensión, de una pedagogía empírico experimental constituida sobre la biología: «Uno de los aspectos en que se ha manifestado esa barbarie del Ochocientos, ha sido desconocer el carácter estético, irónico, de la Ciencia, cayendo en aquella falsa religión de la Ciencia que llamamos *cienticismo* y que otros torpemente llamaron *positivismo*»[50]. Al fin de cuentas, D'Ors propone una restauración clásica y espiritualizadora que se simboliza arquetípicamente en la figura de *La Bien plantada*, un modelo femenino que patentiza la belleza estética, el alma bella, es decir, la ausencia de disonancia en un todo armónico. Teresa, la heroína de la novela, representa un *eon*, el eterno femenino de Goethe, esto es, una

(48) «Converses de Goethe en els darrers anys de la seva vida», *Universitat Catalana*, I, 1904. También en *Papers anteriors al Glosari*, Edición de Jordi Castellanos, Barcelona, Quaderns Crema, 1994, pp. 455-462.

(49) E. D'Ors: *De la amistad y del diálogo*, en *Diálogos*, edición de Carlos d'Ors, prólogo de Jaime Ferrán, Madrid, Taurus, 1981, p. 50.

(50) E. d'Ors: «El positivismo y el espíritu», *La filosofía del hombre que trabaja y que juega*, Antología filosófica de E. d'Ors por R. Rucabado y J. Farrán, con una introducción de M. García Morente, Barcelona, Antonio López Librero, 1914, p. 51.

constante histórica que d'Ors asume y hace suya para templarla como un ideal, novecentista[51].

No hay duda que la filosofía orsiana –al reclamar la *obra bien hecha* como una especie de imperativo– resalta la dimensión estética de su pensamiento. «Belleza –escribe D'Ors en *Aprendizaje y heroísmo*– no quiere decir ornamento, sino armonía y adecuación delicada de la cosa a su destino»[52]. De tal manera que la *obra bien hecha*, como manifestación de la unidad metafísica del *bonum* y del *pulchrum*, confirma que sólo cuando una cosa es bella puede ser buena en plenitud de sentido. De hecho, D'Ors postula que la profesión y el amor al oficio, y por ende, a la obra bien hecha, son manifestaciones reveladoras de una personalidad humana que se realiza –*more* goethiano– a través de la acción, porque la vida no se decide en la pasividad, sino en la actividad. Así lo clásico no se entiende estéticamente, como contemplación inmóvil, sino como algo dinámico dotado del sentido de la medida y equilibrio. Al fin de cuentas, el principio estético –esencia del clasicismo– está regulado por normas que constituyen, a su vez, auténticas armas de la lucha por la cultura que, en última instancia, implica una política de intervención e imposición.

Quizás pocos textos reflejan tan bien lo que venimos diciendo, como la *Oración de la Obra Bien Hecha* que, a pesar de datar de 1940 e incorporar su doctrina angelológica, sintoniza perfectamente con este planteamiento que fusiona la estética con la ética, la belleza con la virtud:

> Obra es hecha. ¡Bien hecha!. Acabada y cumplida. Ya no la retoco más. ¡Al mercado!
> Hombre es hecho. ¡Bien hecho! Virtuoso y armonioso. Ya no le retoco más.
> ¡Al mundo! Ángel es hecho. ¡Bien hecho! Perfecto y resplandeciente. Ya no le retoco más. ¡Al Cielo![53].

Naturalmente, la pedagogía orsiana también contempla aquel sentido lúdico que –según Schiller– es consubstancial a la estética y que, a su vez, armoniza la razón y el sentimiento. La Belleza es, por consiguiente, la ley de todo juego. Por ello, el culturalismo pedagógico orsiano defiende el juego y la dimensión lúdica de la vida y de la educación. Con todo, D'Ors –que reconoce que la palabra juego es una traducción del término alemán «spiel» utilizado por Schiller– hubiese preferido el anglicismo «sport», lo cual pone de manifiesto que la filosofía orsiana del hombre que trabaja y que juega ofrece también una interpretación deportiva en el sentido que lo empleaba la tradición británica, es decir, como una obra libre y gratuita.

En cualquier caso, D'Ors propone una saber aesthetico que se perfila como una alternativa al conocimiento *more geométrico* de la ciencia moderna[54]. Para D'Ors, la estética aparece como una auténtica condición de posibilidad para la filosofía del hombre que trabaja y juega que se fundamenta, por otra parte, sobre la base de un dualismo dialéctico entre potencia y resistencia, tal como esgrimió en *Religio est libertas*: «Ecco una battaglia, ecco due armate. Da una parte, me, i miei desideri, el mio vigore, il mio braccio, la mia mano, la mia ascia. Dall'altra parte, l'albero, la sua

---

(51) E. d'Ors: *La Bien Plantada de Xenius*, traducción de Rafael Marquina, Madrid, Espasa, 1920.

(52) E. d'Ors: *Aprendizaje y heroísmo* en *Diálogos*, Edición de Carlos d'Ors, Madrid, Taurus, 1981, p. 62.

(53) E. d'Ors: *Oraciones para el creyente en los ángeles*, precedidas de un estudio de Paul-Henri Michel, Barcelona, Editorial Apolo, 1940, p. 42.

(54) L. Jiménez Moreno: «El saber estético lúdico de Eugenio d'Ors», *Actas del III Seminario de Historia de la Filosofía Española*, Edic. Universidad de Salamanca, 1983, pp. 371-384.

durezza, le sue radici e la terra che le rinforza. Ogni filosofia monista naufraga in presenza di una tale irreducibile dualità sperimentale»[55].

De acuerdo con esta tradición dialéctica, el *homo ludens* orsiano es un ser que valora (*Wetenkultur*) y que al situarse entre las otras dos dimensiones humanas que conforman su antropología –a saber, la del *homo sapines* y la del *homo faber*– armoniza el conocer (*Kennenkultur*) y el fabricar (*Machenkultur*). En realidad, detrás de la actividad humana existe siempre una dimensión lúdica porque, según la antropología triádica orsiana, el hombre juega, piensa y trabaja[56]. La filosfía orsiana defiende, pues, una unidad vital proclive a la obra bien hecha y que, a través de la dimensión lúdica, concilia la ciencia y la vida, la razón teórica y la razón práctica. De tal manera que D'Ors llega a defender una filosofía armónica, bajo la fórmula de pensar según armonía, que substituya la filosofía de la identidad: pensar es una función unificadora que, además de reducir las cosas a la unidad, establece una armonía jerárquica[57].

A nuestro entender, el mensaje estético-social orsiano está repleto de ecos goethianos. Es conocido que D'Ors asistió a la conmemoración del centenario del *Fausto*, que se celebró en el otoño de 1929 en el Teatro Municipal de Weimar, presencia que aflora muchas veces en su amplísima obra literaria[58]. Como hemos visto, Eugenio d'Ors expresó en repetidas ocasiones la atracción ejercida por la figura del polígrafo alemán, hasta el punto de constituir una especie de *alter ego*, tal como lo demuestra el hecho que se presentase, el año 1947, a una baile de máscaras disfrazado de Goethe. Más allá de la curiosiodad del suceso, no se puede negar su significación al tratarse precisamente de alguien que, como D'Ors, proclamaba la necesidad de levantar las anécdotas a la condición de auténticas categorías. En verdad, D'Ors –y por extensión, la cultura catalana del primer tercio del siglo XX– estuvo mediatizada por la figura de Goethe.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Aplicando la teoría orteguiana de las generaciones, podemos concluir que tanto Ortega como D'Ors se inscriben, por derecho propio, en el marco histórico de la generación de 1914, es decir, en aquel grupo de intelectuales que aún compartiendo muchos aspectos de la generación del 98 –en especial, su voluntad regeneracionista– propugnaron, a la vista de los ejemplos foráneos, sendas pedagogías culturalistas que, en síntesis, se presentan con la voluntad de idealizar –y si se quiere, de espiritualizar– sus respectivos proyectos de reforma. El joven Ortega articuló un culturalismo ético y moral que, según la filosofía neokantiana, presenta una clara vocación pedagógica con connotaciones normativas al exigir la presencia de fines educativos. Parece claro que Ortega se despojó paulatinamente de la influencia neokantiana decantándose hacia otro tipo de soluciones de carácter elitista que perseguían educar, desde arriba, a las masas, tal como se establece claramente en los objetivos de la «Liga de Educación Política Española» (1914). Se trata, en definitiva, de una nueva *Kulturkampf* que se aleja, a pe-

---

(55) E. d'Ors: *Religio est libertas. Saggio di un nuevo metodo nello studio dei rapporti tra la religione e la scienza*, Bologna, A. F. Formiggini editore, 1909.

(56) D'Ors planteó su antropología triádica en *El secreto de la Filosofía*, Barcelona, Iberia, 1947.

(57) E. d'Ors: *La filosofía del hombre que trabaja y que juega*, obra citada, p. 133.

(58) E. Jardi: *Eugeni d'Ors. Vida i obra*, Barcelona, Aymà, 1967, pp. 236-237.

sar de su vocación pedagógica, de las juveniles aspiraciones que Ortega asimiló junto a Natorp en Marburgo, ciudad a la que volvió a visitar ya casado cuando era catedrático de la Universidad de Madrid. A estas alturas, desengañado de la filosofía neokantiana, Ortega había evolucionando hacia una filosofía propia que enfatizaba la dimensión vital de la existencia humana. A partir de este momento la regeneración no pasaba tanto por la escuela como por la política, por una política de nuevo cuño que, además de desmarcarse de la vieja política de la Restauración, defiende el humanismo liberal y la nacionalización a fin de alcanzar la vertebración de España.

Por su parte, Eugenio d'Ors era consciente que las ideas de Goethe habían constituido –a lo largo del siglo XIX– una serie de ideas fuerza que era necesario conocer y discutir. Para ello su *Glosario*, que se inició a publicar en 1906, incluye continuas referencias a la figura de un Goethe que aparecía como el resorte necesario para proceder a la modernización de una Cataluña que buscaba su destino al margen de las costumbres intelectuales que se imponían en Madrid. Parece probado, además, que D'Ors quiso ser Goethe y desarrollar a su imagen y semejanza una auténtica heliomaquia lúdico estética que abogaba, también, por la obra bien hecha. Es obvio que D'Ors contó –antes y después de su marcha de Cataluña– con un núcleo importante de adeptos y seguidores que,, en ocasiones, desarrollaron ensayos educativos con claras connotaciones goethianas al abrigo de la Mancomunidad de Cataluña, entidad política catalana constituida en 1914 por la fusión de las cuatro diputaciones provinciales catalanas y que contó, como primer presidente, con Enric Prat de la Riba.

Parafraseando a Maragall, podemos decir que Goethe estaba llamado a ser el educador perpetuo de una Cataluña moderna y civilista que, por encima de las disonancias románticas y anarquizantes, deseaba instaurar un orden político y social, de inequívocas connotaciones neoclásicas. Nadie mejor que Goethe para conseguir tales propósitos que, desgraciadamente, se quebraron porque ni Cataluña era Weimar, ni D'Ors –fallecido Prat de la Riba en 1917– pudo continuar su papel de consejero áulico.

REGENERACIONISMO Y TUTELA PEDAGÓGICA. EN TORNO A ORTEGA Y SU *PEDAGOGÍA SOCIAL COMO PROGRAMA POLÍTICO* (1910)

FÉLIX SANTOLARIA SIERRA (*)

El sentido de este artículo es intentar mostrar qué son el regeneracionismo y el institucionismo en su versión de tutela pedagógica, las claves básicas para la lectura del ensayo de Ortega *La Pedagogía Social como programa político* (1910), que se convertiría así en un caso típico más del regeneracionismo tardío. En síntesis, lo que Ortega presenta es el «problema nacional» (tema regeneracionista), que asocia a las características étnicas del pueblo español (tema regeneracionista) y cuya solución es una tutela educativa y una labor cultural (tema institucionista-regeneracionista), que renueve la sociedad española para alcanzar el nivel europeo (tema regeneracionista). Este es, en realidad, el «mensaje» del ensayo, siendo los contenidos de la pedagogía social de Natorp utilizados únicamente como instrumentos al servicio de las exigencias específicas del mensaje y de la circunstancia política en que se dio el ensayo. El regeneracionismo como actitud orteguiana se refleja en toda su obra de juventud hasta 1917, siendo repetidamente confesada por el autor y cuya presencia se manifiesta en casi todos sus escritos y acciones. Mientras que, por el contrario, lo específico de la «pedagogía social» no vuelve a aparecer más en la obra de Ortega. Esta lectura de *La pedagogía social como programa político* debería sugerir, por una parte, que no se puede sustantivar ni señalar a la pedagogía social como un tema básico del supuesto «pensamiento» o teoría pedagógica de Ortega y, por otra parte, que las alusiones y reflexiones sobre el tema educativo en la primera etapa de la obra orteguiana convendría que fuesen consideradas dentro del contexto regeneracionista y noventayochista en que se mueve el autor.

El contenido de este artículo, fiel a la propia circunstancialidad de la obra de Ortega («Mi obra es, por esencia y presencia, circunstancial»)[1], estará organizado en dos bloques. El primero dedicado a intentar situar esa circunstancia que rodea al ensayo que estudiamos, y el segundo centrado en describir la línea argumental del ensayo en relación con esa circunstancia. El regeneracionismo fue casi como una divisa o consigna general que aglutinaba la expresión de una conciencia de crisis y de fracaso que se va gestando a lo largo del siglo XIX y que se acentúa en su última década, aun-

(*) Universidad de Barcelona.

(1) J. ORTEGA y GASSET: Prólogo a la primera edición de sus obras (1932), en *Obras completas*, Madrid, Revista de Occidente, 1966 (7.ª ed.), T. VI, p. 347. Las siguientes citas que hagamos del autor vendrán referidas siempre a esta edición de sus obras.

que sus raíces y la literatura sobre los males de la nación española puedan, desde luego, si se desea, retrotraerse hasta el propio siglo XVII. Una conciencia marcada amargamente por la crítica a casi todo lo existente: desde el sistema político y las instituciones nacionales al propio pueblo o «fondo social», desde la «España oficial» a la «otra España», en la que latía especialmente el desencanto de numerosos liberales y republicanos por el retraso de la modernización de España. En esta dinámica de reflexiones decadentistas llegaría el año de 1898, agudizando todo el proceso y convirtiendo la «fatídica fecha» del 98 en el símbolo de la degeneración y del fracaso del país: frustración de la revolución burguesa, impotencia del liberalismo español, derrota militar, hundimiento colonial, desastre en nuestras relaciones internacionales, estancamiento de la industrialización, progresiva polarización social y un largo etcétera. Todo un repertorio de males y enfermedades nacionales de las que era preciso sanar y ante las cuales se presentaba el «regeneracionismo» como un amplio y heterogéneo movimiento de intelectuales y hombres de clases medias que, aunque con distintos bagajes ideológicos, coincidían en el núcleo común de sus preocupaciones: el llamado «problema de España[2]».

En casi todas las obras y autores que reflexionan sobre el problema nacional en el período finisecular del XIX y en los primeros años de nuestro siglo, hay unos supuestos teóricos básicos prácticamente comunes que se condensan en el mismo diagnóstico negativo de la sociedad española, y un sentimiento cada vez más arraigado de pesimismo, desde los que se quieren hacer surgir las nuevas propuestas «regeneracionistas». Pesimismo, por ejemplo, profundamente sentido en agosto del 98 por Costa, y también por Altamira, cargado con sus «tristezas españolas», que sin embargo quisiera practicar un «pesimismo metódico» pero sereno para «no matar la esperanza»[3]. Una nota común que suele ir acompañando a este diagnóstico y pesimismo es el supuesto científico e historiográfico del «espíritu nacional» o de la «psicología del pueblo». Una difundida concepción organicista de la sociedad que permitía hablar de la realidad social en términos de «organismo» social e incluso de «alma» colectiva de un pueblo, y que encontraba apoyo en las teorías medioambientalistas extendidas y aceptadas por casi todas las áreas y disciplinas científicas. La idea de que el «entorno» en el que la gente vive constituye un conjunto de influencias estrechamente interrelacionadas que configuran sus propias experiencias y sus posibilidades de comprensión y de desarrollo, era un «modelo» explicativo general suceptible de muchas aplicaciones. Éste sería usado ampliamente por la «historiografía» y la literatura regeneracionista para abordar los rasgos esenciales de la psicología nacional como características configuradas por el propio y singular espacio físico de la península ibérica [4]. Así se abo-

---

(2) Esta mentalidad de fracaso nacional que nos ha legado la historiografía regeneracionista, y que se ha convertido durante décadas en el paradigma interpretativo de la mayor parte de la producción histórica sobre los siglos contemporáneos españoles, está siendo puesta en revisión como resultado de diversos trabajos de historia comparada con otros países occidentales para el mismo periodo. Para una orientación general, ver las diferentes aportaciones que se recogen en J. P. Fusi y A. Niño (eds.): *Vísperas del 98. Orígenes y antecedentes de la crisis del 98*, Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 1997.

(3) Cartas editadas por G. J. G. Cheyne: *El renacimiento ideal: Epistolario de Joaquín Costa y Rafael Altamira (1888-1911)*, Alicante, Instituto de Cultura «Juan Gil Albert», 1992, p. 14.

(4) Una temática común que cobra vida en M. de Unamuno (*En torno al casticismo*, 1902, aunque eran artículos que habían sido publicados ya de forma periódica en 1895), en A. Ganivet (*Idearium español*, 1896),

naba la creación o la reconstrucción del «mito del carácter nacional»[5] y del destino universal e histórico de un pueblo, al que se solía adicionar una «historia revisionista» que mostrara los momentos de perversión y pérdida, con sus causas, de la trayectoria histórica de la nación, que, además de intentar explicar la decadencia del presente, ofrecía también luz sobre los errores cometidos y sobre las vías de solución y rehabilitación social.

Aunque esas vías de solución podían arbitrarse de modos diversos y las propuestas regeneracionistas se expresaron de diferentes maneras y con orientaciones ideológicas en ocasiones distintas[6], en general se articularon en torno a dos ejes muy relacionados: la regeneración del pueblo a través de una tutela pedagógica y la modernización de carácter económico y social de la nación. No se trataba tanto de una propuesta de «cambio político» (a excepción de los planteamientos costistas), cuanto de una cuestión educativa y cultural, como advertía uno de los máximos regeneracionistas de la época, Rafael Altamira: «Es creencia de las personas cultas que no ha de consistir nuestro remedio en una reforma política, sino en una modificación del espíritu público y en un gran esfuerzo del lado de nuestra vida intelectual»[7]. Todo el peso del ideal institucionista gravitaba en esas declaraciones, que expresaban tanto la atmósfera ideológica en que se habían formado, como la percepción que tenían de la realidad nacional y el tipo de reformismo social al que aspiraban las élites no oligárquicas de los intelectuales liberales y republicanos [8]. Una actitud que tendía a trasladar el acento de los males «políticos» a la ausencia de nivel «social» («cultural», regeneración «moral») de la población, o una conversión de la política en pedagogía, como indica la respuesta de la Universidad de Oviedo (Facultad de Derecho) al cuestionario o información que sobre Oligarquía y Caciquismo estaba elaborando Joaquín Costa desde el Ateneo de Madrid en 1901, que, aunque institucionista como aquellos y convencido de que «la mitad del problema español está en la escuela: a ella principalmente debió su salvación y debe su grandeza presente Alemania. Hay que "rehacer" al español; acaso dijéramos "hacerlo" (...)»[9], propugnaba no obstante también y fundamentalmente una acción política que reformara el sistema parlamentario de la Restauración. «Con toda franqueza –dice la respuesta de Oviedo–

M. Picavea (*El problema nacional*, 1899), L. Morote (*La moral de la derrota*, 1900), J. Martínez Ruiz (*Azorín, El alma castellana*), R. de Maeztu (*Hacia otra España*, 1899), R. Altamira (*Psicología del pueblo español*, 1902, aunque algunas partes habían sido publicadas en forma de artículo en 1899), etc.

(5) Sobre el concepto de «carácter nacional» como creación mítica con aportaciones literarias e historiográficas, ver a J. Caro Baroja: *El mito del carácter nacional. Meditaciones a contrapelo*, Madrid, Seminarios y Ediciones, S.A., 1970.

(6) Una excelente visión de conjunto de la generación del 98, del modernismo y de los «regeneracionismos», tanto en su versión literaria como en su versión sociopolítica en P. Cerezo Galán: *El pensamiento filosófico: De la generación trágica a la generación clásica. Las generaciones del 98 y del 14 en La Edad de Plata de la cultura española (1898-1936)*, Vol. 1, Tomo XXXIX de la Historia de España Menéndez Pidal. Madrid, Espasa Calpe, 1993, pp. 131-315.

(7) R. Altamira: «El renacimiento ideal en España en 1897», en *Cuestiones modernas de Historia*, Madrid, Aguilar editor, 1935 (2.ª ed.), p. 279.

(8) Para una visión general del «reformismo social» de los institucionistas como grupo liberal «al margen» y de la importancia de la tarea educativa como paso previo para la modernización del país, ver M. D. Gómez Molleda: *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, CSIC, 1966.

(9) J. Costa: *Reconstitución y Europeización de España*, Ed. de Sebastián Martín Retortillo, Madrid, 1981, p. 25.

debemos declarar que no tenemos la misma fe en la eficacia de los remedios exteriores y coactivos. Nos deja un tanto fríos el cambio pregonado de nuestras instituciones parlamentarias (...). Si los hombres han de ser los mismos, todo seguirá igual (...)», concluyendo que el problema político se disolvía en la falta de conciencia social de los ciudadanos, cuya solución tenía que venir de un «apostolado laico», «de un ideal de moralidad», «del fomento intensivo de la educación», que traería como consecuencia esos frutos también políticos, como ocurre con «los países donde la vida social ha alcanzado cierto grado de desarrollo y complejidad, donde la cultura se ha difundido mucho por todas las clases y la industria se halla floreciente, y la ciencia es apreciada y remuneradora»[10]. Tenía sentido, por lo tanto, hablar de los rasgos del carácter nacional y conocer las formas patológicas de la personalidad psicológica del alma española con el fin de educar al pueblo, una tarea que se convertía casi en sinónimo de regeneración nacional y solución al «problema de España». Junto a esta tarea esencialmente pedagógica, que se traducía en la elevación cultural del pueblo (como recogía y subrayaba el propio Altamira: «alguien ha dicho... [que]... la cuestión social es una cuestión pedagógica»[11], había que colocar la necesaria e inmediata «modernización» del país, que se traducía –en su primera y más profunda versión, la de Costa– en un programa concreto de reformas y medidas económicas y sociales, cuyo norte era la deslumbradora Europa. En síntesis, un conjunto de soluciones concretas a problemas concretos. Una especie de aplicación práctica de tecnología positivista decimonónica a los problemas españoles, como ha indicado Pérez de la Dehesa[12], y que se pretendía que fueran impuestas lo más rápidamente posible, con cierta indiferencia o neutralidad frente a los sistemas de gobierno o doctrinas políticas. Si bien, en el caso de Costa, las propuestas concretas no son recetas, sino que tienen detrás toda una raíz de estudio de la realidad nacional, una perspectiva histórica y un espíritu filosófico político, que suponen un nivel tal que no es posible reducirlo a una mera praxis positiva y política. Tal vez una de las mejores síntesis de esos proyectos lo constituya el conjunto de escritos que recoge *Reconstitución y Europeización de España*, la obra que publicaba Costa en 1900, en la cumbre del período regeneracionista y que tanta influencia había de tener en las generaciones siguientes.

Ortega, que no fue un noventayochista en el sentido generacional estricto (tenía quince años en 1898), vivió sin embargo, al menos hasta 1917, inmerso en los planteamientos regeneracionistas y tenía profundamente asumida la necesidad de la tutela pedagógica que necesitaba el «alma nacional». Se ha hablado de la influencia que debió de ejercer Costa en el joven Ortega, y de sus relaciones epistolares, intelectuales y personales con los hombres más significativos de la «generación trágica», como Unamuno, Maeztu, Azorín y Baroja, y de cómo éstos le testaron la herencia del

---

(10) *Informe o testimonio en contestación a la Información sobre «Oligarquía y caciquismo»*. Ateneo de Madrid, 1901, Edición de Revista del Trabajo, 1976, Vol. II, pp. 85-111. Los firmantes eran R. Altamira, A. Buylla, A. Posada y A. Sela. Cit. A. Orti: *En torno a Costa*, Madrid, Ministerio de Agricultura, 1996, pp. 443-444. Sobre la personalidad y labor educativa de Altamira, cuya influencia en Ortega es más de la que se supone, tanto directa como a través de Costa, puede verse el trabajo de I. Palacio Lis: *Rafael Altamira. Un modelo de regeneracionismo educativo*, Alicante, Caja de Ahorros de Alicante, 1986.

(11) R. Altamira: *Psicología del pueblo español*, Madrid, Doncel, 1976, p. 164.

(12) R. Pérez de la Dehesa: *El pensamiento de Costa y su influencia en el 98*, Madrid, Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1966, pp. 168-169.

dolor por «la patria en ruinas»[13]. De todo ello no cabe duda razonable. El propio Ortega habla de su solidaridad con la generación anterior y de cómo la preocupación por España fue un tema vital para él («Mi juventud se ha quemado entera, como la retama mosaica, al borde del camino que España lleva por la historia. (...) Estos mis diez años jóvenes son místicas trojes henchidas sólo de angustias y esperanzas españolas») [14]. Y todo estudioso de la obra orteguiana capta la profundidad de esa huella que no lo abandonará jamás, pero que resalta además por su evidencia en toda su primera etapa pública como escritor y profesor. No sólo es una cuestión de transmisión hereditaria de ideas y sentimientos, sino incluso de formas estéticas y vocabulario concreto y literal. Ortega vivió pues, en y del espíritu del 98.

A esta herencia hay que sumar también el profundo influjo de la Institución Libre de Enseñanza que el joven Ortega respiró desde su adolescencia y que en cierto modo iba indisolublemente unido a su regeneracionismo, tal como se lo habían legado los propios hombres del 98, ya tan «institucionistas» en cierto modo en su estilo y por sus simpatías hacia Giner con quien participaban sin ser la mayoría discípulos consagrados del espíritu «demócrata», liberal y laico que representaba la Institución. Eso que se ha venido a llamar la «Institución difusa»[15], y que fue el ambiente ideológico en el que vivió Ortega, que no fue alumno de la casa del «Paseo del Obelisco» ni discípulo directo de Giner, pero que bebió el tónico reformista desde su pimera juventud. Por tradición familiar, por sus estudios y su estrecha relación con la Junta de Ampliación de Estudios, –como becario y como colaborador–, por su incorporación como profesor a la Escuela Superior del Magisterio y su participación en la Residencia de Estudiantes, fue un miembro más de esa generación de intelectuales liberales que, casi sin darse cuenta, habían construido su visión del mundo con esa nube de partículas de las ideas institucionistas que flotaban en el ambiente ocupándolo casi todo.

En 1905 iniciaría Ortega el período de su formación alemana, primero en Leipzig (filología clásica) y más tarde en Berlín y especialmente en Marburgo, la meca del neokantismo e idealismo alemán en aquellos años, en los que ya el paradigma racionalista había entrado en crisis. Entre sus profesores cabe destacar a Cohen, el alma de Marburgo, y la figura de Paul Natorp, el autor de la conocida *Pedagogía Social*. Ortega no sólo recibiría de Natorp la visión crítica de la fenomenología como método filosófico, que asumiría enteramente en sus comentarios a Husserl en 1913, –como ha mostrado Orringer en su estudio sobre las fuentes germánicas orteguianas– [16], sino que también los contenidos de la obra de *Pedagogía Social* serían el núcleo de los cursos impartidos por Ortega en sus clases como profesor de la Escuela Superior del Magisterio, como puso de manifiesto María

---

(13) Sobre la influencia de Costa, ver a R. Pérez de la Dehesa, o.c., pp. 207 213. Para G. Fernández de la Mora, el pleno significado de Ortega se alcanza en la continuidad y contraste con el 98. *Ortega y el 98*. Madrid, Rialp, 1961, pp. 17 y 262. También para J. Marías es la preocupación por España el aspecto más próximo de Ortega al 98. «Ortega. Circunstancia y vocación», Madrid, *Revista de Occidente*, 1973, T. I, p. 156. Y sobre la relación de Ortega con los hombres del 98 y el tema del origen de la propia denominación de «generación del 98», ver V. Cacho Viu: «Ortega y el espíritu del 98», en *Revista de Occidente*, 48-49 (1985), pp. 9-53.

(14) Ortega: *Personas, Obras, Cosas*, (1916). o.c., T I, p. 419.

(15) Ver M. D. Gómez Molleda, o.c., pp. 235-245; también V. Cacho Viu: *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Rialp, 1962, pp. 410-415.

(16) N. R. Orringer: *Ortega y sus fuentes germánicas*, Madrid, Gredos, 1979, pp. 74-106.

de Maeztu, una destacada alumna de la Escuela en aquellos años[17]. Estos contenidos docentes son los mismos que serían utilizados en el ensayo de 1910 que nos ocupa, y que se concretan en tres cuestiones. En primer lugar, el concepto de hombre como tejido social, donde muestra Ortega que el hombre aislado es una abstracción y que la realidad humana es el individuo socializado. El hombre sólo lo es en cuanto contribuye a la realidad social y en cuanto es condicionado por ésta[18]. Reflexiones que son paralelas a las mantenidas por Natorp en el capítulo «Educación y Comunidad» de su citada obra: «El hombre particular es propiamente sólo una abstracción (...) El hombre sólo se hace hombre mediante la comunidad humana, (...) sin esta comunidad, no es de ningún modo hombre. (...) El hombre no crece aislado (...) sino bajo el múltiple influjo de los otros y en reacción constante sobre tal influjo» [19]. En segundo lugar, estaría la cuestión orteguiana de que lo social es la combinación de los esfuerzos individuales, del trabajo por realizar una obra común. Siéndole al hombre esencial la obtención de productos que sólo comunalmente se pueden lograr, y que ésta es la base de la sociedad, por lo que lo social no es comunidad de gustos, sino que supone unión en lo racional[20]. Un tema que tiene estrecha relación con el paralelismo que Natorp establece entre las funciones de la vida individual y la social. Para el pensador alemán, que sigue el esquema platónico de las tres partes del alma y del Estado, la vida impulsiva humana, la actividad del hombre, se dirige principalmente hacia el trabajo, no al mero goce. La voluntad sería la regulación del trabajo, la conciencia de la unidad del fin que subordina conscientemente los medios al objetivo. Y la razón tendría que regular la voluntad, ofreciendo y criticando los fines, en el esfuerzo por dar unidad general a la obra[21]. La idea básica de lo social es para Natorp la comunidad de trabajo orientada y anudada por criterios racionales. Y en tercer lugar, la afirmación que Ortega mantiene de que «todo lo que la religión puede dar lo da la cultura más enérgicamente»,[22] tiene toda la resonancia culturalista del idealismo alemán. Natorp había mantenido también frente a la idea de Religión Transcendente, la idea de Humanidad como origen fecundo de la auténtica religiosidad del hombre, lejos de todo dogmatismo revelado[23]. La religión es un producto más de la Humanidad.

Las más nobles creaciones religiosas contienen precisamente los elementos humanos de más profunda significación. Para Natorp todos los atributos divinos e incluso la representación antropomórfica de Dios –otra le es imposible– responden a la «Idea» que representa a la «Humanidad». Cualquier concepto divino proviene de nosotros mismos. Todo el universo de lo humano sirve para construir la idea de lo divino. Tres temas, en resumen, desarrollados por Natorp en su obra y que Ortega usaría para apoyar y argumentar las tesis de su ensayo.

A todos estos elementos que están presentes en este estudio orteguiano de 1910, habría que añadir todavía el momen-

---

(17) Carta de María de Maeztu (Marburgo, 17 de febrero de 1913) a José Castillejo, secretario la Junta de Ampliación de Estudios. Arch. CSIC, caja 1881. Debo esta noticia a la amabilidad de la Dra. Carmela Gamero.

(18) ORTEGA: *La Pedagogía social como programa político* (1910), o.c., T. I, pp. 512-514.

(19) P. NATORP: *Pedagogía Social*, (Trad. de Ángel Sánchez Rivero), Madrid, La Lectura, 1915, pp. 97-108.

(20) ORTEGA: *La Pedagogía social como programa político* (1910), o.c., T. I, pp. 516-517.

(21) P. NATORP, o.c., pp. 155-156.

(22) ORTEGA: *La Pedagogía social como programa político* (1910), o.c., T. I, p. 520.

(23) P. NATORP, o.c., pp. 347-370.

to político que vive Ortega en torno a estos años. Es alrededor de esa fecha (1909-1910) cuando los intelectuales españoles inician sus actuaciones en política como grupo social definido. Y entre ellos, Ortega, que había abandonado ya su postura inicial de llamada a los intelectuales para formar una especie de partido nacional al lado del liberalismo, y se orientaba hacia los partidos existentes, entre los que le parecía como más auténtico el joven partido socialista[24]. Esta aproximación de Ortega al partido socialista, no es, como ha hecho notar Antonio Elorza[25], un hecho aislado. Es la etapa de la aproximación mutua de republicanos y socialistas, consiguiendo la entrada de éstos en el sistema político y la representación parlamentaria, abriéndose un proceso de acercamiento con el reformismo social de los intelectuales. De este momento es su conferencia «La Ciencia y la Religión como problemas políticos», dada en la Casa del Pueblo de Madrid el 2 de diciembre de 1909, donde defendería la idea europeizadora del socialismo. En marzo de 1910 pronunciaba en la sociedad «El Sitio» de Bilbao la conferencia «La Pedagogía Social como programa político», a cuyo estudio nos estamos refiriendo. Y en mayo de 1912 impartía otra conferencia en la Casa del Pueblo de Madrid: «Fernando Lasalle» sería el tema, el fundador del primer partido socialista alemán, compañero y luego adversario de Carlos Marx. No obstante, a finales de 1912 y durante 1913 se llevaba a cabo un distanciamiento entre los socialistas y Ortega. Las explicaciones pueden ser varias y de diversa índole, pero hay que advertir que en 1913 se dividían los partidos tradicionales, los liberales en romanonistas y seguidores de García Prieto, los conservadores en mauristas y seguidores de Dato. Aparecía la «Liga de Educación Política Española», que agrupó a numerosos intelectuales, entre ellos Ortega y Azaña, y el partido reformista de Melquiades Álvarez se acababa de consolidar, reuniendo a una gran parte de los hombres de la Institución Libre de Enseñanza, que recogían especialmente la doctrina política del institucionista Gumersindo de Azcárate. Un partido que no se declaraba revolucionario, y que congregaba a grupos de intelectuales, de las clases medias y de las clases mercantiles. A él pertenecerían hombres como Azaña, los Azcárate, Pedregal, Zulueta, Ortega, García Morente, Simarro, Pittaluga, González Posada, etc. La situación parecía muy favorable por la ratificación de confianza de Alfonso XIII en Romanones y la aproximación de éste al reformismo. En cualquier momento parecía inminente la formación de un equipo ministerial con sus hombres, entre los que cabía la remota posibilidad de que estuviera el mismo Ortega[26].

En síntesis, estos podrían ser los componentes políticos y los vectores intelectuales presentes en la «circunstancia» específica que enmarcaba a *La Pedagogía Social como programa político*. Veamos ahora, sucintamente, el contenido del ensayo.

El texto comienza con una confesión de pesimismo y amargura por una España caduca, dentro del más clásico estilo noventayochista. España es un problema. Y

---

(24) Se debe recordar que la síntesis orteguiana de Europa era Alemania, y en ella la Social Democracia era un signo de la nueva Europa. Recordemos también que Cohen, su maestro de Marburgo, era uno de los llamados «socialistas de cátedra». (Ver J. MARICHAL: «La generación de los intelectuales y la política» en *Revista de Occidente*, noviembre de 1974, pp. 166-180). Ortega se declaraba socialista en una carta a Unamuno en enero de 1907. (Ver «Epistolario Ortega Unamuno», en *Revista de Occidente*, 19 (1964), pp. 3-28).

(25) A. ELORZA: *La razón y la sombra. Una lectura política de Ortega y Gasset*, Barcelona, Anagrama, 1984, p. 51.

(26) G. REDONDO: *Las empresas políticas de José Ortega y Gasset*, Madrid, Rialp, 1970, T I, pp. 76-99.

«para saber que debiera mañana ser nuestra patria tenemos que sopesar lo que ha sido y acentuar sumamente los defectos de nuestro pasado»[27]. Ortega ve como defecto del pasado español, como enfermedad que contagia a toda la nación, el individualismo y partidismo exagerado que campea en todas las esferas de la vida nacional, desde la aldea al parlamento. Un defecto casi étnico de nuestra raza, denunciado en numerosos lugares de toda la obra orteguiana, que se traducía en falta de colaboración, de actitudes sociales y ciudadanas positivas, que era la antítesis de su concepción de la vida europea. «Porque a los buenos españoles les es el mundo un pretexto para querellarse los unos con los otros»[28]. Todo el filón del historicismo regeneracionista sobre el alma española se perpetúa en Ortega. Se escuchan aquí los ecos de *El espíritu castellano* (1895), del que había hablado Unamuno (recogido en *En torno al casticismo*, 1902), que es puro individualismo, incluso anarquismo íntimo, belicoso, y que tiene «en la guerra misma algo de anárquico, guerrillas y partidismo», advirtiendo cómo ya Trogo Pompeyo, hablando de los íberos, decía «que si les falta guerra fuera, se la buscan dentro»[29]. Un tema pues, común al espíritu regeneracionista unamuniano que sitúa en «el núcleo castizo de nuestra cultura un fuerte sentimiento de individualidad», y que hablando *Sobre el marasmo actual de España* (1895) presenta la insociabilidad como «uno de nuestros rasgos característicos»[30].

La consecuencia de esta visión tenía que ser necesariamente un programa político de educación para la vida en comunidad, una pedagogía social que mejorara nuestra vida nacional. La política es para Ortega la encargada «de transformar la realidad social», pero, por las características de nuestro caso, por la solución que exige, el problema se hacía pedagógico. «Hay otra serie de actos humanos que tienden asimismo a transformar la realidad dada en el sentido de un ideal. A esta acción de sacar una cosa de otra, de convertir una cosa menos buena en otra mejor, llamaban los latinos *eductio, educatio*»[31]. Pero la pedagogía, en cuanto ciencia, –comenta Ortega– tiene que resolver dos problemas: el de los fines y el de los medios. El problema de los fines se traduce en el ideal educativo, en el modelo de hombre para el que hay que educar, «aquel tipo normal de hombre en cuyo sentido ha de intentarse variar al educando»[32]. Y es aquí, donde se produce la intersección entre la concepción del hombre que Ortega recoge de Natorp: el hombre como tejido social, y esa necesidad especial de sociabilidad que tiene la personalidad española, náufraga de individualismo, para salvarse. La pedagogía debe de ser social, porque la realidad y el ideal del hombre es su ser social, así que el hombre hispano, por la realidad humana en sí (social), como por sus circunstancias, sus defectos étnicos (individualismo exacerbado), debe someterse a una pedagogía socializadora. Era una respuesta *política* al problema español en la línea de las premisas de la tutela educativa tan promulgadas por el institucionismo. «Si educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. An-

(27) ORTEGA: *La Pedagogía social como programa político* (1910), o.c., T. I, p. 506.

(28) ORTEGA: *Cuadros de viaje. ¡Se van, se van!* (1915), o.c., T. I, p. 407.

(29) M. DE UNAMUNO: *En torno al casticismo* (1895/1902), Madrid, Alianza Editorial, 1986, p. 79.

(30) *Ibídem*, pp. 121 y 134.

(31) ORTEGA: *La Pedagogía social como programa político* (1910), o.c., T. I, p. 508.

(32) *Ibídem*, p. 508.

tes llamamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español un problema pedagógico»[33]. Un ejemplo más de reconversión del problema político en una cuestión educativa.

Transformar las sociedades supone una idea previa de la sociedad que se quiere conseguir, y Ortega vuelve aquí a realizar la intersección entre la idea de comunidad humana o social de Natorp y el tema de *Europa* como norte al que apuntaban las propuestas regeneracionistas. Lo social es siempre comunidad, cooperación, y éstas son sólo aplicables al esfuerzo por realizar una obra común. Supone unión en lo racional, sujeción a la ley de las cosas, a la disciplina de lo objetivo. Todo esto, a lo que se añadiría además un ideal de actitud científica, se convertía para Ortega en el término «Europa». «Regeneración es inseparable de europeización; (...) Regeneración es el deseo; europeización es el medio de satisfacerlo. Verdaderamente se vio claro desde un principio que España era el problema y Europa la solución»[34]. El tema se presentaba en la línea en que lo habían hecho los más destacados regeneracionistas (Costa, Macías Picavea, etc.): europeísmo en los medios y españolización en los fines.

Ortega asume también la historiografía regeneracionista, aceptando la tesis de que España se había cerrado para el mundo europeo con los últimos Austrias, la «tibetanización de España» de Felipe IV, dirá Ortega, y al mismo tiempo que no se relaciona con el resto de Europa, empieza a copiar, a dejarse influir por todo lo extranjero, a perder su propio espíritu. Caben aquí los posibles ecos de esa idea de Unamuno de que sólo en el intercambio auténtico de culturas, éstas se perfeccionan, se mejoran; una idea resumida también en su lema de españolizar a Europa[35]. Sin este sentido de lo propio, de valoración de lo nacional, se llega a una extranjerización que anula al propio país. «¿No ha ido pasando durante la última centuria, poco a poco, toda o casi toda la legislación extranjera por la Gaceta castiza?»[36]. Para Ortega, Europa no era la civilización entendida en sus productos, como en realidad pedía Costa, sino el clima que hacía posible esa civilización. Lo europeo era un *nivel*, como ha subrayado Julián Marías[37], un nivel de cultura y un nivel de espíritu social. Una *altura* cultural y social. Por eso la europeización se traduce no en extranjerización sino en españolización, es decir, en fomentar ese *nivel* de vida en España, con sus peculiaridades propias, que es entonces cuando seremos españoles y europeos. Así se entiende la paradoja de Ortega de que «Europa ha de salvarnos del extranjero»[38].

El otro problema de la pedagogía que reconocía Ortega era el de los medios, consistía «en hallar los medios intelectuales, morales y estéticos por los cuales se logre polarizar al educando en dirección a aquel ideal»[39]. Si la pedagogía tenía que ser social, tenía que ser una educación por y para la sociedad, que debía empezar por la socialización de los elementos educativos. Se trataba de pedir una escuela única, estatal y laica.

Al pedir una escuela laica, Ortega, dejando a un lado la discusión de todos los po-

---

(33) *Ibídem*, p. 515.

(34) *Ibídem*, p. 521

(35) B. DELGADO: «Unamuno educador», *Magisterio Español*, Madrid, 1973, pp. 69-80, especialmente p. 75.

(36) ORTEGA: *Asamblea para el progreso de las ciencias* (1908), o.c., T. I, p. 99.

(37) J. MARÍAS: o.c., T I, pp. 207-212, donde ofrece una interpretación completa del tema de la europeización en Ortega.

(38) ORTEGA: *Nueva Revista* (1910), o.c., T. I, p. 143.

(39) ORTEGA: *La Pedagogía social como programa político* (1910), o.c., T. I, p. 509.

deres de socialización que puede contener la idea religiosa en sí, aborda la cuestión desde la perspectiva de una religión concreta, de la iglesia como poder y factor creador de divisiones en el cuerpo social. «Lo que ciertamente es antisocial es la Iglesia, la religión particularista. (...) La escuela confesional frente a la laica es un principio de anarquía, porque es pedagogía disociadora»[40]. Y la escuela laica, para nuestro pensador, es la instituida por el Estado. No admite la libertad de enseñanza, porque en un estado total e idealmente socializado ni lo privado debe existir ni a la familia debe competir el derecho a educar a los hijos. La única moral debe ser la moral pública y la sociedad la única educadora. En última instancia, todo esto no es, a juicio de Ortega, ninguna exageración para un socialismo riguroso –estaba hablando a socialistas– que quiera ser consecuente con sus premisas. Por lo demás, la cultura puede dar más cumplidamente todo aquello positivo que pudiera tener la religión y resulta socialmente mucho más fecunda que ésta. Es aquí, por último, donde Ortega, como ya comentamos anteriormente, vuelve a los textos de Natorp para legitimar la sustitución de la religión por la cultura, de la cual aquélla no es más que un subproducto.

Hay también en el ensayo un grito: «¡Salvémonos en las cosas!», que junto con otras expresiones orteguianas de su primera época, han sido consideradas como muestras de lo que se ha llamado la etapa objetivista de Ortega, que comprendería su obra inicial hasta 1914. En realidad, la expresión anterior tendría el valor de una llamada al pueblo y a los intelectuales españoles para intentar salir de ese subjetivismo individualista o personalismo a ultranza que paralizaba la vida social, y que se manisfestaba en las constantes querellas por opiniones discordantes. Salvarse en las cosas sería dejarse gobernar por ellas, por la realidad, por el orden, por el trabajo, por la ley.

Después de todo lo dicho, habría que presentar a Ortega, en sus primeros escritos sobre cuestiones educativas, como un continuador en perfecta sintonía de la actitud pedagógica finisecular del XIX del liberalismo regeneracionista e institucionista, y no tanto como un cultivador de la «pedagogía social» de Natorp, que venía a jugar un papel instrumental y ocasional al servicio de la circunstancia española. Un regeneracionismo, el de Ortega, que siendo fundamental, no obstante, muy pronto irá perdiendo de su primer plano lo social y popular, para irse orientando hacia el cultivo de unas minorías selectas de intelectuales, de unas élites aristocráticas de la cultura que deberían ser, en un segundo momento, el fermento de toda la masa nacional. A lo largo de la propia evolución intelectual de Ortega, se observa ese deslizamiento progresivo desde un proyecto educativo de la comunidad española como instrumento de transformación política, hacia una propuesta formativa de unos grupos egregios capaces de reformar la vida nacional.

Con todo, en su vida académica, Ortega dio a conocer a Natorp en la Escuela Superior del Magisterio, como dijimos, y el nombre de éste estaba en la nómina de autores que eran estudiados en la sección de filosofía del Centro de Estudios Históricos de la Junta de Ampliación de Estudios, sección que dirigía Ortega, y en la que participaría como colaboradora en 1913 María de Maeztu, que aquel mismo año estaba estudiando, orientada por el propio Ortega, en Marburgo, donde asistió a los cursos del filósofo alemán, y de quien traduciría dos obras (*Religión y Humanidad y*

(40) ORTEGA: *La Pedagogía social como programa político* (1910), o.c., T. I, p. 519.

Curso de Pedagogía)[41] e iniciaría su divulgación a través de algunos artículos de revista, labor a la que se sumaría la traducción de Pedagogía Social por Ángel Sánchez Rivero, que habría de ser prologada por García Morente, quien también había realizado en 1911 una estancia de estudio en el Marburgo neokantiano. Pero la posible historia de la Pedagogía Social de Natorp y sus vías de influencia en nuestra pedagogía hispana estarían ya fuera de los límites de este artículo.

RESUMEN

El artículo ofrece un breve análisis del ensayo orteguiano *La Pedagogía Social como programa político* (1910), mostrando las influencias intelectuales y las circunstancias históricas presentes en el mismo, lo que permite caracterizarlo como un ejemplo típico y literal del más puro estilo regeneracionista y noventayochista, en el que los contenidos de la *Pedagogía Social* de Natorp son utilizados exclusivamente para vigorizar y apuntalar el proyecto de tutela pedagógica regeneracionista.

(41) C. GAMERO: *Un modelo europeo de renovación pedagógica: José Castillejo*, Madrid, CSIC, 1988, p. 163; y de la misma autora: «Aproximación a la labor pedagógica de María de Maeztu» en *Revista Española de Pedagogía*, 167 (1985), pp. 111-135.

TRADICIÓN Y MODERNIDAD EN LA NORMAL DE BARCELONA TRAS LA CRISIS DE 1898

M.ª LUISA GUTIÉRREZ (*)

En la actualidad, el colectivo científico de pedagogos acepta el fracaso del gobierno español en la generalización de la educación durante el siglo XIX. La panorámica que nos brinda la perspectiva histórica muestra los errores de los liberales al pretender homogeneizar culturalmente España sin tener en cuenta los diversos grados de desarrollo del territorio peninsular y unos Planes de Estudio atentos a los desequilibrios y a las peculiaridades regionales. Con un planteamiento que atendiera a la diversidad, posiblemente el desarrollo cultural y económico de nuestro país hubiera seguido otros derroteros. No obstante, la carencia de unas finanzas sanas y estables impidió al Gobierno destinar a la educación las partidas presupuestarias suficientes para superar sus raquíticos y titubeantes inicios; tampoco el Plan Moyano de 1857 dió el salto cualitativo para acortar las distancias económicas y culturales a nivel regional.

Así pues, no debe sorprendernos que la Normal de Barcelona tuviera unos orígenes difíciles puesto que las instituciones provinciales tenían mayor interés en consolidar su incipiente, a la vez que imparable mecanización industrial, que en contribuir a crear un centro de formación de maestros, destinado a generalizar la instrucción entre el sector de la población más desfavorecido, que además engrosaba las filas del proletariado. Aunque, y tras diversos intentos Laureano Figuerola estableció la Normal en 1846[1], después de ciento cincuenta años de existencia, aún carece de una historia escrita. Nos parece –como seguidamente iremos desgranando–, que es lícito considerar entre las razones de tal carencia, el desdén que a partir del último tercio del siglo XIX, adoptó la desencantada sociedad catalana hacia todo lo carente de sensibilidad para entender su idiosincracia, en cuyo seno la educación ocupaba un lugar relevante.

De hecho, la generalización de la instrucción no satisfizo a los sectores sociales barceloneses más dinámicos y muy pronto la Normal de Maestros se convirtió en una institución educativa conservadora e inmo-

---

(*) Universidad de Barcelona.

(1) Véase M.ª L. GUTIÉRREZ MEDINA: «L'escola Normal de Barcelona: Cent cinquanta anys a la recerca d'un etabliment amb condicions pedagògiques», *TE, 17 Temps d'Educacio*, 1997, Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació, Universidad de Barcelona; A. PÍ y ARIMÓN en *Barcelona antigua y moderna*, 2 vols, Barcelona, 1850-1855, también hace referencia a sus difíciles orígenes: «Planteose en 1845 en Barcelona un establecimiento privado de esta clase que dió sólo un curso de 3 meses. En 1846 abrió uno extraordinario que duró 6 meses. Empero el primero de septiembre del propio año se inauguró el primer curso formal público que duró hasta el 30 de junio inmediato», vol 2.º, p. 175.

vilista, incapaz de atender simultáneamente a las necesidades educativas y a las exigencias del mundo laboral, como pretendía el que fuera su tercer director, Odón Fonoll, que como buen catalán y mejor liberal, entendió muy pronto y deseó atender según se desprende de sus informes razonados al Rector[2].

No es extraño pues que el primitivo lema de los liberales, «España se regenerará por la educación», que ornaba la medalla ofrecida al precesor de Fonoll, Mariano Carderera, por sus alumnos normalistas al finalizar el curso 1848-49[3], permaneciera aletargado hasta la Revolución de 1868, yaciera inconsciente durante la Revolución y despertara del letargo al producirse el fracaso político de la Restauración en 1898.

Aunque las voces en pro de la reforma se venían manifestando con anterioridad desde diversos ámbitos, en 1898 se inició el regeneracionismo como reacción de los intelectuales y de los grupos de presión regionales contra los errores del Gobierno.

El fracaso político y militar de 1898 facilitó a las fuerzas vivas catalanas manifestar abiertamente su oposición. Un estallido de huelgas y luchas callejeras fue el revulsivo y el aglutinante de la burguesía contra el centralismo, en torno al programa político que para salvar a Cataluña del hundimiento español, propugnaba Enric Prat de la Riba, mediante la creación de organismos que defendieran los intereses catalanes[4]. En consecuencia, a nivel político, el 98 representó el cambio hacia el triunfo de las tesis progresistas brindando al catalanismo la posibilidad de materializar su ideario de construcción nacional mediante instituciones para el fomento científico y cultural. Es en estos momentos cuando Cataluna se anticipa a la renovación pedagógica, atendiendo a los aspectos cualitativos y sociales que el Gobierno voluntariamente soslayaba desde hacía medio siglo.

Ya es sabido que tras la crisis y bajo la benévola influencia de los hombres de la Institución Libre de Enseñanza, el Gobierno, dando muestras de recuperar la sensibilidad por la educación, inició un plan de reformas para superar el retraso social y científico español. Sin embargo, su estrechez de miras no favoreció ni las iniciativas espontáneas ni aquellas otras capaces de innovar los aspectos cualitativos de identificación social que demandaban los ambientes renovadores autóctonos. A nuestro entender, este último aspecto ha sido decisorio para que en determinados ambientes educativos y culturales catalanes se relegara a un segundo plano a la Escuela Normal Superior de Maestros de Barcelona. Independientemente, otros aspectos de carácter instrumental, tales como el hecho de

---

(2) M.ª L. Gutiérrez: «La Normal de Barcelona a la direcció d'Ot Fonoll 1849-1874», en *Jornades d'Historia de l'Educació als Països Catalans*, celebradas en Vic, nov. de 1997. Una de las primeras dificultades técnicas que encontró fue la lengua en que debían aprender los maestros de Cataluña que por proceder mayoritariamente del mundo rural tenían dificultad al expresarse en castellano y aprender su gramática. Escribió obras para facilitarles su estudio, entre ellas destaca *Método práctico para la enseñanza de la lengua castellana*, de la que se publicaron varias ediciones. También pretendía reforzar las enseñanzas considerads científico técnicas, basándose en las especiales características industriales de Barcelona y Cataluña para dar ms opciones profesionales a aquellos que optaban estudiar en la Normal. Sin duda que desde la perspectiva actul estas propuestas son de una lógica aplastante puesto que se habían suprimido las cátedras que mantenía la Junta de Comercio que desempeñaron un papel fundamental en la difusión de los conocimientos técnicos.

(3) *El Bien Público*, 28 junio 1849.

(4) Véanse las ya obras clásicas de V. Cacho Viv: *Els modernistes i el nacionalisme cultural*, Barcelon, Ed. La Magrana, 1984, de I. Molas: *Lliga Catalana*, 2 vols., Barcelona; Ed. 62, 1972, de B. de Riquer: *Lliga regionalista: la burgesia catalana i el nacionalisme (1898-1904)*, Barcelona; Ed. 62, 1977, de AA.VV.: *Catalunya i Espanya al segle XIX*, Barcelona, Ed. Columna, 1987.

carecer de una ubicación estable y ocupar espacios muy reducidos, pueden también haber dificultado a los investigadores la consulta de su archivo, justificándose así la carencia de un estudio serio.

Este artículo pretende contribuir a un mejor conocimiento de la Normal barcelonesa en los inicios del siglo XX, un período de fugaces cambios como consecuencia de los sucesivos planes de estudio que aplicó el Gobierno, sin conseguir mejorar el sistema educativo y en el que tampoco supo aprovechar la ocasión que le brindaron determinados profesores impartiendo disciplinas y métodos muy novedosos en su época, que consideramos hicieron de la Normal, en un breve espacio temporal, un baluarte de carácter científico poco conocido.

LA UBICACIÓN DE LA NORMAL

La Normal de Barcelona, como la mayoría de Normales del país, al finalizar el siglo, no disponía de local propio[5]. En 1898 ocupaba un pequeño espacio del segundo piso de la Universidad, que su secretario, Augusto Vidal Perera, describía así:

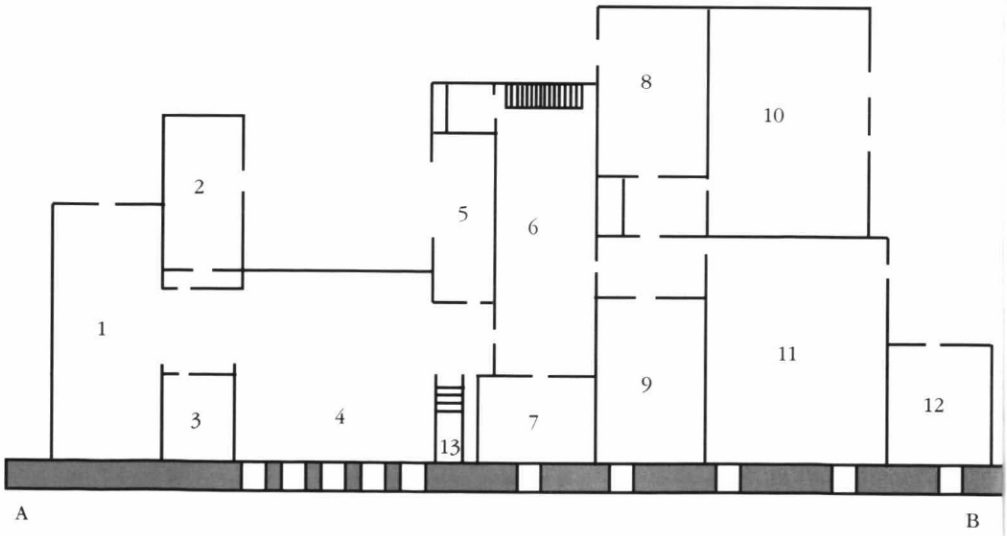
> Nueve son las salas de que consta la Escuela, cuyas condiciones y destino son las siguientes: Sala número 1.-Se halla destinada a gabinete de Agricultura, Mineralogía y Botánica, para lo cual tiene adosados a los muros los armarios correspondientes. Al igual que todos los demás locales tiene forma rectangular y su superficie es de 36 m^2 5040. Recibe la luz mediante una ventana que da a una azotea. Sala Número 4.- Existen empotrados en los arcos que forma el muro opuesto a la fachaza *AB* grandes armarios en los que se guardan aparatos de Física y ejemplares zoológicos y mineralógicos; así como tiene también otros de relativamente pequeñas dimensiones, destinados al mismo objeto, suspendidos en los muros. Recibe la luz por cinco grandes ventanas abiertas en el muro de la fachada. Colocadas paralelamente hay once mesas con sus bancos, para cuatro escolares cada una, apoyando uno de sus extremos en el muro de fachada, dejando un pequeño corredor en el lado opuesto. Mediante esta disposición se recibe la luz natural por la izquierda; utilizando para el alumbrado artificial, el gas. En el testero se halla la plataforma con la correspondiente mesa para el profesor. En esta aula se han explicado durante el finido curso las asignaturas de Lengua castellana del grado elemental, Física, Química e Historia Natural y Dibujo. Tiene una superficie de 69 m^2 8650 y caben en ella 44 alumnos. Sala número 6.- Vestíbulo donde los alumnos aguardan la hora de entrar en clase. Da acceso al mismo la escalera que en el croquis se señala y que resulta bastante empinada, estrecha y escasa en luces. La superficie de este local, que recibe luz por una ventana que da a una azotea, es de 39 m^2 42 y descontando 3 m^2 57 que pertenecen a la escalera, quedan 35 m^2 85. Sala número 7.- Está destinada a los profesores; recibe luz por una ventana abierta en la fachada y tiene una superficie de 17 m^2 85. Sala número 8.- No se halla en bue-

(5) Véase M.ª L. GUTIÉRREZ: *L'escola Normal de Barcelona..., ob. cit.* Desde sus orígenes, se estableció provisionalmente y, en esta situación, estuvo errante por edificios de la más variopinta naturaleza, casas de inquilinos, algún colegio privado, el Seminario, la Academia de Artes, la vieja Universidad que a su retorno de Cervera se instala en el exconvento del Carmen. También en este edificio y en el Seminario se albergó el Instituto; sin embargo, sus dependencias eran más amplias y más claras. La Normal fue la última institución que permaneció en el inmueble de la calle del Carmen hasta 1874, un año después que el Estado vendiera el solar desocupado al trasladarse la Universidad, en 1872, al nuevo edificio de la Gran Vía, en pleno Ensanche. Resultaron infructuosas todas las gestiones para ubicarla en el edificio que la Diputación se había comprometido a construir para concertar todas sus instituciones educativas. Es por esta razón que la Normal, en 1976, nuevamente se instaló en una parte de la nueva Universidad, propiedad del Estado y cedida al Rector a quien en concepto de alquiler la Diputación pagaba una sustanciosa cantidad.

nas condiciones para ser utilizada para la enseñanza a causa de la poca luz que recibe por una ventana que da a la azotea antes mencionada y ser un tanto húmeda. Su superficie es de 21 m² 56. Sala número 9.- Está destinada a Secretaría; recibe luz por una ventana abierta en la fachada y tiene los armarios necesarios para guardar la documentación. Mide 25 m² 30. Sala núm. 10.- Destinada a cátedra de Francés, Derecho y Legislación Escolar y Geografía e Historia. Los bancos que en ella existen constituyen una especie de gradería; recibe la luz por dos grandes ventanas que dan a un patio. Puede alojar hasta 50 alumnos, midiendo una superficie de 39 m² 3250. Sala núm. 11.- Salón de actos de la Escuela. No obstante, en virtud de necesidades de enseñanza, se la destina a cátedra de Pedagogía, Lengua castellana superior y Música. Tiene un estrado que ocupa todo el ancho del testero en el cual se abren dos grandes ventanas que dan a la calle. Pueden instalarse cómodamente hasta 60 alumnos y mide una superficie de 55 m² 50. Empotrados en el muro opuesto a la fachada existen dos armarios de regulares dimensiones que se destinan a guardar algunos instrumentos de geografía y ejemplares de vegetales. Sala núm. 12.- Cátedra de Matemáticas y Biblioteca, que contiene sin contar multitud de folletos 700 volúmenes. Pueden alojarse 30 escolares y mide 26 m² 0568. La luz la recibe por una ventana abierta en el muro de la fachada. Los locales señalados con los núms. 2 y 5 son tribunas que miran al Paraninfo de la Universidad. Los restantes no tienen aplicación más que para trastos por ser de muy reducidas dimensiones y no tienen luz ni ventilación. Ésta, debido al gran número de ventanas, se obtiene en buenas condiciones, siendo de advertir que los techos tienen una elevación que varía entre 6 y 7 metros. Sólo en la sala de profesores se emplea el brasero como medio de calefacción. En los demás locales no se utiliza ninguno, como no sea un braserillo para el profesor[6].

CROQUIS

de los locales que ocupa la Escuela Normal Superior de Maestros de Barcelona en el edificio de la Universidad



(6) Archivo histórico de la Normal de Barcelona (en adelante AHNB): Memoria correspondiente al curso académico 1900-1901. Solamente disponía de una casa para el conserje, de 68 m², en el desván.

En este local, insuficiente y en malas condiciones, continuó hasta julio de 1909 que se trasladó a la Real Academia de Medicina y Cirugía de la calle del Carmen –desocupado por la facultad de Medicina en 1906–, ante las insistentes denuncias de las deficiencias del inmueble que, desde su acceso a la Dirección, elevaba a la Diputación Agapito Gómez, instándola a construir *ad hoc* otro pedagógicamente adecuado. No vaciló tampoco en elevar sus quejas al Ministerio[7] que, finalmente, instó a Enric Prat de la Riba a habilitar la Academia para Escuela y para viviendas del director, el conserje y el portero.

Esta circunstancia nos ha inclinado a acotar el período de estudio entre 1898 y 1909, teniendo en cuenta además que también en 1909, se clausuró la Escuela Práctica Graduada, ubicada desde 1856 en una parte del solar en que actualmente se halla el *Palau de la Música Catalana.*

LOS ENSAYOS INNOVADORES EN LA NORMAL HASTA EL 98

Aunque el resultado final no fue el deseable porque no se llegó a transformar la enseñanza, las especiales características de Barcelona permitieron la temprana introducción de nuevas disciplinas en la Normal. La crisis industrial y económica de mediados de 1860, junto con los estragos del cólera en el verano de 1865, impelieron a Odón Fonoll, preocupado por la buena formación de los maestros, a introducir nuevas disciplinas y nuevos métodos didácticos. Como experiencia piloto inició clases de Gimnasia dirigidas a reforzar la salud física y mental de los alumnos del segundo curso superior, en colaboración con Joaquín Rámis, director del Gimnasio Español –ubicado en el Paseo de Colón–, y continuaron, en colaboración con el profesor de Pedagogía, ininterrumpidamente en este centro, a excepción del turbulento curso 1872-73. Así pues, la Gimnasia que se inició como una terapia para fortalecer el organismo de los alumnos, se transformó en una disciplina.

Como paliativo a las deficiencias espaciales del centro, este mismo año Fonoll ensayó nuevas experiencias: las clases de Agricultura se impartieron en la recién creada Granja-Escuela de la Diputación y estableció la modalidad de realizar las prácticas de los alumnos en tres escuelas diferentes. Sin duda, estos ensayos conferían a la Normal barcelonesa cierto dinamismo y un talante innovador en relación al bajo y rutinario nivel del Plan Moyano.

También, en virtud del decreto de igualdad y libertad de 1868, se amplió la enseñanza al cuarto curso de enseñanza Normal.

Como respuesta a las demandas sociales, también, en 1875, un alumno de la Normal y profesor de Música introdujo esta disciplina. Impartía solfeo a los futuros maestros y canto coral a los niños de la Escuela Práctica. La Diputación asumió los gastos de la Música y la Gimnasia entre 1877 y 1887[8] pasando al

---

(7) Respondiendo a la Circular del Ministerio, del 25 de abril de 1907, en que pedía datos acerca del material científico pedagógico existente y necesario en la Escuela, el director Agapito Gómez manifestó que el local «en que estaba instalado su centro de enseñanza adolecía de las malas condiciones para el objeto a que estaba destinado». El Ministerio, teniendo en cuenta que, según lo prevenido en el art. 18 del RD de 5 de mayo de 1899, incumbía a la Diputación provincial la provisión y reparación del local, el 17 de junio del mismo año solicitó informes sobre la variación o no de estas circunstancias.

(8) AHNB: *Correspondencia activa 1877.* La Restauración, para estabilizar la nación aceptó muchas cosas conseguidas por la Revolución del 1868, algunas de las cuales eran una conquista irreversible del tiempo. Una orden de 21 de diciembre de 1876 disponía que las plazas vacantes de las Escuelas Normales fueran cubiertas

Estado, en virtud de las reformas de Montero Ríos[9].

Los diferentes Congresos Pedagógicos que se celebraron en la época de la restauración constituyeron un foro idóneo en donde se trató la decadente situación de las Normales. En el celebrado en 1888, en Barcelona,[10] con motivo de la Exposición Universal, se puso de manifiesto la necesidad de recuperar el primitivo espíritu de las Normales así como la necesidad de introducir las asignaturas de Gimnasia, Música y Francés que facilitaban la adquisición de los avances pedagógicos a los maestros. Así pues, y con carácter voluntario, como sucedió con la Gimnasia y la Música, nuevamente se incorporó el Francés a la Normal.

Como era de esperar, todas estas innovaciones se consolidaron y tuvieron su referente en otras Normales del país, pero al finalizar el siglo sustancialmente no habían modificado el nivel científico-metodológico. El Gobierno tomó las riendas del cambio en 1894 con un plan utópico y excesivamente costoso que transformó en obligatorias las asignaturas de Gimnasia, Música, Francés y Dibujo, ya desde el curso 1898-99[11].

LOS EFECTOS DE LA NUEVA LEGISLACIÓN EN LA NORMAL DE BARCELONA

La Normal de Barcelona no escapó a los alborotos, conflictos y control de asistencia de alumnos y profesores que al igual que en otras ciudades, desde 1898 y hasta bien avanzado el siglo, fueron la norma académica, fruto de las medidas del Gobierno para controlar la oposición social y política en los años inmediatos al desastre. Este fenómeno es tanto más comprensible puesto que estaba ubicada en la Universidad.

La premura del Gobierno por abordar la modernización haciendo frente a los diferentes componentes de la educación: plantilla del profesorado y su mejora sala-

---

por los interinos con todos los derechos. En esta situación se hallaban los profesores de Música y de Gimnasia. Ahora bien, la Diputación de Barcelona, en virtud de los acuerdos tomados respecto a las enseñanzas libres, en abril de 1873, que establecía que las plazas se debían cubrir por oposición, al no haberse realizado oposiciones para cubrir dichas plazas después de cinco años, no cumpliendo los requisitos de la normativa; retribuyó a dichos profesores no con la asignación del presupuesto, 1500 ptas., para el profesor de Música y 1000 ptas. para el profesor de Gimnasia, sino que la redujo a la tercera parte del presupuesto, que empezaron a cobrar, ambos, a partir de 1877.

(9) AHNB: *Correspondencia activa 1877-1892*, Juan Sarriols, titular de Música, murió en octubre de 1886, fue sustituido por Rosendo March quien ya lo venía haciendo por enfermedad de aquél; solamente permaneció un año más al frente de la disciplina.

(10) Véase *Congreso Nacional Pedagógico de 1888*, Barcelona, Tipografía Casa de la caridad, 1889. En este Congreso se solicitó la creación de las Normales de Cuba y Puerto Rico. No debe sorprender tal demanda puesto que en la década de 1880 la burgesia catalana recogió los mayores beneficios de la política proteccionista que aplicó el gobierno conservador en la Restauración enviando sus productos textiles a estas colonias. Había interés especial en mantener esta situación frente a la burguesía comercial cubana, más adicta a tener relaciones con Estados Unidos e Inglaterra. El que fuera director de la Escuela de Maestros de Cuba entre 1891 y 1898, Agapito Gómez, al repatriarse eligiría Barcelona para establecerse.

(11) Este año se realizó un curso de adaptación. No obstante, en los dos cursos del grado superior de maestro se impartían las asignaturas siguientes: Religión y Moral, Gramática general, Filología y Gramática castellana, Geografía e Historia, Aritmética, Geometría y Álgebra, Física, Química, Historia Natural con nociones de Geología y Biología, Trabajos Manuales, Antropología, Psicología y Teoría completa de la Educación, Derecho y Legislación Escolar, Fisiología, Higiene y Gimnasia, Didáctica pedagógica y Práctica de la enseñanza, Dibujo artístico y Caligrafía, Francés, Música y Canto.

rial, nuevos planes de estudios, dotación de material científico-técnico a los centros, introducción de nuevas disciplinas, etc., aceleró la emisión de sucesivas leyes, inmediatamente después del desastre. La primera, del ministro Gamazo, el 23 de septiembre de 1898, pretendía dar un giro completo a la enseñanza en las Normales. El nuevo plan de estudios limitaba el número de alumnos y reducía los dos cursos de maestro elemental a dos cursillos de cuatro meses y medio. Regulaba el número de profesores y su denominación, pasando a ser profesores numerarios. Sus efectos transformaron la actividad docente en Barcelona. Ya en 1898-99 se celebran los dos cursillos de maestro elemental[12], desapareciendo los ya citados estudios normales, que desde 1869 equiparaban la Normal de Barcelona a la Normal Central y que sin interrupción impartió Zenón Martí[13], pasando a la competencia exclusiva de la Normal de Madrid[14].

El nuevo Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, creado en abril de 1900, aplicó una RO, de octubre de 1899, que jubilaba a los profesores mayores de 70 años, iniciándose la confección del escalafón de los profesores con la consiguiente movilidad de profesorado.

El Plan de García Alix, de 6 de julio de 1900, abolía los dos cursillos del grado elemental, recuperaba dos cursos académicos completos, establecía las secciones de Letras y Ciencias para el profesorado de Normales y regulaba el acceso por oposición.

En Barcelona, la renovación generacional se inicia el 31 de octubre de 1900 [15],

---

(12) Los aspirantes accedían con una edad mínima de 15 años. Las asignaturas propias eran Doctrina Cristiana e Historia Sagrada, Lengua Castellana, Geografía e Historia, Aritmética y Geometría, Dibujo y Caligrafía, Física, Química, Historia Natural y Trabajos Manuales, Fisiología, Higiene y Gimnasia, Pedagogía y Prácticas de enseñanza y Nociones de Legislación Escolar.

(13) La única salvedad fue que no se impartieron estos estudios de maestro normalista el curso 1878-79. Las 2375 ptas. que percibía Martí como profesor auxiliar por oposición corrían a cargo de la Diputación.

(14) Asimismo el Real decreto de 17 de agosto de 1901 suprimió el grado Normal que se cursaba en Madrid, concediendo a los maestros superiores que se graduaron con arreglo a dicho Plan el derecho a desempeñar cátedras de Escuelas Normales. A su vez este privilegio fue suprimido por el RD de 24 de septiembre de 1903. De hecho hasta que se crea en 1909 la Escuela Superior del Magisterio de Madrid hay una legislación vacilante respecto a cómo deben formarse los docentes de las Normales que han de formar a los maestros.

(15) La escasez de fuentes documentales generadas por la actividad académica de la Normal entre 1898 y 1900 posiblemente se deba a la conflictividad social existente en Barcelona: cierre de fábricas, repatriados de Cuba alcanzando a las aulas de la Normal. No obstante, la primera Memoria estadística de la Escuela, relativa al curso 1900-1901 confeccionada en cumplimiento de la orden dictada por la Subsecretaría del Ministerio el 23 de noviembre de 1901, aporta valiosos datos, entre ellos la siguiente relación de profesores y asignaturas del curso 1900-01:

Matías Salleras vergés *Numerario-director*	Pedagogía, Lengua Castellana superior
Agapito Gómez Gómez *Numerario*	Aritmética y Geometría
Julio Saldana Alonso *Numerario provisional*	Física, Química e Historia Natural
Juan Hidalgo y G. de Caviedes *Numerario provisional*	Geografía e Historia Dcho. y Legislación
Antonio Gavaldà Escoda *Regente escuela práctica*	Lengua Castellana elemental
Juan B. Blanc y Noray *Profesor de Religión*	Religión y Moral

al jubilarse tres de sus profesores con más de 70 años: Crescencio M.ª Molés, el director, José Giró, el secretario y Zenón Martí, el profesor normalista[16]. Fueron sustituidos por los supernumerarios[17] José Monfort Grau y Augusto Vidal Perera, de la sección de Ciencias y de Letras, respectivamente. Ocupó el cargo de director el profesor más antiguo, Matías Salleras, de 67 años y el de secretario, José Monfort Grau, que también desempeñaba este cargo en la Normal femenina[18]. Sucesivamente fueron llegando nuevos profesores. Julio Saldaña Alonso, numerario provisional, procedía de Tarragona; el 2 de febrero de 1901 ocupó la vacante de Giró que Monfort hasta este momento desempeñaba. El 2 de marzo de 1901 llegó desde Salamanca como provisional, Juan Hidalgo y Gutiérrez de Caviedes y relevó en la docencia de Geografía e Historia y Derecho y Legislación escolar, a Augusto Vidal Perera. Una incorporación especial en este año fue la de Juan Moreno Pérez, de 70 años[19]. También se incorporó Agapito Gómez Gómez que procedía de la Normal de Lérida, a la que llegó por RO de 15 de julio de 1899, desde la desaparecida Escuela de Maestros de Cuba. Este último relevó en la dirección a Matías Salleras, en enero de 1903, cuando cumplió 70 años, aunque continuó en activo hasta los 75 años.

A. Augusto Vodal Perera	- - - - - - -
Supernumerario de Letras	
Secretario	
José Montfort Grau	- - - - - - -
Supernumerario de Ciencias	
Eduardo Tolosa Alsina	Dibujo
Especial de dibujo	
Juan Vancells y Roca	Música
Especial de Música	
Jaime García Alsina	Francés
Especial de Francés.	

(16) M.ª L. Gutiérrez: «Zenon Martí, professor de mestres normalistes a Barcelona. (Apunts i notes biografiques)». Comunicación presentada en las XIII Jornades d'Historia de l'Educació dels Països Catalans celebradas en Vic, noviembre, 1997.

(17) AHNB: *Libro de Registros y disposiciones.* El cargo de supernumerario se regulaba ya en la RO de 23 de agosto de 1888. Ya en esta fecha José Monfort, a propuesta del Claustro, fue nombrado para el cargo.

(18) AHNB: *Registro de entradas. Órdenes de la Superioridad. De 1901 hasta diciembre de 1927.* Su paso por la secretaría de la escuela fue breve; el Rector aceptó su dimisión, presentada a petición propia en febrero de 1901 y nombre, en su sustitución de secretario de la Normal masculina a Augusto Vidal Perera. En el tiempo que aquél ejerció el cargo, Monfort sustrajo indebidamente unas 730,10 ptas., cantidad equivalente a su sueldo anual, estipulado en 1000 ptas. El Ministerio presentóle un contencioso administrativo para recuperar esta cantidad. Sin embargo volvió a rehabilitarlo como auxiliar hasta que por incumplir la normativa, el 6 de abril de 1905, el Gobierno declaró vacante la plaza que ocupaba, pues simultáneamente desempeñaba un cargo particular en Madrid.

(19) Su incorporación a Barcelona fue accidental, a causa de no tener derecho a pensión de jubilación por haber trabajado de funcionario solamente 23 años, desde 1876 a 1899. Solicitó el derecho a jubilación por sustituto y como su plaza granadina en el momento de la solicitud ya estaba ocupada, se le concedió en Barcelona, cesando el profesor Saldaña en su cargo de provisional y pasando a ser el sustituto nuevamente José Monfort Grau, percibiendo cada uno de los dos profesores, sustituido y sustituto la mitad de 3.000 ptas., el sueldo correspondiente al catedrático de Normal. De esta manera, Juan Moreno aunque no ejerció integraba el Claustro de profesores.

Un nuevo trasiego de profesores normalistas se originó en virtud del Plan suscrito por Romanones en agosto de 1901, que disponía que la formación de maestro elemental pasara a los Institutos «generales y técnicos»[20] y suprimía muchas de las Normales de las provincias en donde había Instituto.

Por efectos de este Plan, el número de alumnos oficiales del ciclo superior[21] en la Normal de Barcelona, se redujo a 25 y Augusto Vidal Perera pasó al Instituto como auxiliar de Derecho y Legislación Escolar[22], mientras que José Monfort continuó de auxiliar en la Normal. Ambos completaban su misérrimo sueldo –1.000 ptas. anuales–, con las secretarías; Monfort, en la femenina y Vidal Perera en la masculina. En enero de 1902, nuevamente este último retornó a la Normal, pero se suprimieron las plazas de Religión y Dibujo, cesando los profesores que las impartían. Otro profesor que por efecto del plan Romanones llegó a Barcelona desde la suprimida Normal de Tarragona, en febrero de 1902, fue Alejandro de Tudela[23].

Aunque desconocemos los resultados, sabemos que en junio de 1902, en la Normal de Barcelona, se aplicó el Reglamento de exámenes y grados que el Gobierno introdujo para la mejora cualitativa de la enseñanza y se emitió un informe razonado de los 157 alumnos oficiales que según el Anuario Estadístico de Barcelona tenía este curso[24].

Las Normales recuperaron su independencia y prerrogativas por el decreto de 24 de septiembre de 1903, que modificaba el Plan anterior y las devolvía el grado elemental, aunque siguió impartiéndose en los Institutos de aquellas provincias en donde no existía Escuela Normal Superior.

LA INNOVACIÓN CIENTÍFICA Y PEDAGÓGICA

Difícilmente tantos cambios podían proporcionar los efectos deseados en la enseñanza. No obstante, a partir de 1903, y a pesar de la conflictividad existente, la estabilidad de los numerarios y el apoyo del director de la Normal, Agapito Gómez, bajo el estímulo y tutela del rectorado favorecieron la labor fecunda y desinteresada de algunos profesores, entre los que se hallan: Augusto Vidal Perera, Alejandro de Tudela y el propio director.

Alfredo Augusto Vidal Perera es el más fascinante por lo que hasta ahora tiene de desconocido. Nació en Barcelona en 1872 y vivió en el primer piso de la calle de la Paja en el número 4. Poco sabemos de su

---

(20) AHNB: *Memoria correspondiente al curso 1907 a 1908*, Barcelona, Imprenta de la Casa de la Caridad, 1908, p. 7.

(21) Las asignaturas que se impartieron en este curso de maestro de primera enseñanza superior de adaptación fueron: *Estudios superiores de Lengua Castellana; Instituciones extranjeras de Instrucción primaria; Francés; Ampliación de las Matemáticas; Geografía Comercial y Estadística; Caligrafía; Historia de la Pedagogía; Antropología y Psicogenesia y Estudios Superiores de Pedagogía.*

(22) AHNB: Expediente personal Augusto Vidal y Perera y *Registro de entradas...*

(23) AHNB: *Registro de entradas...* Se recibe el nombramiento provisional en abril de 1903. Inmediatamente se le nombra profesor numerario de la sección de Letras de la Normal de Pontevedra, toma posesión en la Normal de Barcelona y permanece en ella en comisión de servicios. El 23 de mayo el Ministerio resuelve la permuta presentada entre Alejandro de Tudela, numerario de Pontevedra y Juan Moreno Pérez, de igual categoría en Barcelona, nombrando definitivamente a Tudela numerario en la Normal de Barcelona y a Moreno de la de Pontevedra, debiendo este último renunciar a la mitad de su sueldo a favor del auxiliar que debiera sustituirlo, según establecía la RO de 12 de junio de 1901.

(24) J. Termes y Alteri: *La Universitat de Barcelona*, Barcelona, PUB, 1991, p. 138.

niñez y adolescencia. En 1891 obtenía en Tarragona el título de maestro elemental y en 1897, también en Barcelona, el de maestro Normal[25], precisamente el último año que se pudo obtener y que le permitió acceder al centro en calidad de supernumerario de Letras[26]. Los conflictos del curso 1899-900 quizás justifiquen la carencia de documentos acreditativos de su actividad en la Normal, aunque ya se ha constatado que integraba el Claustro de profesores en 1900-1901; En ese curso fue sustituto de Crescencio M.ª Molés y de Zenón Martí impartiendo Geografía e Historia y Legislación Escolar y, ya retirados, continuó impartiendo la docencia hasta que en mayo le releva Juan Hidalgo Gutiérrez de Caviedes.

Su capacidad de trabajo le permitía simultanear actividades de docencia, secretaría, impartía conferencias, formaba parte de tribunales de oposiciones, etc. Desempeñó el cargo de secretario desde febrero de 1901 –con 750 ptas. de gratificación–, hasta 1910 en que ganó la plaza de numerario en la Normal de Granada. De las tres Memorias de curso que realizó, dos se conservan de su puño y letra, de los cursos 1900-01 y 1908-09 y por su presentación, minuciosidad y variada información sobre la organización docente, los cuadros estadísticos de alumnos, etc., son indicativas de su talento, su capacidad de síntesis y su claridad expositiva. La tercera Memoria, relativa al curso 1907-08, fue la primera que se confeccionó en virtud de la normativa legal y sirvió de modelo para la confección estadística de las Memorias que se hicieron después de que dejara la secretaría. Reclamó siempre sus derechos: precisamente si en el curso 1902 desempeñó el cargo de auxiliar en el instituto fue merced a una reclamación que elevó al Ministerio[27].

De personalidad enigmática y posiblemente contradictoria, formó parte tanto de asociaciones de tendencia lerruxista, como la *Asociación de profesores particulares de Cataluña*, como, según nos dice Moreu, se declaró acérrimo monárquico.

La importancia de Vidal Perera se debe a que desde muy pronto impartió clases relacionadas con la Psicología de las anormalidades infantiles, una ciencia casi desconocida salvo en reducidos círculos médicos. No sabemos dónde aprendió los conocimientos ni como los adquirió[28], sin embargo, a los 25 años, en el verano de 1903 y durante quince días, impartió gratuitamente, en la Normal, un cursillo de Antropometría teórico práctica, que garantiza la temprana fecha en que ya investigaba con niños enfermos, si es que aún no había creado ya su Clínica pedagógica[29]. Junto a él, otro profesor auxiliar de la Escuela Graduada, José Udina Cortiles, impartió un cursillo de trabajos manuales[30]. Posiblemente, estos cursillos estuvieron

---

(25) AHNB: *Expediente personal.*

(26) AHNB: *Expediente personal.* A. C. Moreu: *Augusto Vidal i Parera (1872-1972). Esbós bio-bibliográfico d'un professor d'Escola Normal*, Comunicación presentada en las XIII Jornades d'Historia de l'Educació dels Països Catalans, celebradas en Vic, noviembre 1997, en la que explica que entró en calidad de profesor auxiliar interino sin sueldo, p. 3.

(27) 27 AHNB: *Registro de Entradas. Órdenes de la superioridad, de 1901 hasta diciembre de 1925*, 29 de julio de 1902. Su retribución era de 1.000 ptas. anuales.

(28) Angel Moreu apunta que la predisposición a la investigación le vino del curso de Ciencias que estudió en la Universidad después de hacer en Reus el Bachillerato de Ciencias.

(29) J. Noguera Arrom: *La Escuela Normal de Tarragona (1843-1931). Cien años de vida de una Escuela Normal*, Barcelona, PUB, 1984, p. 161.

(30) José Udina Cortiles, sin ser de origen catalán, se integró completamente en Cataluña y en el ámbito docente de la Normal formó parte de este núcleo de profesores renovadores. Inauguró las Conferencias Pedagógicas celebradas en el salón de actos de la Normal, el 28 de agosto de 1901, pronunciando un discurso sobre

apoyados por el recién nombrado director, no en vano procedía de una sociedad económica y culturalmente más avanzada.

Un relevo en la cartera ministerial, en la primavera de 1905, favoreció el clima renovador existente en los ambientes científicos catalanes, elevando al cargo de Rector a otro insigne defensor del progreso científico, el médico Joaquín Bonet. Bajo sus auspicios[31], el 25 de septiembre de 1905, Vidal Perera solicita al Ministerio la creación de una Cátedra libre de Psiquiatría Infantil en las Normales, que fue aceptada pero sin asignación económica, en diciembre de 1906[32].

Vidal Perera impartió durante tres cursos la Psiquiatría Infantil como asignatura libre de ampliación, quizás a una cincuentena de alumnos. Aunque no podemos conocer su identidad, era un número considerable si se tiene en cuenta que frecuentaban el curso los alumnos del último año de maestro superior y la conflictividad académica y social de Barcelona fue extrema. Completaba sus clases teóricas mediante visitas prácticas a asilos de niños enfermos psíquicos. El resultado de los dos primeros cursos fue:

Curso	Total alumnos	Sobres.	Notable	Aprobado	No present.
1907-08[33]	20	5	4	7	4
1908-09[34]	17	2	3	3	9

«Excursiones escolares al campo y visitas a fábricas, talleres y monumentos. Su objeto e importancia. Manera de llevarlos a cabo». También, y según se desprende de las reseñas de «El Clamor del Magisterio» tomó parte activa en el Congreso Internacional de la Llengua catalana de 1906, junto a Antonio Gavalda, profesor de la Normal y Regente de la Escuela práctica graduada. Gavaldá murió en 1908, un año antes de clausurar el centro. Por su actividad docente, Udina Cortiles está presente en la obra de Alexandre Gall y de Rufino Blanco.

(31) El 30 de septiembre el Rector envió una carta en la que comunicaba que sentía una vivísima satisfacción que Vidal Perera, profesor y secretario de la Normal se ofreciera a desempeñar gratuitamente una clase libre de Psiquiatría Infantil. Además de aprobar la idea, felicitaba al director y a Vidal Perera por demostrar que estaban dispuestos a apoyar desde sus respectivas esferas los deseos del rectorado de elevar el nivel intelectual del distrito universitario y de impulsar la mejora de la enseñanza.

(32) AHNB: *Registro de entradas...*, en virtud de RO de 28 de noviembre. La Universidad estaba cerrada por la algarada estudiantil que se produjo en noviembre, sin embargo, pese a las coacciones, los alumnos de la Normal asistieron a clase hasta el 14 de diciembre cuando se iniciaron las vacaciones navideñas.

(33) Estos datos se han extraído de la *Memoria acerca del estado de la Escuela Normal Superior de Maestros de Barcelona durante el curso 1907 a 1908.* No hemos podido consultar el Registro de matrículas que nos permitiría conocer los interfectos. Sí en cambio el cuadro de profesores y las asignaturas que impartían:

Agapito Gómez Gómez	Aritmética y Álgebra 1.º, 2.º curso
profesor numerario-director	Geometría 1.º y 2.º cursos
Matías Salleras y Vergés	Lengua castellana 1.º y 2.º cursos
profesor numerario	Estudios superiores de Pedagogía
	Historia de la Pedagogía
Antonio Surós y Figuera	Ciencias Físicas y Naturales 2 cursos
profesor numerario	Nociones de Aritmética y Geometría
	Nociones de Agricultura
Alejandro de Tudela y Pérez	Gramática Castellana 1.º y 2.º
profesor numerario	Geografía e Historia Universal 2.º sup.
Antonio Gavaldà y Escoda	Prácticas de Enseñanza, (4 cursos)
Regente de la Escuela graduada	

Este mismo curso publicó *Compendio de Psiquiatría Infantil,* obra de la que la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas emitió un informe favorable para que se le considerara de mérito en su carrera[35], aunque pasaron tres años hasta que el Ministerio lo reconoció[36]. E. Doménech califica esta obra como el primer libro de Psiquiatría Infantil editado en España y uno de los primeros de Europa, siendo la única obra salida de la pluma de un maestro[37]. Debemos suponer que a sus clases de Psiquiatría asistieron también maestras, puesto que era su intención; además las bibliotecas de ambos centros adquirieron algún ejemplar, dos la masculina y tres la femenina.

Por haberse ocupado de las clases de Derecho y Legislación Escolar publicó también la obra *Curso de Legislación Escolar* de la que al menos se publicaron dos ediciones mientras permaneció en Barcelona[38].

En 1908, al jubilarse Salleras pasó al desempeño de su plaza y asignaturas[39]. En 1910, el Gobierno sacó dicha plaza junto

---

Ignacio Fernández y Jiménez	Pedagogía 1.º y 2.º elemental
prof. Pedagogía est. elements.	Trabajos Manuales 1.º y 2.º cursoa
Augusto Vidal Perera	Geografía e Historia 1.º elemental
prof. Derecho y Legislación	Geografía e Historia de España
Auxiliar de Letras-Secretario	Derecho usual y Legislación Escolar
	Psiquiatría Infantil
Andres Avelino Abreu y Boy	Música 1.º y 2.º cursos
profesor provisional	
Eduardo Laforet y Alfaro	Dibujo (2 cursos)
profesor del Instituto	
Eduardo Tolosa y Alsina	Caligrafía y ejercicios corporales
profesor del Instituto	
José Romero y Blanch, Pbro	Religión e Historia Sagrada
profesor del Instituto	Religión y Moral
Francisco Pastor y Noé	Francés 1.º y 2.º cursos
profesor del Instituto	
Francisco A. Vigas y Rigau	
profesor auxiliar de Ciencias	

(34) AHNB: *Memoria de la Escuela Normal Superior de maestros de Barcelona correspondiente al curso 1908-1909.* Este mismo año debió encargarse oficialmente, desde el 23 de mayo, de las asignaturas de la sección de Letras encomendadas a Matías Salleras por jubilarse aunque ya suplía las ausencias continuadas del mismo.

(35) AHNB: *Registro de entradas,* 31 de octubre 1908.

(36) A. Moreu: *Ob. cit.*, nota 18.

(37) E. Doménech: *Augusto Vidal Perera: análisis del primer texto español de psiquiatría infantil (1907),* Barcelona, Publicaciones UB, 1987, pp. 307-319; y E. Doménech, J. Corbellá, D. Parellada (Eds.): *Bases históricas de la Psiquiatría catalana moderna,* Barcelona, UAB, 1996, pp. 311 y ss.

(38) AHNB: *Registro de entradas...* En 1909 se publica la segunda edición por la Imprenta de la Casa de la Caridad. Una relación completa de las obras que publicó nos la da A. Moreu en la ya citada comunicación.

(39) Salleras se jubiló en mayo de 1908; no obstante, la organización docente del curso 1908-09, hecha al finalizar el anterior fue como sigue:

Agapito Gómez y Gómez	Aritmética y Álgebra 1.º y 2.º
	Geometría, 1.º y 2.º cursos
Matías Salleras y Vergés	Gramática Castellana 1.º y 2.º
	Lengua Castellana 1.º y 2.º cursos

con la de Granada a oposición. Vidal Perera se desplazó a Madrid para participar en la oposición, obteniendo el número dos que le condujo a Granada. En esta ciudad divulgó ampliamente sus conocimientos, hasta 1913 que pasó a Tarragona como director de la restablecida Normal[40]. Sin embargo parece que muy pronto chocó con la personalidad de Pedro Loperena por irregularidades y concesiones que se hicieron con su hijo, por lo cual Vidal Perera dimitió y se trasladó a Huesca, en donde murió joven[41].

Alejandro de Tudela fue otro de los profesores que realizó una innovadora actividad educativa. Maestro normalista y profesor de párvulos desde 1876, según el método Froebel, fue un pedagogo singular, amable, ávido de nuevos conocimientos y de una gran claridad expositiva. Su categoría humana y profesional le convirtió en un hombre respetado y admirado por pedagogos catalanes de la talla de Artur Martorell, quien le rindió un sincero homenaje después de su muerte[42], y Alexandre Galí, que aunque no fue un incondicional, por no haber defendido abiertamente la enseñanza del catalán, lo califica de «hombre concienzudo, de la mejor escuela de Alcántara García, que dejó un buen recuerdo de su paso por la Normal»[43]. Como hombre formado en la Institución Libre de Enseñanza propugnó siempre unas clases activas y participativas. Desde su llegada a Barcelona prosiguió con los métodos que tanto prestigio le habían proporcionado siempre, con la intención de dotar a los

---

Antonio Souros y Figuera	Nociones Aritmética y Geometría
	Id. de Agricultura
	Ciencias Físicas y Naturales, 2 cursos.
Alejandro de Tudela y Pérez	Geografía e Historia 1.º elemental
	Geografía e Historia de España
	Geografía e Historia Universal 2.º sup.
	Estudios superiores de Pedagogía
	Historia de la Pedagogía
Antonio Gavaldà y Escoda	Prácticas de Enseñanza
Ignacio Fernández y Jiménez	Pedagogía 1.º y 2.º cursos
A. Augusto Vidal Perera	Derecho Usual y Legislación escolar
	Psiquiatría Infantil
Andrés Avelino Abrau	Música 1.º y 2.º cursos
Francisco A Vigas Rigau	(prof. auxiliar de Ciencias)
Eduardo Laforet y Alfaro	Dibujo (2 cursos)
Eduardo Tolosa y Alsina	Caligrafía y ejercicios corporales
José Romero y Blanch, Pbro.	Religión e Historia Sagrada
	Religión y Moral
Francisco Pastor y Noé	Francés 1.º y 2.º curso

Estos cuatro últimos profesores también eran profesores en el Instituto.

(40) Antes de marchar a Huesca fundó en Tarragona la asociación de antiguos alumnos de la Escuela Normal de Tarragona. Su órgano de difusión, la revista «Cultura», dedicó su primer número a A. Vidal Perera; véase NOGUERA: *Ob. cit.*, p. 162.

(41) A. MOREU: *Ob. cit.*, reseña múltiples detalles de su permanencia en Huesca.

(42) A. MARTORELL: *Alejandro de Tudela*, Imprenta Casa de la Caridad, Barcelona, 1936.

(43) A. GALÍ: *Historia de les Institucions i del moviment cultural a Catalunya*, LLibre II, Ensenyament Primari Tercera Part, Barcelona, Fundació A. Galí, p. 59.

maestros de una sólida formación y de amplios recursos didácticos. Voluntariamente impartía conferencias como complemento a las clases. Cada año visitaba con sus alumnos aquellos centros o lugares de carácter novedoso: el Observatorio Fabra, en 1907-08, y todos los monumentos, puntos geográficos o cualquier otro elemento que considerara importante en su formación. Seguía sus mismos métodos Vidal Perera quien también en 1907-08 organizó una excursión a Tarragona para todos los alumnos de la Normal a fin de conocer su historia, monumentos y museos.

Agapito Gómez, el director, destaca como un buen gestor y por su labor eficaz y atenta siempre a las nuevas necesidades sociales. Aprovechó la buena disposición del Gobierno para mejorar la enseñanza. En su primer año de mandato, 1903, se adquiere un piano. En 1906, propuso la compra de una máquina de escribir para la clase de Trabajos Manuales y en el curso siguiente impartió una clase semanal gratuita a los alumnos de segundo del ciclo superior de maestros. Asimismo, en 1907, su intervención ante la consulta del gobierno para la provisión de material científico a todas las Normales de España, como ya hemos expresado, fue decisiva para conseguir el traslado de la Normal. El apéndice nos permite conocer la naturaleza del material científico que poseía la Normal en 1907 y el incremento de obras que en un sólo año ocuparon los estantes de su biblioteca[44].

La importancia de la iniciativa modernizadora de Vidal Perera y de Tudela, no llegó a consolidarse. El gobierno, quizás ciego por resolver los conflictos sociales no fue capaz de aprovechar el campo abonado para la renovación que, como decíamos al comenzar, existía en Cataluña. Fue entonces cuando la iniciativa pasó a elementos de la base, con una clara conciencia de sus propias necesidades y de las necesidades de Cataluña en materia educativa. Entre estas iniciativas, además de las de carácter privado que fueron sucediéndose, no podemos pasar por alto la de aquellos maestros de escuelas públicas rurales de los que Josep Pallach hizo un estudio excelente para la provincia de Gerona[45], entre los que citaremos a Barceló y Matas, Balmaña, Jou y Olió, Navés, Costal, Dalmau Carles, etc., que para dar solución mutua a sus necesidades, con sus Converses Pedagógiques sentaron las bases de las tan conocidas Escolas d'estiu y tuvieron también un papel destacado en la adquisición de la conciencia de país.

Barcelona fue el núcleo donde tomó mayor impulso la renovación, si ya la Escuela Nueva de Ferrer Guardia se desarrolla los primeros años del siglo, quien intentó atacar el problema de raíz, y como alternativa a la enseñanza que se daba en la Normal, fue Joan Bardina [46] quien invirtió todas sus energías en la formación de los futuros maestros. Hombre de personalidad controvertida, empapado de todos los movimientos de renovación pedagógica europeos, conocedor de las ideas de los hombres de la Institución Libre de Enseñanza y convencido, como Costa, de que la escuela era la clave de la despensa y de la riqueza de un país, estableció en la Escola de Mestres –iniciada en 1906–, la neu-

---

(44) El documento original describe con detalle el estado de conservación de cada aparato o material didáctico un porcentaje elevado estaba deteriorado; no obstante, a nuestro entender, la abundancia y variedad de material científico tiene su razón de ser en la necesidad de incidir en la enseñanza de las disciplinas científicas que Fonoll consideraba imprescindibles en una ciudad eminentemente industrial y que había perdido estas cátedras de la Escuela de la Junta de Comercio, las cuales habían desempeñado un papel de extraordinaria importancia en la difusión de los conocimientos científico técnicos hasta mediados del siglo XIX.

(45) J. PALLACH: *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya*, Barcelona, CEAC, 1978, p. 2.

(46) Véase B. DELGADO: «Joan Bardina Castarà (Sant Boi, 1877, Valparaiso 1950). Esbozo biográfico» en Joan Bardina. Un Revolucionario de la Pedagogía Catalana, Universidad de Barcelona.

tralidad religiosa, la coeducación y la enseñanza del catalán, algo revolucionario en su momento que, como señala Delgado, destapó adhesiones y críticas pero no indiferencia y aunque, finalmente, carente de recursos se vió obligado a clausurarla en 1910 y a abandonar el suelo patrio poco después, el ensayo resultó muy positivo pues constituyó la primera ruptura con la rutinaria formación de la Normal.

APÉNDICE I
Material científico pedagógico existente en la Normal en 1907

GEOGRAFÍA

7 mapas murales Paluzie.
1 mapa del Cielo, por Torres Tirado.
1 esfera terrestre de 1 m. diámetro.
1 mapa hipsométrico y batimétrico de España.
1 planetario Lloret.
1 esfera armilar Molés.
1 esfera celeste de 25 ctº.
1 esfera terrestre de 25 ctº.
1 mapa de Cataluña.
1 mapa de la provincia de Barcelona.
1 aparato automático para el montaje de mapas.
1 cuadro mural del sistema planetario.

FÍSICA Y QUÍMICA

Aparatos de mecánica en madera, poleas, polipastros, tornos cabria, etc.
Tubo de Newton para la caída de los cuerpos en el vacío.
Martillo de agua.
Aparato para demostrar la fuerza centrífuga.
Aparato de Haldat.
Doble cilindro de Arquímedes.
Ludión (hay que cambiar la gamuza).
Balanza hidrostática.
Areómetro de Fahrenheit.
Idem de Beaumé.
Idem de Castier.
Idem centesimal.
Tubo de 4 elementos.
Aparato de vasos comunicantes, antiguo.
Bomba aspirante e impelente.
Máquina neumática de dos cuerpos de bomba.
Rompe vejigas.
Barómetro de sifón con termómetro de alcohol.

Idem de aneroide.
Eslabón neumático.
Frasco de Mariotte.
Varios sifones de vidrio.
Dos globos de cristal para determinar el peso del aire.
Pesa cartas.
Balanza paqueña ordinaria.
Fuente de Herón (soldado el vidrio).
Idem intermitente.
Termómetro de mercurio.
Idem de alcohol (el adosado en el barómetro).
Idem de máxima y de mínima.
Pulsómetro.
Termómetro diferencial de Leslie.
Alambique Salleron (incompleto).
Higrómetro de Sausure.
Espejos parabólicos.
Cubo de Leslie para determinar el poder emisivo del calor.
Espejo ardiente de latón pulimentado.
Aparato Ingenhouz para la conductibilidad de metales.
Modelo del paralelogramo de Watt en cartón.
Idem de locomotora.
Lámpara de Davy con tela metálica para minas.
Diapasón normal con caja de resonancia.
Fonógrafo primitivo.
Reloj de arena de 30.º.
Dinamo para producir luz eléctrica.
Ojo de cartón-piedra desmontable.
Zootropo con pie de madera. .
Esteróscopo de Jamelo con vistas de cristal.
Prisma de cristal con sosten de metal para la descomposición de la luz blanca.
Coleidoscopio montado en tubo de cartón.
Anteojo de camino.
Varios espejos grotescos.
Radiómetro de Crokes, dos molinetes y soporte.
Varios tubos Geisler.
Una linterna mágica.
Cámara clara de Vollastón con soporte de metal.
Disco de Newton de cartón para la recomposición de la luz blanca.
Máquina estática de Bonetti con vitrina.
Compás excitador.
Botella de Leyden y batería.
Electroscopio de panes de oro.
Campanillo eléctrico.
Granizo eléctrico incompleto.
Piel de gato.
Pila de Volta incompleta.
Pila Grenet de bicromato.
Galvanómetro con cajita de cristal.
Bobina de inducción muy pequeña y escasa potencia.
Voltámetro para descomponer el agua.
Elemento termo-eléctrico de Secbech.
Esfera reluciente o anillo de Newton.
Modelo de pararrayos con su torre y caseta pintados.
Diez láminas de Física con nueve mapas, tela barnizada.

Museo de H.ª natural en 60 láminas encuadernadas.
Esqueleto humano.
Tres láminas de anatomía fisiológica. Digestión, respiración y circulación.
Baróscopo.
Pilas de Bunsen y de Leclanché, deterioradas.
Máquina de Ramsdem.
Telégrafo de Cuadrante.
Linterna mágica.
Microscopios de diferentes diámetros, 2 lupas de cristal fino y 24 preparados.
Fotómetro Rumfor.
Un cronio.
Un esferiámetro con tornillo micrométrico.
Una máquina Atwott.
Un planeta de cuadrante.
Un diapasón normal.
Máquina neumática de un cuerpo de bomba.
Un aparato Silbermman y Soleil para demostrar las leyes de refracción y reflexión de la luz.
Un aparato Geniel para demostrar la marcha de los rayos luminosos.
Un aparato de Galileo.
Un Idem de Haldat para demostrar que las imágenes se pintan en la retina.
Un aparato elemental para telegrafía sin hilos.
Un telégrafo eléctrico Morse.
134 envases de diferentes tamanos para contener algunos metales, compuestos, sales y materia vegetal.

HISTORIA NATURAL

Existen algunos ejemplares de pájaros y aves nocturnas.
Un halcón pequeño y una gaviota, apolillados.
Un ejemplar de zorra y tres de peces comunes.
Algunas muestras de conchas marinas y varias petrificaciones de estos moluscos.

MINERALOGÍA

Hay muchas piedras repetidas y sin clasificar.

AGRICULTURA

Existen varios modelos de arados de pequeño tamaño.
Diferentes ejemplares de palas, rastrillos, azadas, horcas, rulos, hoz, guadaña, tijeras, podadoras y picos de hierro y de madera pintada, colocados en forma de panoplia en la pared. Muestras de diferentes lanas y cuerdas.
Cartones con ramitas y hojas clasificadas con muestras del tronco del árbol de que proceden.
Varios frascos conteniendo semillas de plantas herbáceas y arbustivas así como diferentes muestras de abonos minerales.
Una mariposa de gran tamaño hecha en corcho y varios trabajos ejecutados por los alumnos en aparatos agrícolas y de relieve.
Una colección de once grandes láminas de diferentes industrias.

DIBUJO

Doce modelos de adorno y figura en cartones de relieve.
48 modelos de dibujo lineal, geométrico, pegados en cartones.
50 modelos de lineal, adorno y figura.
5 mascarillas del natural.
2 principios de figura.
2 principios de adorno.
1 relieve Renacimiento español.
1 hoja de perejil.
1 hoja de Luis XVI.
1 relieve de Luis XIV.
1 relieve Renacimiento italiano.
1 pie del natural.
1 mano del natural.
4 relieves de adorno.
1 Pantómetra.

ARITMÉTICA Y GEOMETRÍA

2 encerados pizarra.
2 compases madera.
1 regla metro madera.
1 semicírculo graduado de madera.
4 niveles, 1 de aire, otro de agua y dos de albañil.
1 metro con carteras metálicas.
1 escuadra y 1 cartabón grande madera.
6 jalones.
2 misas.
2 trípodes.
2 escuadras de agrimensor.
1 grafómetro.
1 brújula.
2 cadenas de agrimensor.
Una colección cuerpos sólidos de madera.
Una colección cuerpos sólidos de cartón.
Una colección desarrollo cuerpos sólidos cartulina.
Una colección de pesas y medidas del sistema métrico decimal.

MÚSICA

1 piano.
1 pizarra con cuadrícula.
Varios métodos de solfeo y canto.

TRABAJOS MANUALES

1 método de trabajos manuales, por Solana.
1 método de trabajos manuales, por Toro.
1 máquina de escribir Underwood.

PEDAGOGÍA (ANTROPOMETRÍA)

1 compás de gruesos.
1 dinamómetro.
1 busto para el estudio de la craneoscopia.

CALIGRAFÍA

1 encerado con cuadrícula.
1 cartel de letra caligráfica española.
1 albúm caligráfico.

BIBLIOTECA

Existen unos 700 volúmenes entre obras de texto y consulta.

APÉNDICE II
Relación de las obras adquiridas y recibidas el curso 1907-1908

ADQUIRIDAS

Anuario del Maestro, por Fernández Azcarza.
Páginas Selectas, por Ibars (2 ejemplares).
Gramática Castellana, por Blanco.
Pedagogía, por Fernández Navamuel (3 tomos).
Compendio de Psquiatría Infantil, por Vidal Perera (2 tomos).
Diccionario Geográfico de España, por Ballesteros.
Diccionario francés-español, por Taboada.
Diccionario español-francés, por Idem.
Diccionario de la Lengua con el de sinónimos.
Don Quijote de la Mancha, edición de gran lujo.
Historia de Veinte Siglos, por Macías (6 tomos).
Clásicos españoles (1 tomo).
Viajes y descubrimientos por mar, por Navarrete (3 tomos).
La Estrella Polar, por A. de Saboya (2 tomos).
Curso de Astronomía, por Fontecha (2 tomos).
La Atmósfera, por Flammarión (2 tomos).
Historia del Cielo, por Idem.
La Tierra y el Cielo, por Idem.
Contemplaciones científicas, por Idem.
Atlas geográfico, por Artero.
Deberes y derechos del empleado.
Geografía, por Macías.
Educación de la voluntad, por Payot.
Teatro selecto antiguo y moderno, nacional y extranjero (6 tomos).
Historia Universal, por Picatoste.
Los niños mal educados, por Nicolay.
Historia de la civilización española, por Altamira (3 tomos).
Geografía, por Reclús, (6 tomos).
Lo que debe saber el niño, por Stall.
Preliminares a la teoría de la educación intelectual, por Rodríguez García.
Historia de la Pedagogía, por Compayré.
Instrucción cívica, por Nelzen.
La electricidad al alcance de todos, por Claude (ed. española).
Aritmética, por Nuviola.

DONADAS

Anuario estadístico de Instrucción pública (2 ejemplares), de la Subsecretaría del Ministerio de Instrucción Pública.
Estudios pedagógicos, por A. Sardá (Regalo de su autor).
Anuario estadístico de la ciudad de Barcelona, tomos I, II, III, IV y V, del Excelentísimo Ayuntamiento.
Descripción de los terrenos pliocénicos de la cuenca del bajo Llobregat y llano de Barcelona, por el Dr. J. Almera, de la Excma. Diputación provincial.
Además se han recibido varias memorias, anuarios, discursos, monografías, etc. remitidos por corporaciones científicas y literarias o por sus autores, cuya generosidad se les agradece. En el catálogo de la biblioteca no se incluyen los folletos, que son muchísimos: ochocientos treinta y nueve volúmenes.

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y UNIVERSIDADES POPULARES EN LA ESPAÑA DE ENTRESIGLOS: UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA DE REFORMA SOCIAL

ALEJANDRO TIANA FERRER (*)

Entre los años finales del siglo XIX y los iniciales del XX se difunde en España la Extensión Universitaria y se crean las primeras Universidades Populares. En un plazo de poco más de diez años, dichas experiencias brotan, se desarrollan y entran en crisis, completando así el primer ciclo de un movimiento que volvería a reproducirse en décadas posteriores. Sin duda, la trayectoria del movimiento estuvo tan cargada de ilusiones como de limitaciones y contradicciones, que condicionaron su vida durante el período que en otro lugar he denominado su «década dorada»[1].

REFORMISMO SOCIAL Y EDUCACIÓN POPULAR EN LA ESPAÑA DE ENTRESIGLOS

Para comprender correctamente el significado y la evolución de la Extensión Universitaria y las Universidades Populares, tal y como se desarrollaron en España, resulta necesario hacer previamente algunas alusiones a su contexto social, político y educativo. Hay que comenzar recordando que en la época comprendida entre 1898 y 1917 se produce la expansión del reformismo social, que llegará a impregnar la conciencia y la práctica política de amplios sectores de la sociedad española. Dicho reformismo no es sino la respuesta que un sector de la burguesía adopta ante el potencial peligro revolucionario representado por el incipiente movimiento obrero, en sus dos vertientes, socialista y anarquista.

La fuerza creciente de las organizaciones obreras, evidente ya a partir de 1868, provoca diversas reacciones entre las clases propietarias. Un primer tipo de reacción es la defensiva, partidaria de la solución policial y represiva ante las reivindicaciones obreras. A lo largo de toda la Restauración encontramos ejemplos de ese tipo de estrategia, que se manifestará con especial intensidad en los periodos de mayor conflictividad social y política. Pero, siguiendo una dirección diferente, un sector de la burguesía, que incluye a numerosos intelectuales y profesores universitarios, algunos destacados republicanos y ciertos empresarios, opta por otro tipo de solución, adoptando estrategias y medidas reformistas. Con ellas, pretenden corregir de manera no traumática las injusticias y dese-

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

(1) Cf. A. TIANA: «The Golden Decade of the University Extension in Spain (1898-1909): An Interpretative Essay», in *7th International Standing Conference for the History of Education*, Salamanca, 1985, vol. II, pp. 688-701.

quilibrios sociales, integrando a la clase obrera en el sistema social y político de la Restauración. Para ello, defienden la adopción de una legislación social y laboral intervencionista (promulgada a partir de 1900), el establecimiento de instituciones capaces de articular el diálogo social y de realizar el arbitraje en los conflictos entre capital y trabajo (como la Comisión y el Instituto de Reformas Sociales, creados respectivamente en 1883 y 1902), el fomento de un asociacionismo controlado y de unos mecanismos de previsión (que llevaría a la creación del Instituto Nacional de Previsión en 1908) y, muy especialmente en el contexto que nos ocupa, la puesta en marcha de iniciativas de educación popular[2].

El reformismo social aparece en España en el último tercio del siglo XIX, representando una novedad en el panorama político del país. Entre sus impulsores, cabe incluir a algunos de los miembros más destacados de la Institución Libre de Enseñanza (Adolfo Posada, Rafael Altamira, Gumersindo de Azcárate, Adolfo A. Buylla, Rafael M.ª de Labra, Eduardo Vincenti, entre otros). Desbordando los estrictos límites de lo que fue una importante experiencia educativa, la ILE llegaría a constituir un entramado de personas, grupos e instituciones con gran influencia intelectual en la España de comienzos del siglo XX (Tuñón de Lara, 1970). A sus miembros se debe, en buena medida, el interés manifestado en los medios reformistas por la educación popular (Tiana, 1987)[3].

Dicho interés está asentado sobre convicciones políticas democráticas y no exento de cierto paternalismo. Así, el discurso reformista sobre la educación popular reposa sobre tres tesis fundamentales. La primera consiste en que la educación de la clase obrera constituye un requisito inexcusable para el funcionamiento de un sistema parlamentario. En formulación de Vincenti, realizada en el Congreso de Diputados en 1892, «el obrero ha entrado hoy en la vida moderna, (...) es un elemento del Estado, tiene asiento en las Cámaras y puede intervenir en todo lo que se refiere a los altos destinos de la Patria; (...) tiene hoy en todas partes influencia y, por consiguiente, hay que educarle» (Vincenti, 1916: 42)[4]. La segunda tesis consiste en que la educación constituye un eficaz medio para prevenir el conflicto social: «en esta situación actual de guerra porque atraviesa el mundo civilizado, la Escuela tiene su papel, está llamada a desempeñar una importantísima y eficaz función pacificadora» (Posada, 1906: 325)[5]. La tercera tesis es que la educación popular constituye un instrumento privilegiado para lograr una adecuada integración social de las clases populares: «la ilustración, (...) además de proporcionar al trabajador la necesaria compensación, dadas sus habituales ocupaciones, es el camino más seguro para que, sin dejar ni despreciar su estado, antes bien concibiéndolo mejor, se dignifique y eleve» (Posada, 1889: 322-323)[6].

---

(2) Una presentación completa y actual de la estrategia reformista en la Restauración puede encontrarse en J. I. Palacio Moreno: *La institucionalización de la reforma social en España (1883-1924)*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1988.

(3) Cf. A. Tiana: «La educación popular para los institucionistas», en J. Ruiz Berrio, A. Tiana y O. Negrín (eds.): *Un educador para un pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionalista*, Madrid, UNED, 1987, pp. 203-229.

(4) E. Vicenti: *Política pedagógica (Treinta años de vida parlamentaria)*, Madrid, Imp. Hijos de M.G. Hernández, 1916, p. 42.

(5) A. Posada: «Acción social de la escuela», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 560, 1906, p. 325.

(6) A. Posada: «La educación del obrero como base de su influencia política», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 306, 1889, pp. 322-323.

Si el reformismo español incluyó siempre la educación popular en su estrategia política, ello se hizo aún más evidente tras la derrota bélica sufrida ante Estados Unidos en 1898. La crisis producida por la pérdida de Cuba y Filipinas produjo una profunda ruptura ideológica e intelectual, que vino a reforzar el movimiento regeneracionista surgido en la última década del siglo. Entre los elementos constitutivos de dicho movimiento apareció siempre la reivindicación de una mejor y más amplia educación como medio idóneo para regenerar y europeizar España. Como ha analizado muy certeramente Ivonne Turin, «la conmoción provocada por 1898 permitió en el campo escolar, si no el descubrimiento de novedades, la realización, o en todo caso la esperanza de realización, de medidas y reformas que se venían debatiendo desde hacía un cuarto de siglo, cuya necesidad era conocida desde largo tiempo, pero que nadie se decidía a realizar»[7] (Turin, 1975: 29). Eduardo Vincenti lo exponía de modo abierto en el Congreso en 1899: «la opinión pública está convencida íntimamente (...) de que la causa primera de nuestros desastres no es otra que la falta de cultura nacional, y de que la derrota que hemos sufrido es una consecuencia de nuestra inferioridad docente, no habiendo, por tanto, otro remedio para salvarnos que la educación y la instrucción popular»[8] (Vincenti, 1916: 160).

Como consecuencia de ese estado de opinión se produjo lo que Gómez Molleda ha denominado «una fiebre pedagogista»[9] (Gómez Molleda, 1964), que quedaría patente en palabras de un reformista e institucionista tan caracterizado como Labra: «para conseguir la renovación española que se impone, y para atajar el progreso del mal que nos aniquila, lo primero que hay que hacer es combatir vigorosamente aquello que, por otra parte, ha sido una de las principales causas de nuestras desgracias: la falta de educación y de instrucción»[10] (Labra, 1899, 16).

En desarrollo de tales ideas, el reformismo social emprendió una serie de iniciativas, tanto desde el ámbito oficial como desde el privado. Al ser un movimiento en buena medida estatista, sus representantes actuaron frecuentemente desde el interior de la estructura del Estado. Así, encontramos su influencia en el proceso de reforma educativa desarrollado tras la creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1900, en el que se tomó una decisión de tanto calado como el pago de los maestros por el Estado, se reformaron las Escuelas Normales y se reorganizaron la enseñanza secundaria y las enseñanzas técnicas, entre otros asuntos. También se reconoce su influencia en la creación de la Junta de Ampliación de Estudios (1907), en la reforma emprendida ese mismo curso en las escuelas de adultos, en la ampliación de la edad de asistencia obligatoria a las escuelas llevada a cabo en 1909, en la creación de la Residencia de Estudiantes (1910) y del Instituto Escuela (1918) o en la creación de la Dirección General de Enseñanza Primaria (1911), cuyo primer titular fue precisamente Rafael Altamira. Y ello por no citar sino algunos hitos relevantes en la evolución de nuestro sistema educativo en ese periodo. En el ámbito privado, también desarrollaron una importante actividad, evidenciada en la puesta en marcha de varias experiencias de Extensión Universitaria, la creación de algunas Universidades Populares, la ce-

(7) I. Turín: «1898, el Desastre, ¿fue una llamada a la educación?», *Revista de Educación*, núm. 240, 1975, p. 29.

(8) E. Vincenti: o.c., p. 160.

(9) M. D. Gómez Molleda: *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, CSIC, 1964.

(10) R. M. de Labra: *El pesimismo de última hora*, Madrid, Imp. de A. Alonso, 1899, p. 16.

lebración de numerosos Congresos de educación, la proliferación de conferencias y actos culturales y el desarrollo de iniciativas de carácter diverso, como centros instructivos, patronatos obreros o centros de formación profesional.

Pero no sería justo reducir el interés por la educación popular en la España de entresiglos al movimiento reformista. Hubo otros agentes que desarrollaron una amplia y diversificada actividad en ese mismo ámbito. Entre ellos hay que citar a las diversas asociaciones católicas y órdenes religiosas, que venían actuando en España desde largo tiempo atrás, y a las principales organizaciones obreras, de signo socialista o anarquista.

La actuación católica se orientó en dos direcciones complementarias. Por una parte, la Iglesia continuó desarrollando actividades benéfico-caritativas, incluyendo entre ellas algunas de finalidad educativa, como venía haciendo tradicionalmente. Por otra parte, desarrolló un nuevo estilo de actuación, patente en la constitución de la corriente de pensamiento y acción conocida con el nombre de «catolicismo social», que también contribuiría notablemente a la expansión de la educación popular[11].

Todos los sectores católicos, tanto los tradicionales como los «sociales», incluyeron la beneficencia en su estrategia de actuación, aun cuando le otorgaran distinta importancia. La principal novedad registrada en esta época respecto de las anteriores fue la institucionalización de la beneficencia seglar, de la que da testimonio la expansión de instituciones tales como las Conferencias de San Vicente de Paúl. La actuación eclesial fue coincidente en este campo con la labor desarrollada por los poderes públicos, en un periodo histórico que comenzaba a registrar el lento tránsito de la beneficencia tradicional a la asistencia social moderna.

Si bien este tipo de planteamientos continuó vigente durante largo tiempo, la novedad de la Restauración en este ámbito consistió precisamente en la aparición y fortalecimiento del catolicismo social. Este fenómeno se inserta en otro más general, que García de Cortázar ha definido como la «irrupción de la problemática social dentro de la conciencia católica» y que consiste, a grandes rasgos, en el desarrollo y consolidación de una nueva conciencia social en los medios católicos, a consecuencia de la cual se produciría una revisión de las estrategias tradicionales de actuación pastoral[12] (García de Cortázar, 1981).

Los católicos sociales españoles desarrollaron una estrategia característica, combinando actividades de diverso tipo. En primer lugar, crearon una serie de instituciones educativas (como los círculos católicos de obreros, los patronatos de artesanos jóvenes o las escuelas parroquiales, por ejemplo) con el propósito de educar y moralizar a las clases populares[13]. En segundo lugar, ofrecieron asesoramiento laboral a los trabajadores, a través de los Secretariados del Pueblo, que combinaban los servicios habituales de los consultorios jurídico-laborales y de las bolsas de trabajo. En tercer lugar, fomentaron la previsión, creando cajas de ahorro, sociedades de socorros mu-

---

(11) Feliciano Montero lo define como el conjunto de «esfuerzos organizados, y por tanto colectivos, de cristianos con intención de aportar una contribución a la solución de la que se ha denominado la cuestión social inspirándose en principios cristianos» (*El primer catolicismo social y la «Rerum Novarum» en España (1889-1902)*, Madrid, CSIC, 1983, p. 14).

(12) Cf. F. García de Cortázar: «Iglesia y sociedad en la España contemporánea», en *Estudios sobre Historia de España. Homenaje a Manuel Tuñón de Lara*, Madrid, UIMP, 1981, vol. II, pp. 567-591.

(13) Una muestra de cómo se articuló la actuación educativa del catolicismo social puede encontrarse ejemplificada, para el caso concreto de Valencia, en C. Ruiz Rodrigo: *Catolicismo social y Educación. La formación del proletariado en Valencia (1891-1917)*, Valencia, Facultad de Teología San Vicente Ferrer, 1982.

tuos, montepíos y otras instituciones semejantes. En cuarto lugar, actuaron como grupo de presión ante el gobierno para conseguir la promulgación de una nueva legislación laboral, acorde con los planteamientos sociales del catolicismo. Por último, crearon sindicatos confesionales, tanto industriales como agrarios, en oposición a los sindicatos de clase. En su estilo y campo de actuación coincidieron a menudo con los reformistas sociales, aunque menos frecuentemente con las organizaciones obreras.

Como puede apreciarse, aunque la educación popular no fuese su único instrumento de actuación, ni quizás tampoco el predominante, el catolicismo social colaboró notablemente en la tarea de educación de las clases trabajadoras, movido por propósitos pastorales. Sin embargo, no hay que creer que este estilo de actuación, que podríamos denominar social-católico, supusiera el desplazamiento de los planteamientos caritativo-benéficos tradicionales. De hecho, como se ha destacado más arriba, ambas estrategias se superpusieron y coexistieron en el tiempo, coincidiendo incluso sus promotores en muchas ocasiones. De este modo, la actuación católica en materia de educación popular constituyó un entramado continuo de iniciativas encaminadas al adoctrinamiento y la cristianización de las clases trabajadoras. Junto al reformismo social, la Iglesia católica y los sectores aglutinados en torno suyo aparecen como un segundo agente de educación popular en la Restauración.

El movimiento obrero fue un tercer agente de la educación popular, junto a los dos anteriores. Si los antecedentes de su estrategia de actuación en este ámbito se reducen a la elaboración de un programa político-pedagógico aún muy rudimentario, comúnmente denominado de «enseñanza integral» (Tiana, 1983), y a la creación de un número limitado de centros educativos de diverso tipo (Lida, 1972), en este periodo asistimos a la consolidación de dos modelos diferenciados, socialista uno y anarquista otro, que van a extenderse a lo largo de varias décadas y a caracterizar las experiencias educativas específicamente obreras.[14]

Un primer modelo educativo desarrollado en el movimiento obrero español fue el socialista. Buena parte de la importancia que llegó a tener proviene de la influencia que ejerció sobre las personas que concibieron y pusieron en práctica la reforma educativa de la Segunda República (1931-1936). No obstante, es importante señalar que dicho modelo sufrió notables reorientaciones con el paso de los años (Tiana, 1986a).

En una primera etapa de desarrollo del socialismo español, la influencia guesdista determinó su desconfianza hacia la estrategia reformista y, en ese contexto, hacia la educación como arma de resistencia. Pero hacia finales de siglo se aprecia un giro significativo en las posiciones políticas socialistas, como consecuencia del abandono del guesdismo. Así, a partir aproximadamente de 1895, el socialismo español comienza a abandonar su anterior radicalismo revolucionario y a adoptar posiciones más reformistas. En esa nueva situación, la educación popular y la acción cultural comienzan a ser consideradas como elementos integrados en la estrategia de actuación obrera. A comienzos del siglo XX es ya habitual encontrar declaraciones sobre educación en los medios de prensa y en las tribunas socialistas. Y junto a tales declaraciones, comenzaron a aparecer en las primeras décadas del siglo un cierto número de ini-

(14) Cf. A. TIANA: «La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881)», *Historia de la Educación*, núm. 2, 1983, pp. 113-121 y C. E. LIDA: «Educación anarquista en la España del ochocientos», *Revista de Occidente*, núm. 97, 1972, pp. 33-47.

ciativas educativas y culturales[15]. La fuerza cobrada por las organizaciones societarias, con la consiguiente disposición de recursos personales y materiales, les permitió desarrollar diversas actuaciones en este campo.

La actividad educativa socialista fue bastante diversificada. En primer lugar, fueron muchos los centros obreros y las Casas del Pueblo que organizaron clases de adultos para sus militantes (en algunas ocasiones, con la colaboración de los poderes públicos). Algunas sociedades ofrecieron formación profesional a sus afiliados, destacando en este sentido la Escuela de Aprendices Tipógrafos, de la Asociación del Arte de Imprimir de Madrid. Y otras pusieron en marcha escuelas primarias para los hijos de sus militantes. Las más antiguas se abrieron en Madrid, en 1903, dando origen a las famosas Escuelas Laicas Graduadas de la capital, que continuaron funcionando hasta la Segunda República. Siguiendo ese modelo se fueron creando nuevas escuelas en años sucesivos, hasta llegar a una cifra que Francisco de Luis estima en torno a las cincuenta al final de los años veinte[16] (Luis, 1993: 104-124). En 1928 se inauguraban las conocidas escuelas de la Fundación Cesáreo del Cerro[17] (Villanueva Valdés, 1989). En conjunto, como puede apreciarse, fueron bastantes las escuelas creadas y mantenidas por el Partido Socialista Obrero Español y la Unión General de Trabajadores. No obstante, es importante destacar que la creación de escuelas propias no fue considerada por los socialistas como un objetivo prioritario (como ocurriría entre los anarquistas), ya que su actuación estuvo más bien encaminada a la reivindicación de una escuela pública, especialmente a partir de la discusión de las *Bases para un programa de instrucción pública* en el XI Congreso del PSOE (1918), a propuesta de la Escuela Nueva.

También en el ámbito cultural y artístico desarrollaron los socialistas una labor destacable. En 1900 crearon la Asociación Artístico-Socialista madrileña, que contó con una sección literaria, otra de excursiones, un cuadro artístico y un orfeón. Además, organizó visitas a museos, veladas culturales, representaciones teatrales y excursiones instructivas. En años sucesivos se crearon asociaciones del mismo tipo en otras localidades, hasta completar un total de 19 cuadros artísticos, tres orfeones, tres rondallas y otros tantos grupos deportivos en 1928. Además, las Casas del Pueblo establecieron bibliotecas y fomentaron la lectura entre sus afiliados, organizaron ciclos de conferencias, debates públicos y lectura colectiva, desarrollaron campañas moralizadoras (contra las tabernas, el alcohol, las corridas de toros y las verbenas «decadentes») y celebraron actos públicos de carácter recreativo e instructivo. En conjunto, puede decirse que los centros socialistas y las Casas del Pueblo se convirtieron en verdaderos dispositivos culturales y educativos, con una proyección hacia su entorno y hacia los individuos y familias vinculados a las sociedades obreras socialistas. La educación y la cultura encontraron en ellos un lugar específico, junto a las tareas de organización y propaganda sindical y política que les eran propias (Guereña, 1991).

El anarquismo ofreció el segundo modelo de educación popular de los desarro-

---

(15) Algunas contribuciones de gran interés para la reconstrucción de esta historia son las de J.-L. Guereña: «Las Casas del Pueblo y la educación obrera a principios del siglo XX», *Hispania*, vol. LI, núm. 178, 1991, pp. 645-692 y F. de Luis Martín: *La cultura socialista en España, 1923-1930. Propósitos y realidad de un proyecto educativo, Salamanca*, Universidad-CSIC, 1993.

(16) F. de Luis Martín: o.c., pp. 104-124.

(17) M. A. Villanueva Valdés: *La Fundación Cesáreo del Cerro*, Madrid, UGT, 1989.

llados durante la Restauración por el movimiento obrero español. Una diferencia fundamental con el modelo socialista consistió en que aquél siempre incluyó la educación en su estrategia revolucionaria, mientras que éste, como se acaba de analizar, sólo lo hizo a partir de un cierto momento de su evolución. Sin duda, el rechazo anarquista del Estado determinó su voluntad de construir una estructura social independiente. En ese modelo social de carácter autogestionario, la educación ocupaba un lugar destacado, al ser considerada un medio privilegiado para formar a las nuevas personas que requería la nueva sociedad. Y aplicando el principio de acción directa, los grupos obreros y los sindicatos debían iniciar inmediatamente la creación de instituciones educativas libertarias, sin esperar a concluir el proceso revolucionario.

De acuerdo con dichos planteamientos, los anarquistas españoles incluyeron la educación popular en su programa de actuación, discutiendo resoluciones sobre ese tema en diversos congresos de la Federación Regional Española (1882 y 1887) y de la Confederación Nacional del Trabajo (1910, 1918, 1919 y 1936). Por otra parte, la educación fue frecuentemente abordada en las publicaciones periódicas del movimiento y en los actos públicos de sus organizaciones. Pero, yendo más allá de las declaraciones, los anarquistas no se quedaron en el plano de las ideas, sino que supieron traducirlas en la práctica, desarrollando un importante movimiento educativo entre el último tercio del siglo XIX y el final de la guerra civil[18] (Solà, 1975, 1976 y 1980).

Las primeras experiencias educativas anarquistas surgen en el seno de la Federación Regional Española. A pesar de los periodos de represión sufridos por la sección española de la AIT, ya a partir del Sexenio y antes de 1881 se crean escuelas internacionalistas o laicas, como las de Sevilla, Sanlúcar de Barrameda, Carmona o Córdoba, cuya vida se desenvolvió generalmente en difíciles circunstancias. Entre 1881 y los años finales del siglo se introduce una novedad importante, consistente en su colaboración con el movimiento escolar laicista, en el que participan librepensadores y masones. Las conexiones establecidas por los anarquistas españoles con organizaciones como la Confederación Española de Enseñanza Laica, de Bartolomé Gabarró, o la Confederación Autónoma de Enseñanza Laica conducen a una cierta amalgama ideológica que no siempre resulta fácil de desentrañar.

Esa conexión se hizo patente en la que suele ser considerada como la experiencia educativa modélica del anarquismo, la Escuela Moderna de Ferrer Guardia. Pese a esa consideración tan extendida, la ideología de Ferrer manifiesta influencias muy diversas, librepensadoras y masónicas entre otras. Pero, aunque no pueda afirmarse estrictamente que la Escuela Moderna fuese una escuela anarquista, la vinculación de Francisco Ferrer con personas como Anselmo Lorenzo representó, de hecho, un acercamiento de militantes anarquistas a la escuela y a su entorno. Como resultado de tal aproximación, la Escuela Moderna se convirtió en un lugar de encuentro de burgueses radicales y obreros anarquistas y en un símbolo de la resistencia cultural ácrata frente al aparato del Estado. En consecuencia, Ferrer y su Escuela llegaron a tener una influencia ideológica y una ejemplaridad superiores a su incidencia educativa real, llegando incluso a superar las fronteras nacionales, a través de la Liga Internacional para la Educación Racional de la

(18) Para el estudio de las iniciativas educativas anarquistas continúan siendo referencia obligada las obras de P. Sola: *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Barcelona, Tusquets, 1976 y *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*, Barcelona, Edicions 62, 1980.

Infancia[19] (Vroede, 1979). Si a ello añadimos la trágica muerte de Ferrer tras los acontecimientos de 1909 y las manifestaciones que su juicio y fusilamiento generaron, comprenderemos la atracción e influencia que la Escuela ejerció, manifestada en la creación de Escuelas Modernas en diversos lugares de la geografía española y en otros países, así como en la denominación de «racionalista» que se ha dado al movimiento escolar anarquista.

Desde comienzos de siglo se crean numerosas escuelas racionalistas en diversas localidades, por iniciativa de diversas sociedades y sindicatos anarquistas. La rápida expansión registrada en esos años se ve favorecida por el apoyo expreso concedido por la CNT a la creación de escuelas racionalistas. Las dificultades en que su vida se desenvuelve nos han impedido conocer su número y sus características. Sin embargo, los datos disponibles autorizan a pensar que llegaron a existir no menos de 160 escuelas entre 1900 y 1939. Su ubicación en locales obreros fue la causa de muchas de sus dificultades, como las derivadas de la represión policial. Las que se instalaron en locales de otro tipo consiguieron generalmente asegurar una vida más estable. Algunas llegaron incluso a alcanzar cierta relevancia en el panorama pedagógico, como es el caso de la Escuela Moderna de Valencia, la Escuela Horaciana de San Feliu o la Escola Natura de Puig Elías, instituciones innovadoras todas ellas.

Entre 1910 y 1920 se crearon un importante número de escuelas racionalistas, en buena medida por efecto e influencia directa de la Escuela Moderna. Sin embargo, la Dictadura de Primo de Rivera frenó bruscamente su expansión, a consecuencia de las dificultades políticas y de la propia división estratégica surgida entre la CNT y la Federación Anarquista Ibérica (FAI). Ya en la Segunda República se produciría lo que Solà ha denominado una «efervescencia cultural ácrata», que se extendería durante la guerra civil, pese a las difíciles circunstancias bélicas.

EL MOVIMIENTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

En el contexto social, político y educativo que se acaba de describir se desarrolla un conjunto de experiencias conocidas globalmente con el nombre de Extensión Universitaria[20]. Su denominación se debe, sin duda, a la influencia ejercida por la Extensión inglesa, ya conocida en España en los años ochenta del siglo pasado[21]. La

---

(19) Cf. M. DE VROEDE: «Francisco Ferrer et la Ligue Internationale pour l'Education Rationnelle de l'Enfance», *Paedagogica Historica*, vol. XIX, 1979, pp. 278-295.

(20) Una visión general del movimiento de Extensión Universitaria, algo antigua pero poco superada, es la de I. TURÍN: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar, 1967. También se encuentran síntesis interesantes en A. RUIZ SALVADOR: «Intelectuales y obreros: La extensión universitaria en España», en *Cuatro ensayos de Historia de España*, Madrid, *Cuadernos para el Diálogo*, 1975, pp. 153-206; M.ª D. GÓMEZ MOLLEDA: o.c. y R. M.ª DE LABRA: *El Ateneo de Madrid (1835-1905). Notas históricas*, Madrid,Tip. A. Alonso, 1906. Más actuales son los estudios de J.-L. GUEREÑA: «La projection sociale de l'Université à la fin du XIXème siècle: l'extension universitaire en Espagne», en *7th International Standing Conference for the History of Education*, Salamanca, 1985, vol. I, pp. 208-218 y B. SUREDA: «La Extensión Universitaria», en J. RUIZ BERRIO; A. TIANA y O. NEGRÍN (eds.): o.c., pp. 247-261. Para el estudio del movimiento, en su conjunto, son así mismo imprescindibles la amplia lista de artículos aparecidos sobre el tema en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, así como las *Memorias de la Extensión de Oviedo*, publicadas por Aniceto Sela, que fue su secretario (A. SELA: *Universidad de Oviedo. Extensión Universitaria. Memorias correspondientes a los cursos de 1898 a 1909*, Madrid, Lib. General de Victoriano Suárez, 1910).

(21) Una muestra de la recepción de la Extensión inglesa en España, realizada a través de la ILE, son los artículos publicados sobre el tema en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, entre los que destaca la

gran importancia concedida por los miembros de la ILE a la apertura hacia las ideas pedagógicas de otros países europeos les llevó a viajar por muchos de ellos, con la intención de conocer sus experiencias educativas y trasladarlas a España. En uno de dichos viajes, en 1884, el propio Giner de los Ríos conoció la Extensión inglesa y visitó Toynbee-Hall. Dicho contacto puede ser considerado el punto de arranque de su transmisión a España, aunque su implantación se iniciase algunos años más tarde.

La influencia recibida del Reino Unido actuó como catalizador de las inquietudes reformistas y pedagogistas que ya comenzaban a manifestarse en nuestro país. Así, la intencionalidad de la iniciativa inglesa encajaría adecuadamente en el reformismo social propio del institucionismo español, por lo que no es extraño que estas personas considerasen valiosa la experiencia y se planteasen su aplicación. Como explicaba Rafael M.ª de Labra, su propósito era «llevar a la clase última de la sociedad (...) buena parte de la enseñanza que se daba en las Universidades a clases más o menos superiores con las cuales no era posible a las obreras el tratado diario y la comunicación íntima»[22] (Labra, 1906: 118), estrategia con la que coincidían la mayoría de los institucionistas.

Dicho propósito también concordaba con la percepción que esos profesores y alumnos tenían de las Universidades españolas. En opinión de Sela, éstas «necesitan más que otras cualesquiera salir de su casa, bajar al pueblo, educarlo, colaborar en la gran obra de la educación nacional»[23] (Sela, 1910a: 11). Para los miembros de la ILE, sus primeros propagandistas en España, la Extensión Universitaria era la concreción de la misión social que la Universidad debía desempeñar, su obra de apostolado educativo, surgida de una exigencia ética y no exenta de cierto paternalismo hacia las clases inferiores.

Bajo tal concepción subyacía la búsqueda de una pretendida armonía social, nunca lograda pero no por ello menos proclamada, consecuencia del organicismo social propio del krausismo (Díaz, 1973). De acuerdo con tales supuestos, resultaba necesario que cada clase ocupase su lugar propio en la sociedad, con espíritu de participación en la tarea común y no de enfrentamiento. Y ello requería inexcusablemente una labor educativa, que debía intensificarse hacia las clases más desfavorecidas por el sistema social. De ese esfuerzo educativo esperaban los institucionistas lograr el fruto de la armonía, basada en el imperio de la cultura, la justicia social y el reparto de derechos y deberes. Como puede fácilmente apreciarse, esos y no otros eran los supuestos sobre los que apoyaba su actuación educativa el reformismo social español.

Junto a los factores mencionados (influencia inglesa, conexión con la filosofía social del krauso-institucionismo, inserción en el programa educativo reformista), hay que mencionar también, como otro de los elementos determinantes del movimiento, el regeneracionismo académico que comenzaba a extenderse en los claustros de las universidades españolas. La celebración de las Asambleas Universitarias de Valencia (1902) y Barcelona (1905)[24] puso de manifiesto la diversidad de estímulos y canales de actuación de dicho regeneracionis-

---

serie de León Leclerc, «Las Universidades Populares en los países anglosajones» (núms. 389, 390 y 393, 1893), o la traducción de la obra de Ferdinand Buisson, *La educación popular de adultos en Inglaterra*, realizada por Adolfo Posada en 1899.

(22) R. M.ª DE LABRA: *El Ateneo de Madrid...*, p. 118.

(23) A. SELA: o.c., p. 11.

(24) Sobre dichas Asambleas Universitarias, puede consultarse A. SELA: *La educación nacional, Hechos e ideas*, Madrid, Lib. de Victoriano Suárez, 1910, pp. 180-220.

mo, que José Carlos Mainer ha destacado acertadamente[25] (Mainer, 1978). Entre los participantes en dichas Asambleas también se encontraban muchos de los promotores de las experiencias de Extensión.

Así pues, para comprender cabalmente la significación del movimiento español de Extensión Universitaria hay que situarlo en una doble perspectiva. Por una parte, constituyó un valioso instrumento al servicio del reformismo social practicado por los institucionistas (aunque no sólo por ellos). Por otra, se inscribió en los programas de reforma, tanto de enseñanzas como de prácticas académicas, que aparecieron en los años del cambio de siglo y que pretendieron renovar profundamente la vida universitaria. En este último sentido, la influencia de la ILE resultaría también notable, especialmente a partir del momento en que empezó a colocar catedráticos procedentes de su entorno en las diversas universidades españolas (Gómez Molleda, 1964).

No es casual que fuese la Universidad de Oviedo la primera en poner en marcha tal programa de reformas[26]. El hecho de ser una universidad pequeña, de provincia, enclavada en una región con una creciente implantación obrera, y en la que coincidió un importante grupo de catedráticos institucionistas, determinaría su carácter pionero. Por otra parte, la creciente implantación socialista, reflejada en el proceso de creación de sociedades y centros obreros, comenzaba a preocupar a los sectores más conscientes de la burguesía. Si a ello se añade la concordancia existente entre los propósitos de la Extensión y la estrategia reformista practicada por una parte significativa de la clase patronal asturiana, podremos comprender las razones del rápido despegue de la iniciativa (Guereña, 1987).

El punto de arranque de la experiencia ovetense se sitúa en 1896, cuando se decide crear la conocida Escuela Práctica de Estudios Jurídicos y Sociales e iniciar la realización de conferencias de divulgación científica. Ambas iniciativas ponen de manifiesto la doble motivación de la reforma: por una parte, reactivar la vida universitaria en un contexto de anquilosamiento académico; por otra, atender a la necesaria proyección social de la universidad. Y todo ello, con un marcado cuño institucionista.

Pero sería en 1898 cuando se produjese el despegue decidido de la Extensión Universitaria. La corriente de regeneracionismo provocada por los acontecimientos de ese verano se hizo patente en los claustros durante el curso académico 1898-1899. Conferencias como las pronunciadas por Rafael Altamira («La Universidad y el patriotismo», Oviedo, 1898) o por Antonio Hernández Fajarnés («La Universidad y el patriotismo», Zaragoza, 1899) demuestran el estado de ánimo reinante en las universidades como consecuencia del «Desastre». Y no es casual que precisamente en ese año comenzase la Extensión Universitaria ovetense, con un programa múltiple: conferencias o cursos breves de divulgación científica en centros obreros, «clases populares» en la propia universidad, colonias escolares de verano. Aunque la mayor parte de las actividades se llevarían a cabo en la propia Universidad, algunas de ellas tendrían lugar en las sedes de distintas aso-

---

(25) J. C. MAINER: «La redención de los Paraninfos: Asambleas y regeneracionismo universitarios», en M. TUÑÓN DE LARA y otros: *La crisis del Estado español 1898-1936*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1978, pp. 213-244.

(26) La Extensión ovetense es la más veces citada y estudiada. Ello se debe, sin duda, a la abundancia de fuentes para su estudio, entre las que destacan las *Memorias* editadas por Aniceto Sela, varios artículos aparecidos en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* y las noticias recogidas en los *Anales de la Universidad de Oviedo*.

ciaciones, incluidas algunas sociedades obreras.

Tras las huellas de la Universidad de Oviedo marcharían en años sucesivos otros centros importantes. Conocemos, aunque sin gran profundidad, los casos de Sevilla, a partir de 1899; Salamanca, 1901; Barcelona, 1902; Santander, Zaragoza y Palma de Mallorca, 1905; Valencia y Jerez, 1906; así como los intentos de Santiago y Málaga. Sin embargo, tanto por su carácter y dimensiones como por su influencia, el caso de Oviedo resulta especialmente destacable. Quizá estudios monográficos que puedan irse realizando en lo sucesivo contribuyan a aclarar aspectos parciales del movimiento y permitan dibujar un cuadro general del mismo, de tal modo que al hablar de Extensión Universitaria no lo hagamos de un caso particular. Pero, por el momento, la Extensión Universitaria continúa siendo para muchos sinónimo de la Universidad de Oviedo.

Si el impulso y paternidad institucionistas de la experiencia ovetense son incuestionables, no pueden generalizarse a la totalidad del movimiento. Por ejemplo, José Carlos Mainer y Antonio Ruiz Salvador han recogido la existencia de un claro antecedente en la Universidad de Zaragoza[27] (Mainer, 1978; Ruiz Salvador, 1975). Allí existió un rudimento de Extensión, no llamada así, desde 1893, que la constituye en precursora del movimiento. Unos años más tarde, en 1900, adoptaría el nombre de uso común, adaptándose así al sentimiento generalizado de los claustros. Y sin embargo, la presencia institucionista en la capital aragonesa era poco menos que simbólica. Más bien hay que buscar el impulso educativo en personas de fuerte vinculación local, progresistas unos y conservadores otros, aunque todos ellos regeneracionistas y decididos a impulsar la cultura popular desde los locales universitarios.

La adscripción del movimiento de Extensión Universitaria al institucionismo parece deberse a los trabajos de María Dolores Gómez Molleda e Ivonne Turin[28] (Gómez Molleda, 1964; Turin, 1967). Mientras que la segunda tuvo acceso al mismo a través del *Boletín de la Institución de Libre Enseñanza* y las *Memorias* de Oviedo (Sela, 1910a), la primera se propuso rastrear la presencia de los miembros de la ILE y de sus discípulos en los diversos puntos de la geografía española. No es extraño, por tanto, que viesen el movimiento desde una óptica particular que, por falta de estudios complementarios durante muchos años, se convertiría en versión oficial. Sin embargo, la nómina de participantes y la relación de trabajos presentados a las dos Asambleas Nacionales de Catedráticos –Valencia, 1902 y Barcelona, 1905– demuestran la amplitud y diversidad de estímulos que confluyeron en el regeneracionismo universitario de comienzos de siglo, en modo alguno reducibles al solo influjo gineriano. Entre los 106 participantes de la primera y los 230 de la segunda destaca la presencia de hombres como Altamira, Sela, Azcárate, pero también Rodríguez Méndez, Unamuno, Blas Lázaro, Calleja y otros de distinta filiación, lo que obliga a hablar de una multiplicidad de impulsos renovadores. Mainer ve en ello el reflejo de un fenómeno más general, consistente en el intento de articulación de una alternativa reformista, cuya base social sería la pequeña burguesía y cuya pretensión fundamental consistiría en encontrar una tercera vía entre la crisis del sistema canovista y la irrupción de las tendencias revolucionarias[29] (Mainer, 1978). En ese ambiente de efer-

(27) Cf. J. C. MAINER: o.c. y A. RUIZ SALVADOR: o.c.

(28) Cf. M.ª D. GÓMEZ MOLLEDA: o.c. e I. TURÍN: *La educación y la escuela...*

(29) Cf. J. C. MAINER: o.c.

vescencia académica era lógica la buena acogida que debían encontrar iniciativas del tenor de la Extensión Universitaria.

En apoyo de nuestra observación sobre la multiplicidad de impulsos renovadores confluyentes en la Extensión Universitaria citaremos solamente algunos ejemplos. Además del ya mencionado de Zaragoza, podemos referirnos a la influencia del Ateneo Obrero en la puesta en marcha de la experiencia de Barcelona. En Madrid, la Extensión Universitaria fue puesta en marcha por el Ateneo Científico, Literario y Artístico. En Valencia, la Extensión iniciada por la Universidad coexistió con la Universidad popular, creada por Blasco Ibáñez y su partido fusionista republicano. En Málaga fue la Sociedad Económica de Amigos del País quien organizó la Extensión y en Jerez los catedráticos del Instituto. Como puede apreciarse, fueron diversas, y de distinta tendencia ideológica o política, las personas e instituciones que impulsaron la Extensión, por lo que no extrañará la heterogeneidad de planteamientos, actividades y desarrollo del movimiento.

En términos generales, puede decirse que la Extensión se limitó a impartir una serie de conferencias, clases aisladas o, a lo sumo, cursos breves, a pesar de que sus animadores fueran conscientes de la insuficiencia de tales prácticas . Sistematizando los métodos más adecuados para la tarea de educación popular emprendida por las universidades, Adolfo Posada, siguiendo a Stuart, proponía cuatro: el *curso*, es decir, una serie de lecciones dedicadas al estudio detenido de una materia; el *compendio* o sumario impreso de las lecciones impartidas; el *ejercicio escrito* o ensayo, redactado por el alumno y corregido y criticado por el profesor; y la *clase* o lección de diálogo entre maestro y discípulos sobre los temas del curso. Todos ellos debían marcarse como objetivos «despertar la actividad personal del alumno, suscitar su interés, convertirlo en la obra de la enseñanza», ya que su propósito final no consistía simplemente en transmitir conocimientos, sino en formar «hábitos de estudios, gusto por la ciencia, respeto y amor hacia las cosas elevadas, consideración por lo que al ignorante le parece inútil, cultura, en suma, cultura y educación, despertando de paso corrientes de solidaridad social». Pero el más apropiado y eficaz de los cuatro, el más importante, sería sin duda el *curso*, por permitir aprender no solamente hechos, sino también métodos y planteamientos generales, por favorecer el papel activo del alumno, por fomentar el contacto interpersonal entre maestros y discípulos. La conferencia, el discurso aislado, la lectura pública, siendo métodos adecuados para una fase inicial, en ningún modo debían tomarse como los únicos recursos existentes[30] (Posada, 1903a).

Con esas ideas como programa de actuación, es fácil comprender por qué la Extensión española no creó «settlements» u otro tipo de instituciones semejantes. Al contrario que en el caso de Inglaterra, donde grupos de profesores y alumnos se trasladaron a vivir a los barrios obreros, los miembros de la Extensión española lo más lejos que llegaron fue a los locales de las sociedades obreras .... para dar alguna conferencia o mantener una velada cultural.

A pesar de los alegatos de Posada –y de otros profesores que tomaron parte en el movimiento– la Extensión española no consiguió rebasar ciertos límites. Las noticias que poseemos apuntan a un tipo de actuación fuertemente influida por los modos académicos de transmisión del saber, teñidos de un evidente –aunque inconsciente– paternalismo. Fue obra de grupos más o menos aislados de profesores, y a

(30) A. Posada: «La Extensión Universitaria y sus métodos de enseñanza», *La Revista Socialista*, núm. 7, 1903, pp. 198-203.

veces de estudiantes, imbuidos de su «misión social» hacia el pueblo. No pasaron de organizar conferencias, fundamentalmente; en otros casos, de programar cursos breves o preparar visitas colectivas de carácter histórico-artístico o científico. Toynbee-Hall se convirtió en un espejismo, una utopía, que no llegaría a plasmarse en la realidad nacional, ni tan siquiera a intentarse. El tantas veces mentado modelo inglés permanecería inalcanzable.

LAS PRIMERAS UNIVERSIDADES POPULARES ESPAÑOLAS

En un artículo publicado en 1903, Adolfo Posada establecía una distinción entre la Extensión Universitaria y las Universidades Populares, de acuerdo con la dirección fundamental de su impulso[31] (Posada, 1903b). Según su criterio, la primera se dirigía de arriba hacia abajo, desde las Universidades hacia el pueblo, mientras que las segundas seguían una orientación ascendente, desde las clases populares hacia la cultura superior. Por medio de la Extensión, las Universidades desarrollarían su «misión civilizadora», llevando a todas partes de la sociedad «la luz, la cultura, la educación del espíritu». Las Universidades Populares, por su parte, llevarían a cabo la «autorregeneración» del pueblo, permitiéndole disfrutar de los bienes culturales superiores. Una y otras deberían actuar de manera complementaria, sin plantear antagonismo entre ambas.

Pero el propio Posada introduce en su discurso una llamada de atención, considerando que «sería una locura oponer ambas corrientes», ya que ello podría conducir a encerrar a la Extensión en un mundo oficial y cerrado y a convertir a las Universidades Populares en focos de propaganda social o política. El simple hecho de realizar esta advertencia demuestra que el riesgo existía. Quizás la experiencia de otros países, en que aquélla y éstas no coexistían tan armónicamente como Posada quería, inspiraba sus palabras.

Si bien es cierto que en algunos países como Francia o Bélgica existió un divorcio entre ambos tipos de experiencias, ése no fue el caso de España. Extensión y Universidades Populares mantuvieron aquí una notable cercanía, cuando no identidad. Así, por ejemplo, los cursos abiertos ofrecidos en la Universidad de Oviedo con carácter regular y con público constante son calificados por Sela como un «embrión de Universidad Popular». Y las *Memorias* de la Extensión Universitaria también incluyen datos de Universidades Populares bajo el encabezamiento genérico de «Extensión Universitaria en España» (Sela, 1910a). Por otra parte, unas y otras fueron a menudo englobadas en una única categoría, recibiendo la denominación de «instituciones de educación postescolar», utilizando una terminología no excesivamente feliz ni especialmente precisa.

Quizás el motivo de tal cercanía haya que buscarlo en la adscripción reformista de la mayoría de sus promotores, aunque ello no implicase en modo alguno su uniformidad ideológica o política. Pero no cabe duda de que, conservador o progresista, el reformismo español constituyó una vía bastante homogénea de actuación en el ámbito social. Y esa relativa homogeneidad se dejó notar en la semejanza de la Extensión Universitaria y las Universidades Populares desarrolladas en ese periodo de entresiglos, motivadas unas y otras por el impulso reformista a que ya se ha hecho referencia. A diferencia de otros países, no existió en España oposición profunda entre ambos tipos de instituciones, lo que se manifiesta en su presencia conjunta en

(31) A. POSADA: «La Universidad y el pueblo», *La Revista Socialista*, núm. 6, 1903, pp. 177-182.

muchos actos, como la Asamblea de educación postescolar celebrada en Oviedo en 1907. La constitución de un embrión de Extensión o de una Universidad Popular dependió a veces de factores aleatorios, como la presencia o ausencia de Universidad en la localidad o la mayor o menor conciencia social de los claustros universitarios.

Las organizaciones obreras, que podrían haber contribuido a radicalizar las Universidades Populares o haberse opuesto a un proyecto sociocultural de origen burgués, se mantuvieron generalmente al margen suyo, creando sus propios centros educativos. Mientras que, por ejemplo, los anarquistas Elías y Eliseo Reclus promovieron la creación de la Universidad Popular de Bruselas, el anarquismo español mantuvo sus propios Ateneos, rechazando la colaboración interclasista. Y tampoco el socialismo participó en la creación de Universidades Populares, aun cuando colaborase con algunas de las existentes.

En consecuencia, las Universidades Populares españolas estuvieron muy cercanas en sus planteamientos, objetivos y estrategias al movimiento de Extensión Universitaria. Los promotores de unas y otras tenían la misma extracción social, cuando no llegaban incluso a constituir un mismo grupo. También su estilo de actuación fue similar, así como los temas abordados y los métodos utilizados en su tarea educativa.

La primera Universidad Popular que se crea en España es la de Valencia, por iniciativa de Vicente Blasco Ibáñez y de su Partido de Fusión Republicana[32] (Esteban & Lázaro, 1985). Estamos aquí en presencia de un reformismo de signo populista y adscripción republicana, diferente del practicado por otros grupos promotores de Universidades Populares, como podría ser el caso de Madrid. Aunque encontrase una oposición frontal por parte de los sectores conservadores de la ciudad, el proyecto contaría con una acogida favorable entre los liberales y republicanos valencianos y con una actitud oscilante entre la reticencia y el apoyo moderado de parte de los grupos anarquistas.

Aun surgiendo en una ciudad que ya había desarrollado una experiencia de Extensión, no se opone a los objetivos últimos de ésta, sino tan sólo a su estrategia. Así, Blasco Ibáñez intenta, al igual que aquélla, acercar al obrero a la cultura y proporcionarle instrucción, permitiéndole regenerarse. También pretende fomentar la apertura de espacios de colaboración interclasista. Quizás la diferencia fundamental entre ambas iniciativas radique en que la blasquista no surge de la Universidad, aunque colaboren en ella algunos universitarios y el propio Blasco visite al Rector de la Universidad de Valencia para solicitar su colaboración.

La historia de la Universidad Popular de Valencia está determinada por las circunstancias concretas que vivieron los partidos republicanos de la ciudad. Así, tras una brillante y corta primera época de conferencias, en 1903, el proyecto sufrió un parón debido a la escisión de los republicanos que la sustentaban. En 1906 volvía a funcionar, siguiendo una línea de actuación semejante a la anterior, aunque con menos fuerza. En 1909 celebraba un nuevo ciclo de conferencias, seguido de un nuevo declive e interrupción, para resurgir en 1914. Su vida languideciente, con fases de reanimación, se mantendría hasta 1928, por lo menos.

Aunque su proyecto inicial incluía discursos, conferencias y actos diarios, la realidad de sus actividades fue menos espectacular. En general, se redujo a ofre-

(32) Cf. L. Esteban y L. M. Lázaro: *La Universidad Popular de Valencia*, Valencia, Universidad de Valencia-Depto. de Educación Comparada e Historia de la Educación, 1985.

cer conferencias en una o dos sesiones, sobre temas muy diversos, entre los que destacaban los de medicina e higiene popular y los de divulgación científica o artística. Su local fue el Casino republicano y su auditorio, de obreros y personas de la pequeña burguesía y de las clases medias. Como puede apreciarse, sus características fueron semejantes a la Extensión Universitaria que se exponía en el apartado anterior.

En esos mismos años existió en Valencia una Universidad Popular Católica, posiblemente creada por un reflejo defensivo de los sectores confesionales[33] (Ruiz Rodrigo, 1982). Abierta en noviembre de 1906 y activa hasta, por lo menos, 1915, sus características fueron muy diferentes a otras experiencias aquí mencionadas. A pesar del nombre adoptado, sus propósitos, su enfoque y su estilo encajarían más bien en los modos de actuación del catolicismo social que antes se analizaban, compartiendo el proyecto de recristianización de la clase obrera que inspiró la mayor parte de sus realizaciones. Por ese motivo, no debe ser equiparada sin más a las otras Universidades Populares que aquí se presentan.

La Universidad Popular de La Coruña es la menos conocida de las creadas en estos años de comienzos de siglo. Se creó en 1906 por iniciativa de algunos miembros de la Reunión Recreativa e Instructiva de Artesanos, centro coruñés que agrupaba a personas de la clase media y que desarrollaba una actividad semejante a otros Ateneos, Casinos y Círculos extendidos por España. Mantuvó relaciones con distintas sociedades obreras gallegas y con las iniciativas de Extensión allí desarrolladas. Sus actividades se redujeron a conferencias, aisladas o en ciclos, cursos regulares y excursiones instructivas. Su vida es, de todos modos, poco conocida.

La tercera Universidad Popular de las existentes a comienzos de siglo, la de Madrid, fue creada en 1905, por iniciativa de un grupo de jóvenes miembros del Ateneo madrileño. El análisis de las características personales de este grupo, que ha podido realizarse con cierto detalle, permite extraer algunas conclusiones interesantes acerca de quiénes y cómo eran los promotores de este tipo de instituciones. En general, podemos decir que la Universidad Popular de Madrid fue obra de un grupo pequeño de personas, aunque contó con el apoyo de bastantes otras (tuvo 104 miembros fundadores). Entre ellos destacan pocos nombres de personalidades políticas o culturales, lo que hace que se llegue a definirlos en el Congreso como «unos jóvenes desconocidos, que no tenían más que su aliento y voluntad»[34] (Diario de Sesiones, tomo VI, núm. 173, 1906: 2184). Anicelo Sela, por su parte, reconoce la presencia entre ellos de antiguos alumnos de Oviedo. Del análisis de sus datos personales se deduce que casi la mitad eran abogados, abundando también los dedicados al arte, las humanidades, el periodismo o la enseñanza. Escaseaban entre ellos, en cambio, los científicos e ingenieros, así como los funcionarios públicos. En su casi totalidad, se traba de varones. Como puede apreciarse, se trataba de un grupo socialmente bastante homogéneo. El simple hecho de contar en una alta proporción con un título universitario, en un momento histórico en que sólo una pequeña parte de la población podía acceder a la universidad, resulta muy relevante. Además, no aparece ningún obrero entre ellos. Así pues, los promotores de la Universidad Popular madrileña eran un grupo de varones de la burguesía media, con algún nombre que revela una procedencia superior y dedicados en su gran mayoría a

(33) Cf. C. Ruiz Rodrigo: o.c.

(34) *Diario de Sesiones*, tomo VI, núm. 73, 1906, p. 2184.

las profesiones liberales o trabajando para el Estado. Esa descripción no debe distar mucho de la que podría hacerse para caracterizar a los promotores de otras experiencias de Extensión en ese período.

También al igual que en otras iniciativas semejantes, las dos ideas básicas que inspiraron la actuación de la Universidad Popular de Madrid fueron las de realizar una obra de educación social, utilizando para ello una gama relativamente amplia de recursos didácticos, y la de mantener una explícita neutralidad en cuestiones ideológicas, políticas y religiosas. Coincidieron en ellas con los principios de actuación del reformismo social español, tal como se exponía anteriormente.

Las actividades de la experiencia madrileña se agruparon en varias categorías. Por una parte, celebraron conferencias y sesiones musicales en varios centros instructivos, de carácter profesional o cultural, en algunos centros de enseñanza y en círculos republicanos y socialistas. La mayor parte de los conferenciantes eran los propios miembros de la Universidad Popular. Por otra parte, organizaron visitas colectivas a los principales museos de la capital, con grupos de dimensiones reducidas aunque variables. En tercer lugar, organizaron clases regulares de instrucción elemental para mujeres con escasa educación.

Estas actividades, al igual que ocurrió con otras experiencias semejantes, fueron desarrolladas con muy escasos recursos. Sin duda, el voluntarismo y el entusiasmo de sus promotores fueron los principales elementos impulsores del proyecto. No sólo actuaban desinteresadamente, sino que en ocasiones tuvieron que conseguir fondos para llevar a cabo sus actividades. Sus únicos ingresos fijos eran las cuotas de los socios y las aportaciones mensuales de sus miembros asociados. En alguna ocasión recurrieron a organizar galas benéficas para conseguir recursos, como la celebrada en el Teatro Español de Madrid en 1905. Además, contaron con algunas subvenciones, generalmente pequeñas y esporádicas, de instituciones públicas, entre las que destacan el Ministerio de Instrucción Pública y el Ayuntamiento de la capital. No cabe duda de que dicha situación debía constituir un importante freno para el desarrollo de este tipo de iniciativas, que hubieran requerido bases económicas y materiales más sólidas.

Estas son las Universidades Populares que recibieron expresamente dicha denominación y que funcionaron en la España de entresiglos. Como es sabido, hubo experiencias posteriores, avanzados los años veinte y durante la Segunda República, pero sus características fueron ya bastante diferentes.

CRISIS Y LIMITACIONES DEL MOVIMIENTO DE EXTENSIÓN

Como se exponía en las primeras líneas del trabajo, la trayectoria del movimiento de Extensión estuvo tan cargada de ilusiones como de limitaciones y contradicciones. A lo largo de las páginas precedentes se han expuesto las ideas y los propósitos que animaron al movimiento, los objetivos que se pretendían lograr a través suyo y las experiencias desarrolladas. En suma, se ha hecho amplia mención a sus ilusiones. Aunque también se han esbozado algunas de sus limitaciones y contradicciones, quizás valga la pena extenderse un poco más en éstas, para explicar por qué un movimiento que surgió con tanto ímpetu sufrió un rápido declive al cabo de pocos años.

Los motivos de la crisis deben buscarse tanto en las condiciones externas al movimiento como en las internas. Entre las primeras hay que comenzar mencionando la evolución registrada por el reformismo español a partir de comienzos de siglo. El ambiente creado por el «Desastre» y el regeneracionismo de finales de siglo produ-

jeron la energía suficiente para poner en marcha las iniciativas que hemos presentado, impulsando los sentimientos reformistas y pedagogistas que sustentaron la Extensión. Pero después de una primera fase de entusiasmo, los ánimos se fueron enfriando y las experiencias iniciadas fueron descuidándose o incluso abandonándose. Por otra parte, los sucesos de 1909 en Barcelona, la llamada «Semana Trágica», provocarían una importante crisis política, que empujaría a algunos reformistas a revisar sus posiciones políticas anterior. La nueva (y más grave) crisis política de 1917 terminaría de orientar los ánimos en esa dirección, cerrando lo que algunos historiadores han denominado la época «revisionista» de la historia española.

Por otra parte, si en la coyuntura de entresiglos las organizaciones obreras eran más débiles y aún habían desarrollado poco su aparato ideológico, cultural y educativo, para la segunda y tercera décadas del siglo las condiciones habían variado sustancialmente. Habiendo construido sus propios modelos de actuación, en la línea de lo expuesto más arriba, la colaboración con la burguesía reformista fue perdiendo importancia, hasta casi desaparecer. Ello fue especialmente visible en el caso de las organizaciones anarquistas, que pronto entraron en una dinámica de revuelta y represión, que provocaría una importante radicalización de sus posiciones políticas y sociales.

Pero no sólo puede hablarse de causas externas en el declive de la Extensión. En los mismos años en que se desarrollaban muchas de estas iniciativas ya se hablaba internacionalmente de la crisis del movimiento. En 1905, Rafael Altamira publicaba un célebre artículo, en el que analizaba las dificultades experimentadas en Francia e Inglaterra e intentaba extraer conclusiones aplicables a nuestro país[35] (Altamira, 1905). En opinión del catedrático reformista e institucionista, la crisis estaba provocada por el incumplimiento de su principal objetivo: la atención cultural a la clase obrera. En los dos países analizados, el público de la Extensión estaba compuesto por personas pertenecientes a la pequeña y media burguesía, con notable afluencia de maestros, empleados y mujeres jóvenes, más que de obreros propiamente dichos. Entre las causas de la crisis, Altamira destacaba la iniciativa burguesa y no obrera del movimiento (que encontraba justificada, dada la incultura popular existente), la incapacidad para atraer la atención del público obrero (especialmente tras una larga jornada laboral), la inadecuación de los programas y de los métodos pedagógicos adoptados (que calificaba de excesivamente académicos, intelectualistas y retóricos) y el descuido de otros ámbitos, como la formación profesional[36].

Por los datos que poseemos, la Extensión española sufrió circunstancias semejantes a las expuestas. El propio Altamira afirma que «en España, sabido es que la burguesía nutre en buena parte el auditorio de la Extensión» (Altamira, 1905). Hecho que confirma Sela en la Memoria de la Extensión ovetense del curso 1904-1905, cuando señala que la matrícula de miembros de las clases populares ha descendido mucho (Sela, 1990a, 98), y que inspira duras palabras en el zaragozano Eduardo Ibarra: «La extensión universitaria, hablando claro y no hinchándola, (...) va resultando un fracaso en España (...) los obreros, cuando acuden, al poco tiempo desfilan; no falta buen deseo en los que enseñan, suele faltar más en los

(35) R. ALTAMIRA: «La crisis de la Extensión Universitaria», *Nuestro Tiempo*, núm. 52, 1905, pp. 453-462.

(36) La argumentación de Altamira está en buena parte basada en la obra de Maurice Duhamel, *L'éducation sociale et l'échec des Universités Populaires*, publicada en París en 1904.

que aprenden»[37] (Ibarra, 1907). En el caso de algunos militantes obreros, como el socialista Julián Besteiro, dicha crítica alcanza términos contundentes: «Salvo honrosas excepciones, los profesores de la Universidad Popular no pueden ofrecer a los obreros otra cosa que sesiones de hipnotismo, por supuesto, sin sugestión. No pueden seguir una idea porque no la tienen; no pueden despertar una pasión porque carecen de ellas (...) son ejemplares corrientes de nuestra clase media, de esta clase media sin personalidad y sin carácter»[38] (Besteiro, 1907).

Por lo que hemos podido deducir, la realidad debió de ser más o menos la siguiente: en los primeros momentos, la asistencia de obreros fue numerosa, debido a la curiosidad, el interés, la convicción u otros motivos de diversa naturaleza. Pero, con el paso del tiempo, el público disminuiría notablemente en las conferencias y algo menos en los cursos. En ambos casos, permanecería un núcleo estable de asistentes, junto a un grupo transeúnte, en rotación continua. Ese núcleo estable debió de ser reducido, por los datos que tenemos, aunque con una fuerte motivación e interés. No obstante, hubo casos extremos en los que se debió suspender alguna actividad por falta de asistentes. Valorada en conjunto, la incidencia social del movimiento fue limitada, reduciéndose a algunos centenares de alumnos, pocos de ellos obreros. Esa realidad provocaría diversas reacciones entre los promotores de la Extensión, que oscilaron entre la complacencia y la autocrítica. No obstante, la conciencia de su limitada incidencia acabaría produciendo a la larga el desánimo de los jóvenes universitarios. Las declaraciones públicas realizadas en ese sentido en torno a 1905-1908 demuestran que el voluntarismo que impulsó al movimiento estaba próximo a su fin.

Tras el auge registrado por la Extensión española entre 1898 y 1908, la segunda década del siglo contempla la práctica extinción del movimiento. La celebración del Tercer Centenario de la Universidad de Oviedo, en 1908, constituyó la ocasión propicia para reunir a los representantes del movimiento. No obstante, también significó en cierta medida su clausura. La presencia mayoritaria en la reunión de instituciones de educación popular ajenas a la Extensión venía a demostrar la nueva tendencia que se apuntaba. En los años sucesivos, la mayor parte de las experiencias citadas desaparecen y otras languidecen. Las nuevas que aparecen lo hacen gracias a algunas ayudas concedidas por el Ministerio de Instrucción Pública a los profesores implicados en estas tareas, lo que tuvo un efecto burocratizador, lejano a los propósitos del período fundacional[39]. Y el paralelo auge de otro tipo de iniciativas de educación popular y del asociacionismo obrero evidenciarían la expansión de nuevos planteamientos y estrategias. El amplio conjunto de factores analizados explican suficientemente el fin de esta «década dorada» de la Extensión española.

En épocas posteriores, en torno a 1919-1920 vuelven a aparecer nuevas Universidades Populares, entre las que destaca

---

(37) R. Altamira: o.c.; A. Sela: *Universidad de Oviedo...*, p. 98 y E. Ibarra: «La instrucción social de los obreros», Ateneo, vol. XIV, 1907, pp. 152-158.

(38) J. Besteiro: «Los triunfos de la UP», *El Intransigente*, 6 abril 1907.

(39) Pueden señalarse, por ejemplo, las Reales Ordenes de 13 y 16 de junio de 1911, dictadas por el Gobierno Canalejas, disponiendo que «se estimen como servicios preferentes los que se refieran a la extensión universitaria y, en general, a la educación popular en beneficio de las clases obreras», retribuyéndose en consecuencia tales actividades, y que deben estar en el origen de un cierto reverdecimiento experimentado en 1911 y 1912.

la de Segovia [40] (Guereña, 1994). Y en la Segunda República, la actividad desplegada por las organizaciones de estudiantes republicanos hizo florecer nuevas Universidades Populares, al estilo de la de Sevilla [41] (Núñez Gil & Collado, 1985). No obstante, las características de unas y otras serían ya bastante distintas a las aparecidas en el periodo de entresiglos. La nueva estrategia sociocultural de las clases medias se insertaba en el proyecto político republicano, que le prestaba una base más sólida que la anterior y unos objetivos más definidos y alcanzables. Por ese motivo, la experiencia de las Universidades Populares desarrolladas en los años treinta merece un análisis independiente, que desborda los estrictos límites de este trabajo.

(40) Cf. J.-L. Guereña: «Antonio Machado y la Universidad Popular segoviana», en P. Aubert (ed.): *Antonio Machado Hoy (1939-1989)*, Madrid, Casa de Velázquez, 1994, pp. 271-308.

(41) Cf. M. Núñez Gil y M. Collado Broncano: «La Universidad Popular de Sevilla (1933-36): una labor de extensión universitaria», en *7th International Standing Conference for the History of Education*, Salamanca, 1985, vol. I, pp. 505-517.

LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA DEL 98 AL 23: PENSAMIENTO, LEGISLACIÓN, PRENSA

MARÍA NIEVES GÓMEZ GARCÍA (*)

Unos versos de Antonio Machado, de su poema *El dios íbero*, pudieran servirnos de introducción en nuestro intento de penetrar en el espíritu de esos años que, enmarcando la fecha simbólica de 1898, constituyen el final del siglo XIX y el principio del siglo XX. Pues, sólo si entendemos de qué manera la España de esta época se calibró a sí misma y a sus vecinos, tendremos posibilidad de acercarnos a la institución educativa universitaria, que en cierta forma fue el crisol de todo el cúmulo de ideas emanadas de pensadores, políticos y escritores, a los que se conoció y a los que se conoce como «generación del 98»[1]. Y ver cuál fue el proceso de esa universidad hasta otra fecha también significativa: 1923. Dicen así los versos mencionados: «Señor de la ruina,/ adoro porque aguardo y porque temo:/ con mi oración se inclina / hasta la tierra un corazón blasfemo». Ciertamente que arrancados de su contexto son aún más terribles y significativos, porque suponen el grito de rebeldía frente a la ruina de siglos pero ya sin miedo de reconocer la causa: aguardar y temer. Y, repasando los escritos de regeneracionistas y reformadores, institucionistas y sobre todo «noventayochocentistas», la clave de la España del 98 bien pudiera estar en la tensión entre esos dos sentimientos, aguardar y temer, y esas dos actitudes, adoración y blasfemia. Los años siguientes pondrán de manifiesto que sólo lenta y pausadamente el Señor de la ruina empieza a ser sustituido por el Señor del conocimiento.

Porque, efectivamente, la historia del primer cuarto de siglo nos permite comprobar el cambio que empieza a experimentar España, anclada durante todo el siglo XIX en las estructuras del Antiguo Régimen. Cierto que en ese siglo los enfrentamientos, a veces cruentos, por la conquista de un sistema político y social basado en el uso de la libertad individual fue una constante. Y que, desde la Constitución de 1812, a España le fueron familiares las nuevas corrientes del pensamiento europeo. Pero la consolidación de un sistema político constitucional fue un proceso largo y costoso que ni siquiera se cumple con el reinado de Alfonso XIII. Aunque necesario es reconocer que durante los años que dura su monarquía ocurren una serie de acontecimientos tan determinantes, que para el español de este período resultó cada vez más difícil vivir al margen de Europa. Y la necesidad de identificar la pro-

(*) Universidad de Sevilla.

(1) J. L. BERNAL MUÑOZ: *¿Invento o realidad? La generación española de 1898*, Valencia, Pre Textos, 1996.

pia conciencia nacional, sentida desde los primeros momentos y consecuencia en parte del fracaso español del «98», fue derivando hacia una nueva consideración de conceptos, otras veces tan precisos, como Monarquía, Estado, Nación, Universidad y Educación, entre otros.[2] Los intelectuales de primeros de siglo, emparentados algunos con los institucionistas y por lo mismo deudores del pensamiento gineriano, se constituyen en un grupo crítico que sigue considerando la educación como el instrumento imprescindible para cambiar el país, pero a su vez no aceptan otro compromiso que el de denunciar los «males» que el país tiene, con lo que la dialéctica negativa, útil sin duda, a veces, se constituyó ella misma en el obstáculo más fuerte en el camino de la transformación real de la sociedad española. Pero, a pesar de ello, tal actitud supuso poner en entredicho situaciones y valores, paso desde luego necesario tanto para el cambio, como para reforzar las distintas convicciones.

En este sentido hablan y escriben sobre educación y sobre los distintos niveles de enseñanza, planteando nuevos modos de organización tanto internos como externos. Pero, sobre todo, se refieren a la Universidad, pues siguen pensando que en la reforma de esta institución y en el cumplimiento de sus fines pudiera estar la solución de muchos de los problemas detectados. No en balde se formaban en ella los hombres que, según el modelo político vigente, ocuparían los principales puestos de la administración. Reformar la Universidad significaba ser fiel al lema de «reformar desde arriba», que la política de Cánovas había instaurado. Y la Universidad tenía que variar para que cambiara el país, porque desde la influencia de esa institución se extendía tanto a la enseñanza secundaria como a la primaria, ya que los responsables de la política educativa eran, por lo general, hombres universitarios. Sólo que la concepción de Universidad había dejado de ser unívoca y Francia, Alemania e Inglaterra, por citar a los países europeos más significativos, ofrecían modelos diferentes para esta institución que, durante el primer cuarto de siglo, hizo grandes esfuerzos por integrarse en una nueva sociedad europea donde la democratización de las instituciones se ofrecía como una realidad cercana. Con la influencia de un estilo diferente como fue el iniciado por Estados Unidos.

Así, la España prendida en el 98 arranca de la mano de una nueva concepción del mundo y del hombre, que se expresará no sólo en las obras científicas y literarias de los autores más representativos, sino en la política desarrollada por sus gobiernos, formulada, a su vez, en toda una serie de documentos legislativos y, al mismo tiempo, en el medio de comunicación entonces más éficaz como era la prensa diaria. Y en relación con la universidad, los tres indicadores mencionados en el título, *Pensamiento*, *Legislación* y *Prensa*, o lo que es lo mismo, Ciencia, Política y Opinión, bien pudieran ser los canales de acercamiento a lo que fue la institución universitaria española en el período mencionado.

Introduciendo el *Pensamiento*, sin duda que Giner de los Ríos, Angel Ganivet, Joaquín Costa y Pérez Galdós son quizás los escritores que con sus ideas abren el camino a los genuinos representantes del 98: Miguel de Unamuno, Pío Baroja, Azorín, Antonio Machado y Ramiro de Maeztu. Ciertamente que no todos ellos hablan de la Universidad e incluso sólo uno de ellos es profesor universitario, pero, incluso, sin mencionar tal institución, sus escritos se refuerzan entre sí de forma que los que sí dedican toda o parte de su obra a analizar ese nivel educativo encuentran en la de sus compañeros de generación personajes o ideas que avalan sus propias reflexiones.

(2) INMAN FOX: *La invención de España. Nacionalismo e identidad nacional*, Madrid, Cátedra, 1997.

Que a su vez enlazarán con otra generación quizás más «universitaria», la del 14, pero que sin duda se alimenta de sus ideas, aún cuando no se sientan identificados con ellas[3], pues los escritos de Eugenio D'Ors, Ortega y Gasset, Salvador de Madariaga, Gregorio Marañón, Bonilla San Martín, García Morente, por citar algunos de los nombres más conocidos, son en algún sentido complemento de los anteriores. Y a través de ellos pudiéramos encontrar la visión que de la Universidad tiene el intelectual español del primer cuarto de siglo.

En Giner de los Ríos, que publica diversos escritos sobre la institución universitaria, entre ellos *Pedagogía Universitaria*, aparecido en 1905, gravita la tradición alemana pero sobre todo la anglosajona, pues tiene por su formación krausista una gran admiración por la investigación científica, y la Universidad de Humboldt es referencia obligada. Pero su propio carácter de maestro, más que de «Herr Professor», le hacen acudir al modelo de Universidad cuya principal misión habrá de ser la de «formar hombres». Y, por otra parte, su sentido de la libertad no le hace fácil aceptar el papel que el Estado tiene en las Universidades germánicas. Por lo que, sin renunciar a la ciencia como uno de los ejes fundamentales de la institución universitaria, insiste con más calor en la importancia que en la Universidad ha de tener la enseñanza y su calidad para el perfeccionamiento personal de los alumnos: «La Universidad tendría más que carácter profesional (aunque la obra de la ciencia es oficio humano más que otros), carácter general, constituyendo un nuevo grado del mismo proceso que la escuela primaria y secundaria y en continuidad indivisa con ésta.»[4] Por todo ello, su opinión de la Universidad española entre finales y principios de siglo es la de un acerado crítico que rechaza el modelo profesionalizante y burocratizado, heredado de los reformadores universitarios napoleónicos, que han transformado la Universidad en un centro expendedor de titulaciones donde exámenes y oposiciones se convierten en los problemas más importantes de la vida académica. Y donde la formación no tiene especial interés, por lo que en realidad, como espacio educativo, permanece cerrado a los problemas radicales de la sociedad, ya que Giner piensa que no se produce «la acción directa de la Universidad fuera de sus aulas» a no ser a través de la profesionalización que conlleva en muchas ocasiones falta de cultura y escasa acción social. Visión quizás demasiado simplificadora pero que sin duda hemos de tener en cuenta, pues no en balde Giner nos aparece como uno de los profesores universitarios con más influencia en las ideas pedagógicas de nuestro siglo.

El pensamiento de Miguel de Unamuno, quizás el más destacado representante de la generación del 98, y su experiencia como profesor de la Universidad, preocupado a su vez por los problemas diarios de España, es una referencia obligada. Ya en la obra de Delgado Criado[5], en que se analiza la carga educativa que tienen sus escritos, hay un minucioso estudio del pensamiento unamuniano sobre la Universidad española, sus proyectos e ideas de reforma, poniéndose de manifiesto la importancia que este universitario tuvo en el ambiente cultural del momento. Y también las diferencias con el fundador de la I.L.E., pues Unamuno, de acuerdo con Giner en el rechazo de una Universidad profesionalizada y profesionalizante, en su aversión por la burocratización de sus tareas, no lo está tanto en cuanto a la defensa que Giner hace de la autonomía universitaria, aunque

---

(3) R. Johnson: *Fuego cruzado. Filosofía y novela en España*, Madrid, Libertarias Pro Duhufl, 1997.

(4) F. Giner de los Ríos: *Pedagogía Universitaria. Problemas y noticias*, Madrid, Espasa Calpe,1924, p. 24.

(5) B. Delgado Criado: *Unamuno educador*, Madrid, Editorial Magisterio Español, 1973.

perciba con una lucidez fuera de toda duda las causas de lo que considera decadente situación de la Universidad española de principios de siglo. Período éste en que el análisis de las instituciones educativas va muy unido al enjuiciamiento político del sistema educativo. Pues, «superada la euforia subsiguiente a las reformas educativas de los primeros años del siglo XX, la situación se complica. La falta de infraestructura adecuada, los escasos presupuestos, y el trato indiscriminado hacia las universidades de provincias, deja al descubierto la inviabilidad de los proyectos ministeriales [...]. A ello se sumaba el agravante de excluir de la política educativa la opinión previa de los claustros universitarios»[6].

Efectivamente, de Unamuno es bien conocido su concepto, un tanto amargo, de la Universidad que vive, de la que nos dirá: «Es, ante todo, una oficina del Estado, con su correspondiente expediente didáctico, porque la cátedra no es más que un expediente. No hay claustros universitarios; no hay más que una oficina, un centro docente (tal es el mote) en el que nos reunimos al azar unos cuantos funcionarios, que vamos a despachar, desde nuestra plataforma –los que a ella se encaramen– el expediente diario de nuestra lección. Antes de entrar en clase se echa un cigarro, charlando del suceso del día durante el cuarto de hora que de cortesía llaman. Luego se entra en clase [...], se endilga la lección, y ya es domingo para el resto del día.»[7] Y no es que Unamuno mirara con ojos pesimistas la institución que para él representaba el propio espíritu del país. Es que la situación de la Universidad a primeros de siglo no daba lugar a demasiadas dudas, pues «en algunas facultades era frecuente el absentismo escolar: los alumnos preferían tomar el sol a entrar en el aula. El número de alumnos fue siempre bajo. Los testimonios referentes a la Universidad coinciden en señalar el divorcio entre ésta y la sociedad, la despreocupación por los problemas científicos, el dogmatismo conservador y transmisor de la ciencia hecha, el anacronismo de las instituciones, la penuria de medios económicos, el *ius utendi et abutendi* de la cátedra, el formalismo, verbalismo, y, en general, la languidez, e incluso la muerte, de las Universidades»[8]. Visión de la Universidad que coincide con la de otros escritores no tan directamente implicados en la vida universitaria, pero sí conscientes de su situación y necesidad de reforma[9], que pensaban que existía una contradicción entre lo que de la Universidad se esperaba y lo que en realidad estaba ofreciendo. Sin que las fórmulas defendidas por los reformadores krausistas hubiesen servido para alterar el ritmo decadente de la institución. O al menos ése es el sentir de la mayoría de los escritos de primeros de siglo, impregnados algunos de ellos, eso sí, de cierto escepticismo.

Ese es el sentir del discurso que para inaugurar el curso 1902-1903 pronuncia en la Universidad Central Blas Lázaro e Ibiza, catedrático de la Facultad de Farmacia, en que se analizan los distintos problemas de la Universidad española de primeros de siglo teniendo como referente la propia Universidad Central. Y precisamente el no tratar un tema específico de su Facultad es ya un indicativo de hasta qué punto la situación universitaria se había transformado en la principal preocupación de sus inte-

---

(6) I. Varela: *La Universidad de Santiago (1900-1923)*, A Coruña, E. Do Castro, 1989.

(7) M. de Unamuno: «De la enseñanza superior en España», *Revista Nueva*, Madrid, v. I. 15-2 a 5-8 y v. II, agosto a diciembre, Primera serie, 1899.

(8) B. Delgado Criado: *ob. cit.*, p. 51.

(9) J. Costa: *Reconstitución y europeización de España*, Huesca, V. Campo, 1924; A. Ganivet: *Idearium español. El porvenir de España*, Madrid, Espasa Calpe, Colección Austral, 1966.

grantes, con un juicio que pudiera ponerse en boca de cualquiera de los profesores universitarios de ese tiempo: «Debemos pensar que las universidades no afectan a la vida tan sólo por el influjo que puedan ejercer en la cultura y competencia del personal de ciertas profesiones [...], idea muy menguada de lo que las universidades deben ser el que no viese en ellas otra finalidad que la de una agrupación de escuelas profesionales. Mucho mayor es la trascendencia que puede reconocerse a la obra universitaria, por lo que influye en la formación de las clases directoras del porvenir.»[10] A partir de ahí, el discurso analiza desde los edificios que tienen las universidades, obsoletos la mayor parte de ellos, el pobre y anticuado material de enseñanza, la precaria situación económica de sus funcionarios..., poniendo en entredicho la eficacia de la abundancia legislativa en educación universitaria: «No existe correlación entre la expedicción para legislar y los progresos de la instrucción». Sin que por lo demás se sienta demasiado convencido de las ventajas de la autonomía universitaria pues al igual que le ocurría a Unamuno desconfiaba de la propia institución, tan enferma como el país: «Dos son los escollos contra los cuales naufragaríamos si en el acto se nos concediese una tan amplia autonomía como la de las universidades alemanas. Es el primero que las instituciones son organismos y que por tanto no pueden transformarse de un modo radical por sólo la virtualidad de una ley nueva, y necesitan como los organismos que estudian los biólogos, que sus modificaciones sean lentas y graduales [...], que la variabilidad sólo permite como viables las modificaciones que obedecen a las variaciones del ambiente en que la vida se desenvuelve. El segundo y no menos grave es el que nace de la falta de recursos para llevar una vida normal y desembarazada.»[11] Argumentos que son difíciles de rebatir.

Más adelante, la generación del 14 de nuevo recupera los deseos de acción retomando muchas de las ideas expresadas por los reformadores de finales del XIX, sobre todo de Giner de los Ríos. E incluso el mismo Unamuno confía en que los males de la Universidad tengan solución al mismo tiempo que se termina con los «males de la patria»[12]. Y aunque algunas de las obras más importantes sobre la Universidad se escriban con posterioridad a 1923 (caso de Ortega y Gasset y su obra *Misión de la Universidad*, que tanta influencia habría de ejercer), durante los años que anteceden a la dictadura de Primo de Rivera se va consolidando la idea de una Universidad descentralizada, con autonomía académica y regida en cada distrito por sus propios Estatutos, aunque con la ya reconocida disidencia de Unamuno que no cree que la autonomía sea un bien para la Universidad, sino causa de provincianismo[13]. Sin embargo, se piensa por la mayoría de los universitarios que una de las causas del mal estado de la Universidad era, precisamente, su dependencia del poder central, quizás recordando las teorías ginerianas sin duda en paralelo con el clima político que cada vez se mostraba más favorable al desarrollo de las autonomías regionalistas. Con la autonomía, creían muchos, se ofrecía una nueva vía de sali-

---

(10) Discurso leído en la Universidad Central en la solemne inauguración del curso académico de 1902 a 1903, por el doctor D. Blas Lázaro e Ibiza, catedrático de la Facultad de Farmacia, Madrid, Imprenta Colonial (Estrada Hermanos). C/Fuenterrabía, n.º 3, 1902.

(11) *Ibídem*, p. 50.

(12) M. DE UNAMUNO: *Artículos olvidados sobre España*, Londres, Támesis, 1976.

(13) M. DE UNAMUNO: «De la enseñanza superior en España», *Revista Nueva*, Madrid, vls. I y II, primera serie, 1899.

da, pues con la entrega de la Universidad a cada ciudad aumentaba la responsabilidad de la misma con respecto a esta institución, cuestión, por cierto, que apenas fue tratada en los argumentos manejados por los autonomistas para quienes el problema principal era desprenderse de los políticos de Madrid.

Es cierto que la conciencia del distanciamiento de la Universidad con respecto de la ciudad seguía existiendo, pero el aumento paulatino de estudiantes en las distintas Universidades,[14] así como el desarrollo de la conciencia ciudadana, expresada al principio desde la violencia pero con argumentos fundados en la justicia,[15] preparaban una Universidad diferente, al menos en la composición sociológica de sus estudiantes. Indicio de que la educación superior empezaba a ser concebida no sólo como un bien al alcance de los que podían costeárselo sino como un derecho de aquéllos que por sus cualidades se lo merecían. Se invoca la libertad de profesores y alunmos, pero ya desde posturas mucho más consolidadas que en los tiempos de las «cuestiones universitarias». Y, paradójicamente, fue precisamente en la primera década del siglo cuando, creada la Junta de Ampliación de Estudios a instancias de los institucionistas, la Universidad española empieza a tener relación con las europeas, viajando como pensionados de la Junta algunos profesores distinguidos y no sólo de la Universidad. «El prestigio del *Kulturkampf* universitario germánico, con su organización entre estatal y privada, y con el Seminario como célula de trabajo, marcó indeleblemente la filología, la historiografía, la filosofía y la medicina españolas, pese a la manifiesta anglofilia del propio Castillejo. A la hora de elegir un modelo de desarrollo universitario, el rechazo de la tradición francesa fue total (salvo en lo que concierne a órganos superiores como la Ecole de Hautes Etudes o la Ecole Normale Supérieure) y así aparece en dos libros interesantes como *La educación en Inglaterra* (1919) de José Castillejo, o en su antítesis *La mentalidad alemana.* Ensayo de explicación genética del espíritu alemán contemporáneo, que publica en 1914 un exbecario de la Junta, Eloy Luis André, enemigo jurado de cuanto olía a Institución Libre de Enseñanza [...] una de las más curiosas y olvidadas figuras del reformismo educativo»[16].

Las contradicciones, pues, se hacen sentir y en una Universidad ciertamente de baja calidad aparecen sin embargo personalidades de gran relevancia y prestigio. Caso de Ramón y Cajal, Menendez Pidal, Ortega y Gasset, o el propio Unamuno por poner algunos ejemplos. Y, aunque la autonomía decretada por Cesar Silió se suprime en un nuevo y no último intento de centralización, se habla de la Universidad en la prensa más que en tiempos anteriores y los escritos sobre esta institución empiezan a tener carácter cotidiano. Quizás porque se entiende que la Universidad ha de influir en la ciudad por otros derroteros que los habituales, en que estudiantes y profesores parecían pertenecer a un mundo aislado de la realidad. Pues, ¿en qué medida podía influir un estudiante universitario en el resto de la juventud del momento? Es la pregunta que Giner se hará

---

(14) E. González Rodríguez: *Sociedad y educación en la España de Alfonso XIII*, Madrid, Fundación Universidad y Empresa, 1988; I. Varela: *ob. cit.*; A. Yetano: *La enseñanza en España (1900-1920)*, Barcelona, Antropos, 1988.

(15) J. L. García Delgado: *España entre dos siglos (1875-1931). Continuidad y cambio*, Madrid, Siglo XXI, 1991.

(16) J. Mainer: *La Edad de Plata: 1902-1931. Ensayo de interpretación de un proceso cultural*, Madrid, Cátedra, 1983, p. 183.

aunque sea implícitamente: «La mayoría de nuestros estudiantes pertenece a las clases medias, hace mucha vida de teatro, de café, de casino, de Ateneo, a veces [...]. Suele tener, en una proporción media, los vicios y virtudes de la masa masculina de nuestro pueblo»[17] y la misma pregunta se planteará en relación con el profesorado, «que ni se forma como tal en el doctorado, ni demuestra después sus cualidades en aprendizaje alguno»[18].

Claro que de la falta de relación de la Universidad con la sociedad no sólo tienen la culpa los universitarios. Y Maeztu, intelectual él mismo, escribirá: «¿No tienen los intelectuales españoles parte de culpa en su falta de influencia? Que no tienen poder es evidente. Cualquier político les puede dar un puntapié con relativa impunidad. El poder está en la Iglesia, en los ricos, en los caciques y en los militares. Los intelectuales no lo tienen [...] La influencia de los intelectuales depende, naturalmente, de que tienen detrás a considerable parte del pueblo, que les lee, les admira y aún les vota cuando presentan su candidatura para unas elecciones [...]. Haced que haya en el Congreso de los Diputados cincuenta o sesenta hombres distinguidos en la literatura o en la ciencia, y no sería posible que Unamuno fuera destituido de la Rectoría de Salamanca por una cuestión electoral»[19]. Cuestión ésta de la influencia social de la Universidad, dura y difícil, pues gran parte del aislamiento se debía al individualismo que desarrollaron los que en minoría detentaban la cultura, pero que a veces era violentado por la propia situación social. Pues ese ambiente individualista era alimentado por una idea de Universidad selectiva, formadora de los mejores que tendrían la responsabilidad de dirigir a los demás, con lo que difícilmente se podía evitar el distanciamiento y la superioridad desde los propios universitarios. Pues, sumido en esa contradicción, Maeztu afirmará: «Las carreras liberales debieran ser mucho más caras, si han de mejorarse los estudios. El Estado no puede sostenerlas en la debida altura. Actualmente son baratas y malas. Los padres de familia debieran ir haciéndose la idea de que tenemos que pagar tres o cuatro veces más que ahora por las enseñanzas del Bachillerato, de la Filosofía y del Derecho. No hacen falta tantos Bachilleres, ni tantos juristas, ni muchos doctores en Filosofía y Letras. Lo que necesitamos es levantar el nivel de estos estudios.» Aún cuando añade: «Para ello sería necesario encarecerlos para los pudientes y multiplicar el número de los becarios pobres.»[20] Ciertamente se trataba de un concepto de Universidad restrictivo y de suyo aristocrático, pero a su vez lo suficientemente idealista como para pretender que tales cambios enunciados pudieran desarrollar la comunicación Universidad ciudad, e incluso, Universidad-país, desde una influencia de los «mejores».

Y el caso es que tal concepción de Universidad suponía la aceptación de sus orígenes, en que sólo los estudiosos se admitían como integrantes de tal corporación; y que por lo mismo se estaba reivindicando con toda coherencia la necesidad de limitar el ámbito de los estudios a los que tuvieran capacidad o poder económico para realizarlos, sin que tal propuesta pareciera contradictoria. Pero los años posteriores pusieron de manifiesto que no se aceptaba por las gentes el ser únicamente testigos y no sujetos receptores del saber y de la ciencia, haciéndose notar en tales fenómenos la participación cada vez más acusada

(17) F. Giner de los Ríos: *La Universidad española*, O.C.T. II, Madrid, Espasa Calpe, 1916, p. 136.

(18) *Ibídem*, p. 82.

(19) R. de Maeztu: *Los intelectuales y un epílogo para estudiantes*, Madrid, Rialp, 1966, p. 343.

(20) *Ibídem*, pp. 356-357.

de la vida social en el ámbito universitario. Pero Maeztu seguía pronosticando: «Pues los hombres que van a ser el día de mañana los ingenieros de la industria, los jefes de las explotaciones agrícolas [...], los guías espirituales de un país [...], ¿cómo van a desprenderse de su sentido de clase superior y rectora, para simpatizar con movimientos revolucionarios que pugnan por destruir el cuadro general de las jerarquías sociales, en que se insertan las jerarquías especiales de la cultura.»[21] Ciertamente que la Universidad a la que se alude era una institución donde la democratización parecía no tener cabida, pero la mentalidad va a ir cambiando y cuando Federico de Onís pronuncia el Discurso inaugural del curso académico 1912-1913, en la Universidad de Oviedo, con el tema La Universidad Española, ya no nos sorprende que contemple la doble relación aludida: «La Universidad ha sido siempre el órgano supremo de la cultura de un pueblo; nada mejor que ella puede darnos idea del grado de su desenvolvimiento intelectual; donde falta una cultura original no puede haber Universidad en su riguroso sentido. Por esta razón es la Universidad culpable de la incultura de un pueblo; ella no es más que un órgano que recoge las energías espirituales existentes, en sus máximas manifestaciones –muy especialmente las científicas– y las encauza y fomenta produciendo su difusión y continuidad, es el centro regulador de la vida científica de la nación.»[22]

Había, pues, en el pensamiento de los propios universitarios españoles la idea acabada de la necesidad de establecer canales de relación entre la Universidad y la sociedad, independientemente de su concepción elitista del saber, pues la propia existencia de la Universidad estaba en función de su papel como dinamizadora de la cultura del pueblo, que a su vez generaría una Universidad u otra.

La *Legislación* es otro de los indicadores en el acercamiento a la Universidad. Cierto que, más que de la propia realidad, la ley nos habla de la intencionalidad de los gobernantes. Pero creemos que constituye un instrumento de gran valor y más aún en el caso de la Universidad, pues quienes elaboraron las leyes e incluso quienes las aprobaron fueron en su gran mayoría universitarios con responsabilidades políticas en el gobierno. Es decir, el uso de la legislación universitaria nos permite conocer el proceso seguido por el poder político al intentar resolver los problemas ligados con la vida académica, tanto en lo referente a los estudios como al gobierno y administración, precisamente desde los hombres formados en la Universidad. Pues el modo y manera de enfrentar tales problemas expresará, en parte, una concepción de Universidad adquirida en su propia formación universitaria. Universidad que, al estar centralizada, se regirá por las mismas leyes en todos los distritos universitarios, con la excepción de los años 1919 a 1922, en que la autonomía universitaria determinó una legislación en cierta medida diferente, sobre todo en lo que era competencia de los Estatutos de cada Universidad.

En 1900 existe ya un Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, responsable entre otras de la institución universitaria. Y, aunque su primer representante, García Alix, diera la impresión de que por su ideología mantendría los parámetros conservadores, lo cierto es que, desde el principio de su gestión, Decretos y Ordenes nos muestran a un hombre lleno de ideas novedosas y muy cercano en cierto sentido al espíritu de muchos de los políticos institucionistas. Ya desde los primeros momentos de su mandato inicia una política de revisión de los Planes de Estudio de las Fa-

(21) *Ibídem*, p. 361.

(22) F. DE ONIS: «La Universidad española», *BILE*, 631, 1912.

cultades de Derecho, Ciencias y más tarde Filosofía y Letras, y Escuelas Especiales. Intentando con tales planteamientos atender a lo que se suponía eran las necesidades de la propia sociedad, demandante de estos cambios. Así, por Real Decreto de 2 de agosto de 1900, la Regente firma la remodelación de la Facultad de Derecho en los términos siguientes: «*a*) Se llamará Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, dividiéndose en dos Secciones según la nueva denominación; *b*) La Sección de Derecho mantendrá la organización de la antigua Licenciatura, salvo una serie de excepciones: 1) Se suprime el estudio de Estadística, quedando unido al de Economía Política; 2) La asignatura de Derecho Político se llamará Derecho Político español comparado con el extranjero y deberá cursarse previo aprobado del Derecho Internacional Público; 3) El Derecho Administrativo se conforma como asignatura independiente; 4) La asignatura de Derecho Mercantil de España y de las principales naciones de Europa y América deberá estar precedida por el aprobado de las dos asignaturas de Derecho Civil.»[23]

En cuanto a la Sección de Ciencias Sociales, sólo se establecería en la Universidad Central, y su Plan de Estudios sería el prolegómeno de la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas[24]. Nuevo Plan que inauguraba en la Universidad española una nueva Licenciatura que ya tenía cierta tradición en Europa, como era la de Ciencias Sociales, en unos momentos en que tales estudios, estimulados por los trabajos de Durkheim y Weber sobre todo, empezaban a ser considerados necesarios desde la perspectiva de la Sociología y de la Política.

En el mismo año será reformada la Facultad de Ciencias dividiéndola en cuatro Secciones: Ciencias Exactas, Ciencias Físicas, Ciencias Químicas y Ciencias Naturales. Distribuyéndose los estudios con un cierto aire de modernidad, acorde con la pretensión de acercar la Universidad a Europa, aunque todavía se incluyeran asignaturas un tanto periclitadas.[25] Y al mismo

---

(23) *Gaceta de Instrucción Pública*, núm. 467, 15-8-1900.

(24) El Plan de Estudios propuesto era el siguiente:

Curso preparatorio: común con el de la Licenciatura de Derecho.

Licenciatura:

Primer Grupo: *Antropología*, cursada en la Facultad de Ciencias, *Ética*, cursada en la Facultad de Filosofía y Letras, *Economía Política*, cursada en la Sección de Derecho.

Segundo Grupo: *Estadística*; *Derecho político español comparado con el extranjero*, cursado en la Sección de Derecho; *Derecho común de España comparado con el foral*; *Hacienda pública*, cursada en la sección de Derecho.

Tercer grupo: *Derecho Internacional público*, cursado en la Sección de Derecho; *Derecho Administrativo*, cursado en la Sección de Derecho. *Estudios superiores de Derecho penal y Antropología criminal*; *Sociología*, cursada en la Facultad de Filosofía y Letras.

Cuarto Grupo: *Historia de las doctrinas económicas*; *Asociaciones mercantiles e industriales*; *Historia de la Iglesia y del Derecho Canónico.*

(25) El Plan de Estudios de estas Secciones era el siguiente:

Sección de Ciencias Exactas:

Período de Licenciatura:

Primer año: *Análisis matemático*; *Geometría métrica*; *Química general.*

Segundo año: *Análisis matemático*; *Geometría analítica*; *Física general.*

Tercer año: *Elementos de cálculo infinitesimal*; *Cosmografía* y *Física del Globo*; *Geometría de la posición.*

Cuarto año: *Mecánica racional*; *Geometría descriptiva*; *Astronomía esférica* y *Geodesia.*

Período de Doctorado: *Curso de Análisis superior, estudios superiores de Geometría* y *Astronomía del sistema planetario.*

tiempo que se replanteaban los estudios, también se ocupaba el Decreto del modo de impartirlos. Y así, por ejemplo, es de considerar lo expresado en el artículo 41, referido a las obligaciones de los catedráticos, que «deberán exponer el programa entero de la asignatura a fin de que la preparación que reciban los alumnos sea completa, y para la redacción de los programas procurarán atender, en cuanto sea posible, las observaciones de los Claustros y Escuelas que utilicen aquellas enseñanzas, sin menoscabo de su independencia de criterio y libertad para la exposición de las asignaturas que les estén enconmendadas, ni del carácter especulativo que corresponden a las enseñanzas de la Facultad», cuestiones éstas de extraordinario interés por cuanto incidían de lleno en los temas más conflictivos de la vida universitaria del siglo XIX.

Ciertamente que las Universidades de provincias sólo fueron afectadas por parte de estas reformas, pues los estudios de la Sección de Naturales se darían exclusivamente en Madrid, excepto las asignaturas que servían de preparatorio para otras Facultades, como eran las de Medicina y Farmacia. Así mismo, el Doctorado de las cuatro Secciones tenía a Madrid como único centro. Mientras que en el resto de las Universidades se beneficiaba a Barcelona con las Secciones de Exactas, Físicas y Químicas; a Zaragoza con las secciones de Exactas y Físicas; a Valencia con la Sección de Ciencias Químicas, y en Sevilla y Granada «subsistirán las asignaturas de los dos primeros cursos de las Secciones de Exactas, Físicas y Químicas».

Con tales disposiciones se pretende una Universidad más cercana a las inquietudes científicas del nuevo siglo y desde luego más de acuerdo con las necesidades de la industria y la tecnología. Y, aunque todavía las enseñanzas universitarias siguieron siendo privilegio de un número

---

Sección de Ciencias Físicas:

Período de Licenciatura:

Primer año: *Análisis matemático*; *Geometría analítica*; *Química general.*

Segundo año: *Análisis matemático*; *Geometría analítica*; *Física general.*

Tercer año: *Elementos de Cálculo infinitesimal*; *Cosmografía*; *Física del Globo*; *Acústica*; *Óptica.*

Cuarto año: *Mecánica racional*; *Termodinámica*; *Electricidad* y *magnetismo.*

Período de Doctorado: *Astronomíafísica, Meteorología*; *Física matemática*, primero y segundo curso.

Sección de Ciencias Químicas:

Período de Licenciatura:

Primer año: *Análisis matemático*; *Geometría métrica*; *Química general*; *Mineralogía*; *Botánica.*

Segundo año: *Análisis matemático*; *Geometría analítica*; *Física general*; *Zoología general.*

Tercer año: *Elementos de Cálculo infinitesimal*; *Cosmografía* y *Física del Globo*; *Química inorgánica.*

Cuarto año: *Química orgánica*; *Análisis químico general*; *Mecánica química.*

Período de Doctorado: *Análisis químico especial*; *Cristalografía*; *Química biológica.*

Sección de Ciencias Naturales:

Período de Licenciatura:

Primer año: *Mineralogía y Botánica*; *Química general*; *Zoología general.*

Segundo año: *Física general*; *Cristalografía*; *Geografía*; *Geología dinámica*; *Técnica micrográfica* é *histología vegetal y animal.*

Tercer año: *Organografía* y *Fisiología vegetal*; *Organografía y fisiología animal*; *Mineralogía descriptiva*; *Zoografía de animales inferiores y moluscos.*

Cuarto año: *Geología geognóstica y estratigráfica*; *Fitografía y Botánica descriptiva*; *Zoografía de articulados*; *Zoografía de vertebrados.*

Período de Doctorado: *Antropología; Psicología experimental*; *Química biológica.*

escaso de ciudades y la centralización hiciera de Madrid la ciudad universitaria por excelencia, poco a poco el resto de Distritos universitarios empiezan a hacer sentir su fuerza, como se irá viendo en el propio transcurrir del siglo.

La revisión de los estudios de las Facultades de Filosofía y Letras no se hace esperar, y por Real Orden de 19 de noviembre de 1900[26], se realiza una distribución de los mismos según los distintos distritos. De acuerdo con esta reforma, la licenciatura en Letras se podría conseguir en las Universidades de Barcelona, Granada y Salamanca, mientras que la de Historia se adjudica a Sevilla y Zaragoza. Pudiéndose cursar estudios comunes a todas las Secciones de Filosofía y Letras en Barcelona, Granada, Oviedo, Salamanca, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza. Que se ordenan en dos grupos, al igual que las licenciaturas mencionadas[27].

En 1901 dos nuevas disposiciones legislativas continúan poniendo de manifiesto la preocupación del recién creado Ministerio, aunque en este caso desde un nuevo ministro, el conde de Romanones. Por una parte, la Real Orden Circular de 10 de marzo sobre la libertad de cátedra, y por otra los reales Decretos de 12 de abril y 10 de mayo, aprobando el reglamento de exámenes y grados. Se alude en la primera a la Real Orden de 3 de marzo de 1881, donde se prescribía «que de ningún modo se pusieran impedimentos al libre, entero y tranquilo desarrollo del estudio, ni menos se prescindiera del derecho igual para todos lo españoles, con el intento de poner trabas a la actividad de los encargados de la enseñanza pública». Es decir, se asume por el legislador la necesidad de «evitar imposiciones de cierta índole, impropias de los tiempos actuales y condenadas por la Constitución del Estado», restableciendo en todo su vigor el Real decreto de 25 de enero de 1895, con lo que parecía zanjada la polémica, larga y a veces de duras consecuencias, sobre la libertad de cátedra y de ciencia. Claro que las mismas contradicciones que se dan en el terreno de las ideas se observan en la legislación y la censura es un bien aceptado, pues entre los deberes del Rector estará el de «velar porque la ley se cumpla y sin limitar en lo más mínimo la libertad de ciencia y la independencia dentro de ella del profesorado». Pero «no tolerar que aquella se desnaturalice ni ésta se convierta en elemento de propaganda contra el régimen vigente». Expresión esta última muy ambigua y que se interpretará de distintas formas.

El Reglamento de exámenes trata cinco cuestiones fundamentales, que, a pesar de la Ley Moyano, sufrían de cierto caos administrativo: *Exámenes de ingreso*; *Exámenes de asignaturas*; *Exámenes de reválida* y *grados*; *Calificaciones de exámenes*, y *Tribunales de exámenes*. La Universidad, como una institución educativa más, quedaba regulada en su función de juez y expedidora de títulos y, aunque la centralización

---

(26) *Gaceta de la Instrucción Pública*, núm. 480.

(27) La Licenciatura de Historia la integraban las siguientes materias:

Primer grupo: *Historia antigua y media de España: Historia universal, edades Antigua y Media*; *Geografía política y descriptiva*; *Arqueología*.

Segundo grupo: *Historia moderna y contemporánea de España*; *Historia universal moderna y contemporánea*; *Numismática* y *Epigrafía*.

La Licenciatura de Letras comprendía:

Primer grupo: *Lengua griega*; *Lengua arábiga*; *Paleografía*; *Latín vulgar y de los tiempos medios*; *Literatura española*.

Segundo grupo: *Lengua y Literatura griegas*; *Lengua hebrea*; *Filología comparada del latín y del castellano*; *Gramática comparada de las lenguas indoeuropeas*; *Bibliología*.

suponía ignorar las peculiariedades de cada centro, lo cierto es que se pretendía un estatuto jurídico, claro y preciso, respecto de uno de los temas más conflictivos como es el aprobado o suspenso, tanto para ingresar en los centros como para seguir el proceso normal de los estudios. Expresándose una preocupación pedagógica además de política, muy de acuerdo con los tiempos, que el anterior ministro, García Alix, había iniciado desde el clima regeneracionista y que se había concretado en la creación de una cátedra de Pedagogía en el Museo Pedagógico por Real Decreto de 1 de febrero de 1901[28]. Sin embargo, estas reformas no alteraron demasiado la calidad de la enseñanza universitaria, aunque la lectura que podemos hacer de las mismas sí nos habla de que la preocupación por la Universidad existía no sólo en el ánimo de los intectuales universitarios ajenos a la política.

A medida que avanza el siglo, la legislación atiende sobre todo a los Planes de Estudio y a la creación de nuevas Secciones y nuevas Licenciaturas y, por consiguiente, a la dotación de nuevas cátedras. Y también a desarrollar una política de relación con las Universidades extranjeras, arbitrando un sistema de Becas y Pensiones, responsabilidad que recae en la Junta de Ampliación de Estudios, creada en 1907, y que posibilitará la estancia fuera de España de numerosos profesores[29]. Más tarde, en 1910, se crea la Sección de Ciencias Químicas de la Universidad de Sevilla, la Licenciatura de Ciencias Naturales y los estudios correspondientes a las Secciones de Filosofía e Historia en la Universidad de Barcelona. Regulándose la admisión de las mujeres en la enseñanza universitaria, cuestión ésta de indudable importancia y causa de numerosos problemas[30]. Publicándose una Real Orden el 8 de marzo de ese mismo año: «Disponiendo que se admita sin limitación alguna en los establecimientos docentes la matrícula de las mujeres, en enseñanza oficial y no oficial, con sujección únicamente a las reglas señaladas para los alumnos». Y en este mismo año se dispone por Real Orden de 17 de septiembre, la celebración de una Asamblea General de la Enseñanza, cuyos cuestionarios, forma de contestarlos y otros temas relacionados con la Asamblea, se modifican ya entrado el año 1911, por Real Decreto de 17 de marzo[31].

También en 1910 se regulan por Real Decreto de 8 de abril las oposiciones para la provisión de Cátedras de Universidades, de Institutos de Segunda Enseñanza, Escuelas Normales, Ingenieros Industriales, Comercio, y Veterinaria. Los argumentos para tales reformas son de gran interés y se hacen eco de los distintos escritos referidos a este tema en el ámbito universitario; así, por ejemplo, cuando se dice «no basta que el aspirante a cátedras haga exhibición gratuita de los conocimientos que ha adquirido, si no demuestra que tiene preparación y aptitudes pedagógicas para ejercer la elevada función docente. En este concepto se pide a los que acudan a las oposiciones que aporten en el expediente, para que el tribunal pueda apreciarlos, todos aquellos méritos, estudios especiales, publicaciones y servicios a la enseñanza [...], y se incluye entre los méritos la circunstancia de haber cursado y probado la asignatura de Pedagogía Superior». Constaba el Reglamento de 37 artículos, siendo de destacar lo referido a los Tribunales,

(28) *Gaceta de Instrucción Pública*, núm. 467.

(29) M. T. Marín Edec: *Innovadores de la educación en España (becarios de la J.A.E.)*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 1991.

(30) C. Flecha García: *Las primeras universitarias en España*, Madrid, Narcea, 1996.

(31) *Anuario Legislativo*, 1910, p. 421 y 1911, p. 116.

«constituidos por cinco jueces: Presidente, un Consejero de Instrucción Pública; los vocales, catedráticos, un académico y una persona competente que no sea profesor oficial»; y lo concerniente a los Ejercicios propiamente dichos. Cuestión ésta de gran interés y que creemos merece un detallado análisis para seguir encontrando lugares comunes entre el Pensamiento y la Legislación. Los ejercicios citados eran cinco y comprendían los siguientes pasos:

1.º Dos temas por escrito del Cuestionario.
2.º Exposición oral de un tema sacado a suerte del Cuestionario.
3.º Un ejercicio de carácter práctico a discreción del Tribunal.
4.º Explicación en hora y cuarto de una lección del programa.
5.º Exposición oral y defensa del Programa.

El Reglamento nos muestra, además, un dato, aparentemente anecdótico, pero que refleja, ciertamente, una realidad socio económica: las dietas recibidas por los miembros del Tribunal eran de 25 pesetas para el Presidente, y de 20 para el resto de los miembros, a excepción de los residentes en Madrid que cobrarían 15 pesetas. Pagándose el desplazamiento de los que vivían fuera para que viajaran en departamentos de 1.ª clase. No estaba mal para una Universidad que pagaba a sus catedráticos con sueldos que les hacían muy difícil viajar con ese tipo de billetes. Pero bien podía ser una manera de compensar. El hecho es que se sigue legislando para la Universidad y en los años siguientes quizás lo más interesante fuese la creación de una cátedra de *Pedagogía Superior* en el Doctorado de la Sección de Filosofía de la Universidad Central, materia, por otra parte, obligatoria en estos estudios junto a las disciplinas de Metafísica, Estética y Filosofía del Derecho. Así como el Real Decreto de 11 de agosto de 1914, por el que se vuelven a reformar los estudios superiores, siendo de destacar el artículo 11, donde se define la libertad de enseñanza «en todos sus grados y cualesquiera que sea su clase»; y el artículo 13, en que concreta el examen de grado de la Licenciatura.

En 1916 de nuevo se insiste en un tema ya planteado desde finales del siglo anterior y que fue objeto de legislación del Real Decreto de 21 de diciembre de 1905, cuando se concedió autorización para someter a las Cortes un Proyecto de Ley sobre autonomía universitaria, sin que en definitiva se hubiera concluido en nada concreto. Pero el ambiente intelectual y político de 1916 era diferente y desde luego era favorable a cualquier intento legislativo en esa cuestión. Y en ese sentido el Real Decreto de 2 de junio de 1916, autorizando al Ministro para presentar a las Cortes un Proyecto de Ley sobre concesión de autonomía pedagógica a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central fue, de entrada, bien acogido y que se refería a los siguientes temas: *Planes de estudio*; *Horarios y calendarios*; *Pruebas y exámenes*; *Libertad de especialidad*; *Disciplina pedagógica* y *Sustituciones*. Quedando exceptuadas la provisión de cátedras, la regulación de los derechos de los catedráticos y el régimen económico, con la obligación para la Facultad de redactar sus propios Estatutos. Además de que se afirmaba en el Decreto: «Podrá el Ministerio [...] hacerlo extensivo a las demás Facultades». Es decir comenzaba a ser tema de legislación uno de los temas más conflictivos de la Universidad española del primer cuarto de siglo, la autonomía, pues, estando de acuerdo con la necesidad de su implantación, tanto desde los partidos conservadores más progresistas como desde los liberales, la dinámica socio-política abortará los intentos de unos y otros en ese sentido.

Así, Cesar Silió, ministro conservador del gabinete de Maura, respondiendo a las distintas expectativas que sobre autonomía universitaria se habían ido desarrollando

en el país, sobre todo desde que la Universidad de Barcelona, descontenta del trato recibido en relación con la Universidad Central[32], afronta el controvertido tema, pues ese descontento se había extendido a otras Universidades y sectores del país, aún cuando existieran opiniones contradictorias. Con ataques a veces furibundos a la autonomía, como el que sigue: «No puede dejar el Estado la enseñanza a nadie, que es una función suya, que no puede delegar en nadie, que no se la puede dejar en manos de individuo, ni de las asociaciones civiles, ni de las congregaciones religiosas, ni de los pueblos, ni de las provincias, ni de las regiones, ni de nadie: ¿por qué va a dejar a los claustros universitarios que es a quien peor se puede dejar?»[33] Palabras que nos recuerdan a Unamuno y que vienen dirigidas desde una de las sedes nacionales de la política, el Senado, y por un senador, en este caso de izquierdas. De tal forma que, cuando en 1919 Silió establece la obligatoriedad para las Universidades españolas de redactar sus propios Estatutos, es decir, iniciar el camino de su autonomía, es cierto que encuentra la enemiga de muchos sectores pero también lo es que encuentra el terreno abonado y no sólo desde los escritos más o menos teóricos sino, incluso, desde los ministerios anteriores. Pues el ministro Burell contribuyó, en cierta forma, a preparar el ambiente al decretar, primero, que la asistencia de los alumnos a las cátedras en la enseñanza superior era libre y voluntaria (Real Decreto de 7 de enero de 1916) y más tarde, el 10 de marzo de 1917, que se suprimían «los ejercicios de grado y reválida en todas las carreras, enseñanzas y estudios dependientes y establecidos en los distintos centros docentes de este Ministerio», con lo que se ganaba el favor de los estudiantes, aunque se malquistaba con los profesores más apegados a los antiguos esquemas.

El Real Decreto de Silió, firmado el 21 de mayo, hace posible la autonomía universitaria, estableciendo que todas las universidades españolas serían «autónomas en su doble carácter de escuelas profesionales y de centros pedagógicos de alta cultura nacional». Con una exposición de motivos bien fundamentada: «Las Universidades españolas, de tan gloriosa tradición, que compitieron con las más famosas del mundo en sus días de esplendor, son hoy casi exclusivamente Escuelas que habilitan para el ejercicio profesional. El molde uniformista en que el Estado las encuadró y la constante intervención del Poder público en la ordenación de su vida, no lograron las perfecciones a que sin duda se aspiraba; sirvieron, en cambio, para suprimir todo estímulo de noble emulación y matar iniciativas que sólo en la posible diversidad hallan esperanzas de prevalecimiento.»[34]

Por el Decreto Silió es cierto que se entregaba a cada Universidad la responsabilidad de elaborar sus propios Estatutos, pero el Estado se reservaba una serie de competencias que permitía la fiscalización tanto del régimen económico como del ad-

---

(32) Como muy bien expresó el senador por esa Universidad, profesor Daurella, en la Sesión del Senado de 23 de junio de ese mismo año: «Lo que no se nos podía ocurrir jamás a nosotros, quiero decir los catedráticos de la facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona, era pedir que se estableciera la autonomía universitaria únicamente para la facultad de Filosofía y Letras de la Central». Añadiendo: «El Renacimiento científico de Barcelona ha tenido lugar dentro de la misma Universidad, y no de ahora, sino desde hace muchos años: Los catedráticos de Barcelona desde hace muchos años no se limitan al desempeño de sus cátedras, sino que dentro de la misma Universidad verifican trabajos extraordinarios en los laboratorios, dando conferencias o explicando cursos complementarios de investigación» (González Rodríguez, 1988, p. 283).

(33) *Ibídem*, p. 286.

(34) Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: ***El nuevo régimen de autonomía universitaria***, Madrid, Instituto Geográfico y Estadístico, 1919.

ministrativo, «con lo que no es de extrañar que se califique de descentralización y no de autonomía lo que podía lograrse en la mencionada reforma»[35]. Pero de todas formas se había dado un paso importante desde la política legislativa en la consideración de la Universidad y sus derechos y obligaciones. Pues, incluso, la polémica que se originó con motivo del citado Decreto[36] sirvió para revitalizar el interés por la Universidad, que aparece esos años en la prensa en más ocasiones que en todos los años anteriores del siglo. Todavía no era el momento más propicio para conseguir ese modelo de Universidad y por ello no es de extrañar que no prosperase el Proyecto de Ley, que de nuevo Cesar Silió presentó a las Cortes el 25 de octubre de 1921 y que intentó defender con argumentos aparentemente convincentes. Como los que utilizó cuando ya veía amenazado su Decreto: «La autonomía universitaria tiene ambiente, realidad; no es posible estirparla, es muchísimo mayor el estrago que se produciría retrocediendo que el que se produciría avanzando» [37]. Pero, en 1922, el ministro Tomás Montejo suprimía por Real Decreto de 31 de julio el régimen de autonomía universitaria, cerrándose un importante capítulo de nuestra Universidad, que a su vez iba a ser protagonista en los siguientes años, instaurada ya la Dictadura y limitada de nuevo la libertad de cátedra e investigación. Pues ni catedráticos ni estudiantes iban a acoplarse dócilmente a las reglas impuestas por el poder central, como se demostró por las sanciones que unos y otros sufrieron en el nuevo régimen, y por la influencia que en su caída tuvieron las algaradas estudiantiles. Pero la legislación, desde 1922 hasta el inicio de la Dictadura, ya no varió sus presupuestos respecto de la Universidad.

La *Prensa* y las opiniones en ella vertidas es el tercero de los indicadores elegidos para estas refexiones en torno a la Universidad. Pero tengo que advertir que su seguimiento no ha sido exhaustivo en cuanto a la revisión de todos los periódicos y revistas informativas nacionales y locales, pues tal investigación, que entendemos de enorme interés, excede los límites de nuestro trabajo, que sólo pretende detectar en qué medida los periódicos más representativos publicados a lo largo de los años señalados respondían a los problemas de la Universidad e incluso se hacían eco y expresión de un modelo determinado de la misma. Y ciertamente que nuestras expectativas en cuanto a posibilidades se fueron viendo defraudadas, porque ni siquiera esos periódicos se preocupaban demasiado de los temas universitarios, pareciendo ajenos a los intereses cotidianos de la Universidad, como si esta institución no tuviera que ver con el vivir diario del país. Lo cual no deja de ser significativo.

De los periódicos utilizados, *ABC* de Madrid, *El Imparcial*, *El País*, *El Sol* y *El Debate*, sólo los dos primeros, *ABC* de 1903 a 1929, y *El Imparcial* de 1872 a 1926, cubren con sus publicaciones la mayor parte del período elegido. El resto, o bien porque dejan de publicarse a mitad de esa etapa, como *El País* o porque se inicia su publicación precisamente a mitad de la misma, no nos sirven como muestras demasiado fiables. Aunque algunos de los artículos sobre la Universidad española que en ellos aparecieron tuvieron una gran in-

---

(35) M. N. Gómez García: «La Universidad de Sevilla y la Reforma Silió: un estatuto de autonomía», *Cuestiones Pedagógicas*, 1, 1984, 65.

(36) Artículos de Demófilo, Royo Villanova, José Casares, Odón del Buen, Rodríguez Pinillas, Santiago Ramón y Cajal, Adolfo Posada, García Morente y Julián Besteiro, entre otros, aparecidos en *El Sol* a lo largo de 1919.

(37) *Diario de las Sesiones de Cortes*, Senado, día 18 de julio de 1922.

fluencia en determinados momentos, como ocurre con los publicados por *El Sol*, en los años que siguieron al Decreto Silió sobre autonomía universitaria. Con las firmas de numerosos catedráticos de nuestra Universidad que hasta entonces apenas habían utilizado la prensa para exponer sus ideas.

Con respecto al *ABC*, las noticias son escasa y escuetas. Y normalmente se hace eco de la Universidad, a principios de octubre, para hablar sobre la apertura de curso y ceremonia de acompañamiento, normalmente de la Universidad Central. Publicando a veces los títulos de las Conferencias de Apertura y aludiendo en algunos casos a Universidades de provincias. De forma que a partir de 1903, fecha de la fundación de este periódico, los temas más tratados serán de índole política o de información general, pero con escasa atención a las cuestiones universitarias, sobre todo hasta 1910 aproximadamente, en que las únicas noticias que, a nuestro parecer, pudieran revelar un cierto interés por los problemas universitarios se publican de una forma esporádica. Aunque ciertamente hablando sobre problemas de gran interés como fue el tan controvertido debate sobre la utilidad o no de los exámenes, y a partir de unos presupuestos muy a tono con la corriente pedagógica liderada por Giner y que rechaza los exámenes como pruebas definitivas para juzgar el saber de los alumnos. Firma el artículo que trata esta cuestión el periodista Sánchez Pastor, que escribe, entre otras, la siguiente frase: «Casi todo el mundo está convencido de la inutilidad de los exámenes y sin embargo nadie se atreve a quitarlos...»[38], que no deja de ser una afirmación valiente para una Universidad en que los exámenes eran fundamentales. También los altercados estudiantiles son objeto de información, sólo que tratados normalmente con espíritu paternalista, pues los estudiantes son considerados agitadores públicos, como cuando se dice en la crónica de «Madrid al día», «los estudiantes tuvieron mitín para no variar»[39]. Pero sin que el periódico contrastara la calidad y el funcionamiento de la Universidad que en la mayoría de las veces los periodistas identifican exclusivamente con Madrid y Barcelona. Insólita es la información que aparece en 1907 sobre el Decreto del Ministerio de Instrucción Pública, concediendo premios a los catedráticos universitarios que hayan destacado por la docencia y la investigación[40]. Y más corriente es la noticia sobre la inauguración de curso con la conferencia a cargo del catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la Central, Elías Tormo Monzón, en el que con un lenguaje propio de la época y tratando de «Las Bellas Artes, nueva en las disciplinas universitarias», el conferenciante se expresa en los siguientes términos, recogidos por el periódico en cuestión: «Para edificar esa Universidad del porvenir que está infantando el presente, esta casa está fría todavía (...); el intercambio de ideas y de enseñanza entre los profesores es escasísimo...»[41] Pocas veces, en realidad, se ocupa *ABC* de la Universidad en estos primeros años.

Durante 1911 tiene lugar en Madrid la Asamblea Nacional de la Enseñanza, y de su reunión sí da cuenta detallada el periódico que también dedica alguna de sus noticias a informar sobre las ya continuas «agitaciones estudiantiles» que han afectado a las Universidades españolas durante el primer decenio de siglo y que siguen manifestándose de forma virulenta, en pala-

(38) *ABC*, 14-6-1904.
(39) *Ibídem*, 30-11-1905.
(40) *Ibídem*, 10-1-1907.
(41) *Ibídem*, 2-10-1909.

bras del periódico[42]. Notándose a partir de 1912 un cierto incremento en el interés por la Universidad, pues además de citarse el discurso de apertura de la Central, pronunciado por el catedrático Marcelo Riva Mateo, se insiste en la necesidad de apoyar su iniciativa de crear una Escuela de Pedagogía integrada en la Universidad, idea, también, de clara influencia gineriana y que evidencia la necesidad de formación pedagógica de los profesores, incluidos los universitarios. Noticias sobre la apertura de curso se dan en octubre de 1913, informando el periódico sobre el título de la conferencia inaugural, «El racionalismo y las ciencias», pero también se habla de los conflictos escolares producidos, sobre todo en Madrid. Y la noticia aparece con una cierta actitud crítica para el gobierno, sobre todo si se tiene en cuenta que en esos momentos lo formaban los conservadores ortodoxos del gabinete Dato, cuando Maura abandona la jefatura del partido conservador y se convierte en cabeza del maurismo. Dice así el informativo: «No hace mucho que se atribuyó al propio rey la feliz expresión de que en punto a enseñanza advertía escasa diferencia entre liberales y conservadores, presumiendo en cambio que ni unos ni otros están muy al tanto de lo que en materia de instrucción se practica en el extranjero [...]; no ha habido huelga alguna para protestar sobre el mal sistema de enseñanza y contra el comercio de libros que practica parte del profesorado.»[43] Pero no se volverá a aludir en todo el resto del año a esas manifestaciones estudiantiles que sin embargo se produjeron con relativa frecuencia y no sólo en Madrid. En 1914, de nuevo el discurso de apertura de la Universidad Central, esta vez a cargo del catedrático Bonilla San Martín, con un título significativo: «La vida corporativa de los estudiantes españoles en sus relaciones con la historia de las universidades». Discurso que publicado más tarde sería una obra de gran interés y utilidad. También recoge el periódico las palabras que el mismo día pronuncia el ministro Bergamín y que tienen que ver con el ambiente preautonómico que se respiraba por esos años: «Hay que crear la Universidad autónoma, dándole primero personalidad jurídica y científica y luego personalidad económica.»[44] Al año siguiente de nuevo el discurso inaugural es casi la única noticia que sobre la Universidad trae el periódico. En este curso, responsabilidad de Luis Lozano y Rey, catedrático de la Facultad de Ciencias y que parece seguir el hilo del pronunciado por el ministro en su preocupación por la Universidad: «De nuestra parte tenemos el derecho y el deber que se haga de la obra científica el primer fin del Estado y el principal fin social; y que a la miseria actual de la dotación universitaria sucedan las magnificencias con que nuestro fundador nos dotara en Alcalá [...]; no se debe escatimar nada el gasto científico aunque sólo sea por ver y tocar que es la Ciencia el primer factor para defender y conservar el bien supremo de la independencia de las naciones [...]. Pero, ¿y el dinero para eso? Lo habrá sin tasa. Basta para ello que el gobierno otorgue a la Universidad plena independencia económica, dotándola de personalidad civil con capacidad para adquirir y poseer...»[45] De aquí a 1919 las noticias sobre la Universidad tienen como *leiv motiv* el tema de la autonomía universitaria que el periódico ni defiende ni ataca desde su propio editorial, limitándose a transcribir artículos o manifestaciones de opinión. A diferencia

(42) *Ibídem*, 14-11-1911.
(43) *Ibídem*, 18-12-1913.
(44) *Ibídem*, 1-10-1914.
(45) *Ibídem*, 2-10-1915.

de lo que en ese mismo año ocurre en *El Sol*, en que este periódico sí se define de la mano de uno de sus redactores, Sánchez Rojas, que escribe: «La Universidad, ésta o aquélla y la otra, todas ellas, no es un espejo del territorio donde radica, sino una oficina central extraña a él con una enseñanza todo lo deficiente que queráis, pero superior a la de las regiones [...]; la autonomía universitaria no supone ni la anticipación de los ideales autonómicos, ni menos la compenetración del espíritu popular con el universitario. Las universidades merecen la autonomía menos que los últimos concejos [...]. No ejercen influencia beneficiosa alguna sobre las regiones...»[46]

Firmado el decreto por Cesar Silió, es cuando el diario *ABC* muestra su propio parecer en relación con la autonomía reproduciendo un artículo del catedrático Royo Villanova e insistiendo en algunos párrafos significativos: «Se mediatiza al profesorado oficial [...], en el ejercicio que hasta ahora ha correspondido de un modo exclusivo a la potestad constitucional de colación de grados», para seguir: «Bueno será recordar que cuando el partido liberal ha planteado el problema de la autonomía universitaria lo ha llevado siempre a las Cortes mediante el oportuno Proyecto de Ley. Así lo hicieron el conde de Romanones, D. Vicente Santa María Paredes. Así lo intentó el señor Alba en 1912, y en el Ministerio Nacional, fracasando su primer intento por la oposición del señor Montero Ríos y naufragando su segunda iniciativa por las fundamentales objecciones que opuso el señor Maura y cuya huella se advierte claramente en el Real Decreto refrendado por el señor Silió». Para recalcar: «Si no conociera la rectitud e independencia del pensamiento de mi ilustre amigo y jefe el señor Silió, parecería redactado a beneficio de la Lliga Regionalista.»[47] Publicando ese mismo año el periódico citado un artículo sobre la crisis del andalucismo, muy en relación con los problemas autonómicos del país: «En los andaluces la acerba crítica de los extraños ha hecho mella, y el pueblo, sintiendo flaquear su estimación hacia sus costumbres tradicionales y sus gestos y usanzas más castizos, va borrando uno a uno los rasgos fisonómicos que le daban marcada personalidad.»[48] Alegato del regionalismo ciertamente curioso.

En 1921 de nuevo el tema de la autonomía universitaria es objeto de interés para la prensa y *ABC* le dedica atención en sus páginas. Pues incluso el discurso de apertura del curso 1921-22, que cuenta con la asistencia de Alfonso XIII y del Ministro de Instrucción Pública, es reproducido por el periódico, que cita las palabras del Rector de la Central, Rodríguez Carracido, defensor entusiasta de la autonomía: «Llamada la Universidad *officina gentium*, es decir formadora de hombres, ¿cómo negar a la Institución, investido de tan alto cometido, el gobierno de sí propia?»[49]. Reproduciendo, a su vez, párrafos del discurso del ministro Silió que, como el que sigue, ciertamente merecen cierta reflexión: «Las Universidades españolas en estos últimos años venían atravesando una existencia lánguida, fueron muchos los inconvenientes orillados hasta llegar a la tan anhelada autonomía [...]. Afortunadamente para levantar la Universidad contaba yo con todo el Claustro Universitario.»[50]

La prensa, al publicar todo lo citado, está preocupándose por la Universidad como nunca lo había hecho hasta enton-

---

(46) *El Sol*, 5-1-1919.
(47) *ABC*, 29-5-1919.
(48) *Ibídem*, 27-6-1919.
(49) *ABC*, 3-10-1921.
(50) *Ibídem*.

ces. Aunque habría que preguntarse si el motivo eran las controversias planteadas más que la Universidad propiamente dicha. Pero el hecho es que se informa sobre estos problemas y sobre todo *El Sol* trae regularmente, durante todo el año 1919, un artículo firmado por catedráticos de la Central o esporádicamente de otras Universidades, exponiendo sus ideas respecto del tema autonómico, que, curiosamente, no cuenta con excesivos simpatizantes entre los representantes del pensamiento liberal. Pero pronto se acabaría el entusiasmo y, ya en 1922, *ABC*, al hacer un resumen de noticias de 1921, no menciona la Universidad. Lo que hace suponer que, pasado el debate de la autonomía, este periódico sigue ajeno a la vida universitaria. Aunque en ese mismo año otro tema se hace eco de las noticias: los estudios universitarios y su reforma desde el propio decreto Silió. Apareciendo con ese título un artículo en donde, entre otras cosas, se dice: «*La Gaceta* ha publicado un decreto de Instrucción Pública en el que se contienen las normas generales de la enseñanza universitaria determinada en la reciente asamblea de representantes de las distintas facultades [...]; las Asociaciones serán reconocidas por la Universidad cuando se constituyan para la prosecución de fines fundamentalmente culturales.»[51]

Es decir, empieza a notarse que las noticias sobre la Universidad no se reducen a la inauguración de curso o a reseñar los conflictos estudiantiles. E, incluso, se transcriben párrafos de las Sesiones del Senado en que se tratan temas de la enseñanza universitaria y en donde el debate sobre la autonomía sigue siendo objeto de duras intervenciones. Y lo interesante es que la prensa publica buena parte de esos debates, aunque cuando informa de la dimisión de Cesar Silió y del nombramiento del nuevo ministro, Montejo Iurán, no parece dolerle la situación pues lo hace de una manera muy escueta. También se preocupará de los conflictos provocados por la entrevista de Unamuno con el Rey, su conferencia en el Ateneo y su destitución como Rector. Pero hemos de convenir que estos asuntos, aún teniendo que ver con la Universidad, eran ciertamente de política estatal, más que de política universitaria. Terminando el curso 1921-1922 con una noticia a la que tampoco se dedica mucho espacio: «Reales Decretos de varios ministerios [...] entre ellos el de Instrucción Pública: suspendiendo los efectos del Real Decreto de autonomía universitaria.»[52] Sin que se añada ningún análisis de lo que esto último podría significar para la Universidad. También en octubre de ese mismo año nos encontramos con la inauguración de curso como noticia oficial, pero en este caso extendida a otras Universidades: Sevilla, Valencia, Zaragoza, Granada, además de la Central. Y unos meses más tarde se hace eco el periódico de un acontecimiento de indudable importancia para la Universidad y sobre el que apenas se había incidido: el primer Congreso Nacional de Estudiantes, publicándose el Temario y el Reglamento. Con inclusión de los núcleos temáticos tratados y las ponencias presentadas, entre las que destacan: «La asistencia a clase: *a*) respecto a los profesores y *b*) respecto a los alumnos. Ponente, la Asociación de alumnos Ingenieros y Arquitectos de España» y «Garantías escolares. Las huelgas: ¿cuáles son admisibles? Ponente: Ateneo Jurídico de la Asociación de Derecho de Madrid». Siguen siendo noticias de poco interés las publicadas en el año 1923, salvo un Editorial firmado por Alcalá Galiano, «Intelectuales reaccionarios», en donde aparece la influencia de los hombres del 98. ¿Tiene España un ideal?, se pregun-

(51) *Ibídem*, 28-2-1922.

(52) *Ibídem*, 1-8-1922.

ta el diario, para afirmar: «Son los hombres públicos y sus grupos quienes carecen de ideal y proyectan sobre el alma española sus propias lobregueces.»[53] Incluyéndose a la Universidad y a sus representantes en tal aseveración. Informándose también de la estancia en Madrid de Einstein y del discurso del ministro inaugurando sus conferencias, con frases que tienen el interés de la ambigüedad política en momentos en que Alemania vivía unos momentos muy delicados. Diría el ministro: «Sepa el profesor Einstein que, por voluntad del soberano y del Gobierno, España está dispuesta a perpetuar la obra de paz que había desarrollado y ayudar en sus investigaciones a los sabios alemanes cuya labor está dificultada actualmente por el estado económico que atraviesa su patria». Recalcándose por el diario: «Aplausos de Torres Quevedo, Madariaga, Baüer, Ugarte, Azpeitia, Hernández Pacheco...». Es decir hombres de la Universidad.

Con *El Imparcial* no existen grandes variantes y las noticias se repiten, aunque, quizás, desde una óptica distinta en algunos casos como, por ejemplo, en la insistencia y el modo con que se informa en relación con los conflictos estudiantiles, con la explicación de sus causas y la respuesta de la propia Universidad. Y, además, porque este periódico está mucho más interesado por los problemas educativos de la enseñanza primaria, de las Escuelas Normales, y los referidos a Extensión Universitaria y Universidades Populares y educación de la mujer. Aunque de vez en cuando se reproduzcan discursos de apertura como en 1905 el de Echegaray, sobre «Las Matemáticas puras, la Física Matemática y la crítica de ambas ciencias», con frases que bien pudieran entenderse como una metáfora de la Universidad: «La grandeza de la Ciencia humana está en acometer grandes empresas aunque no las realice del todo [...]; la raza humana dice: el tiempo es infinito, pues adelante y a ver quién se cansa más pronto. La sombra de ser sombra o la luz de querer iluminarla.»[54] También es significativo el interés que muestra el periódico por el libro de Cesar Silió, *La Educación Nacional*, aparecida en 1914 y del cual hace un extracto, resaltando ciertos párrafos de la obra. Por ejemplo: «El mal vivir es vegetar estérilmente [...], no puede España resignarse a seguir mal viviendo.»[55] Con más dedicación a los problemas universitarios en los años que acompañaron al proceso de la autonomía universitaria pero desde luego y, al igual que ocurrió con *ABC*, sin llegar a superar el interés que el ya mencionado periódico, *El Sol*, muestra por estas cuestiones. En que además de toda la serie de artículos que firman catedráticos de universidad, destacamos uno de Alejandro Pidal, titulado «Libertad de enseñanza. Lo que no puede separarse»[56]. En donde se defiende algo tan obvio como que sin libertad no tiene sentido hablar de autonomía. Circunstancia que no estaba todavía demasiado clara para los responsables de la política educativa.

Ciertamente que la prensa nacional sólo nos ofrece un esbozo de la Universidad, pero nos basta para entender que la imagen que se posee de la misma no es demasiado satisfactoria. Y, como las noticias se dan en función de la propia vida universitaria, pudiéramos decir que, con las informaciones de estos periódicos, se produce un reforzamiento de la interpretación expresada des-

---

(53) *Ibídem*, 21-2-1923.

(54) *El Imparcial*, 2-10-1905.

(55) *Ibídem*, 1-1-1914.

(56) «No sabemos cómo se resolverá la actual demanda de libertades locales, pero lo que sí sabemos es que sería absurdo pensar en cualquier género de libertad o autonomía que no llevase en el primer párrafo del primer artículo la LIBERTAD DE ENSEÑANZA», será una de las frases más significativas. *El Sol*, 21-5-1919.

de el pensamiento y la legislación pues, en definitiva, cualquier medio de comunicación no es otra cosa que el modo de expresión de la realidad que lo ha producido. Y en ese sentido la opinión vertida en los diarios constituyen tanto cualitativa como cuantitativamente la medida de la resonancia que la Universidad tenía en la vida cotidiana.

Es pues la Universidad española entre el 98 y el 23 una Universidad que parece no gustar ni a sus protagonistas ni a sus intérpretes, pero que por otra parte no permanece ajena a esa situación, y busca desde ella misma y desde sus responsables cambiar en aras de un mayor acercamiento a lo que se considera su esencialidad. Aunque, a decir verdad, es aquí donde no parece llegarse a un acuerdo y, ni liberales ni conservadores, ni autonomistas ni partidarios de la centralización, consiguieron darnos las líneas precisas de la Universidad que querían. Quizás porque esta institución, aunque aparentemente apartada de la realidad, era, precisamente, donde se manifestaban con todo su vigor todas y cada una de las contradicciones que afectaban a la sociedad española de esta época. Y, si bien con mucha lentitud, fue haciendo suyas las tantas veces reivindicadas libertad de cátedra, libertad de ciencia e incluso libertad para su autogobierno, aunque ésta, ciertamente, con limitaciones. Superando los pronósticos del 98, pero a su vez sabia deudora de sus maestros.

UNAMUNO, RECTOR «REGENERACIONISTA»

M.ª DOLORES GÓMEZ MOLLEDA (*)

Como en tantas otras cosas, el llamado *Desastre del 98* constituyó en lo educativo, un poderoso revulsivo de la conciencia nacional. Extendió por toda España una fiebre pedagógica que asaltó lo mismo a los entendidos y expertos que a los indocumentados; llegó a las cátedras, a las columnas de los periódicos y a las revistas, a las tertulias, a los debates del parlamento y a la calle. Del problema educativo hablaron políticos, economistas, sociólogos, escritores, agricultores y comerciantes.

Los españoles, como había ocurrido en la Francia de Sedan, pensaron esta vez con más firme convicción que nunca, que el remedio de todos los males del país estaba en la escuela:

> «La escuela yanqui, racional, humana, floreciente, –escribía uno de los regeneracionistas del momento–, es la que ha vencido a la Escuela de España, primitiva, rutinaria, pobre. ¡Tenía que suceder! A la Escuela, españoles, al trabajo, a arar hondo en la inculta corteza de nuestra tradición; a machacar con bríos con el yunque de nuestras preocupaciones, hasta que el esfuerzo del robusto brazo saque chispas donde hoy es todo oscuridad».[1]

Si la crítica política y social, como es bien sabido, ocupó muchas páginas de la obra de Unamuno, su debate sobre la educación se animó singularmente a raíz del *Desastre*. El marco socio-cultural y político del país y la coyuntura de efervescencia crítica, propiciaron una nueva «salida» de don Miguel a este territorio, sobre todo a partir de 1900, fecha en la que fue nombrado Rector de la Universidad de Salamanca y así se manifestaba al respecto:

> «Nos hacen falta muchos hombres, y hombres que sean otros –había escrito años antes–. Los necesitamos no ya nuevos, sino más que nuevos, novísimos, renovados. y ¿cómo se logra esto?».[2]

La ocasión de respuesta personal a este interrogante se presentó, para Unamuno, en el desempeño de su papel de maestro universitario y de Rector.

Desde que ganó su cátedra en 1891, el estilo profesoral de Unamuno, se caracterizó por romper con los moldes de lo convencional; se trataba de un estilo de indagación libre y personal de la ciencia, que no se contentaba con lo recibido ni con la exposición rígida de una tesis; Unamuno defendía el trato directo entre educador y educando, lo que convertía el aula en un lugar abierto a toda rectificación e idea nueva; hacía una crítica implacable de

---

(*) Catedrática Emérita de la Universidad de Salamanca.

(1) Santiago Alba en el *Prólogo* a la obra de E. DEMOLINS: *En qué consiste la superioridad de los anglosajones*, versión española, prólogo y notas de Santiago Alba. Madrid, Librería Victoriano Suárez, 1899.

(2) M. DE UNAMUNO: *Ensayos*, Aguilar, S.A. de Ediciones, Madrid, 1966. Vol. I, pp. 427.

la fosilización de la enseñanza universitaria: del profesorado, de los planes de estudio, del modo de enseñar, de los libros de texto, de los exámenes.

José Balcazar y Sabariego, estudiante en Salamanca por los años en que allí trabajó Unamuno, y más tarde catedrático del Instituto de Ciudad Real, estaba sentado en los bancos de un aula salmantina el día en que don Miguel, en el curso académico de 1891-1892, comenzó su tarea docente con estas palabras: «Texto griego, el de Curtius. Libro de prácticas, *La Anábasis*, de Jenofonte». Recuerda que ese mismo día un alumno le preguntó a don Miguel por «la lección que debía preparar para el día siguiente». La respuesta que éste obtuvo fue poco tranquilizadora porque Unamuno sonriendo le contestó: «Toda la gramática».[3] Algo se iba a romper en la rutina de las aulas salmantinas. Y en efecto, los alumnos de aquella primera clase recuerdan con delectación al Unamuno catedrático: sus clases se pasaban en un vuelo por lo interesantes e inolvidables; siempre explicaba pensando en voz alta, dialogaba con los alumnos, se «salía» del programa, tocaba todos los temas divinos y humanos y continuaba su magisterio fuera de la Universidad, en los paseos, en el campo, en su propia casa, como recuerda Federico de Onís.[4]

Pero es a partir del discurso inaugural de Unamuno como Rector de la Universidad de Salamanca en 1900, cuando su «pedagogismo» cobra especial interés. Si en *De la enseñanza Superior* había planteado el problema de la petrificación de la cultura universitaria, y si en *La Pirámide Nacional* afirmaba que no había renovación posible para la Universidad si ésta no entraba en contacto directo con la realidad viva, en aquel discurso don Miguel se enfrentó decididamente con los estudiantes: «No os reunís para fines puramente científicos, de ciencia que se hace y no de la que se recibe hecha, pero os falta tiempo así que se ofrezca el más liviano pretexto para echaros de holgorio por esas calles paseando las banderas de las facultades...».[5] (Por cierto, los estudiantes, a juzgar por las fuentes, en esta ocasión reaccionaron mal ante la filípica del nuevo Rector.)[6]

---

(3) J. Balcazar y Sabariego: *Memorias de un estudiante de Salamanca*, Madrid, 1935.

(4) En el capítulo que dedicamos a Unamuno en nuestra obra: *Los Reformadores de la España contemporánea*, pp. 385-416, comentamos ya ampliamente el estilo profesoral de Unamuno. Su horror a las soluciones hechas, su afán por lo que él llamaba «la ciencia constituyente» y la libre indagación; así como su concepto de educación y su modo de concebir la del «hombre nuevo» español. No insistiremos, pues, sobre estos puntos que formaban parte de la tesis de don Miguel sobre la reforma educativa española y a la que ya nos referimos entonces.

(5) M. de Unamuno: *Discurso en la apertura del curso académico de 1900-1901*, en *la Universidad de Salamanca*. En O. C. Afrodisio Aguado, Madrid, 1958, vol. VII, pp. 493-504.

(6) «Todos los estudiantes éramos de Unamuno –recuerda Fernando Rodríguez Fornos– hasta el día en que leyó su discurso de apertura en el Paraninfo». Hizo entonces –continúa–, una crítica «dura, despiadada, de aquel estudiante de mi época de pantalón abotonado, sombrero cordobés y persianas, que se pasaba la vida jugando al dominó y organizando corridas de toros».

«Fue su primer encuentro con los estudiantes. Abundaron los pitos, las voces, las protestas tumultuosas. Los estudiantes gritaban y no dejaban de oír las palabras del orador, y don Miguel sin inmutarse leyó su discurso hasta el final». (Rodríguez Fornos, en «El Adelanto», 29 de septiembre de 1934).

En el artículo «Adentro», publicado el 9 de mayo de 1900, y en el que Unamuno estaba trabajando desde enero de 1900, es decir, antes de este célebre discurso, había escrito: «da de ti lo que más les moleste, que es lo más les conviene [...]. Te repito que te prepares a soportar mucho, porque los cargos tácitos que con nuestra conducta hacemos al prójimo son los que más en lo vivo le duelen. Te alaban por lo que piensas; pero los hieres por lo que haces. Hiéreles, hiéreles por amor». La conciencia de «misión» reformadora de don Miguel en este artículo también es relevante. M. de Unamuno: *Obras selectas*, Madrid, Ed. Plenitud, 1965, p. 180.

La correspondencia de Unamuno con Giner de los Ríos –de la que hemos hablado en otro lugar–,[7] muestra bien a las claras el empeño de don Miguel por hacer desde el Rectorado una especie de «revolución desde arriba», en un momento especialmente propicio para la reforma oficial de la enseñanza y de la educación del país, ya que acababa de crearse, precisamente en 1900, el Ministerio de Instrucción Pública.

Fue grande la alarma de Giner ante el nombramiento rectoral de Unamuno que, según él, podría distraerle de otras tareas sustanciales e inmovilizarlo en el *status* político-cultural del régimen. Sin embargo, don Miguel en sus contactos con Giner siempre le transmitía la ilusión con que había aceptado su cargo, convencido de que era ésta una gran oportunidad para su tarea como maestro universitario.[8] He aquí alguna de las cuestiones más significativas que planteó Unamuno en su correspondencia con Giner de los Ríos:

> «No sé, mi querido don Francisco, si me conviene o no personalmente el cargo, ni cómo saldré de la aventura en que se me ha embarcado... Hay mucho que hacer y algo intentaré en cuanto a las trabas burocráticas me lo permitan [...] Pienso sobre todo dirigirme a los estudiantes, reunirlos, acudir a sus asociaciones, excitarlos a estudiar en vivo: costumbres, tradiciones, lenguaje, estado social, situación obrera, etc.»
>
> «Dentro de unos días voy a ésa a ver al ministro, y *si puedo hacer en esta Escuela la revolución desde arriba*, y entonces procuraré verle [...].»
>
> «Me desparramaré sin cálculos egoístas, así lo hace usted y por eso le queremos los que le queremos tanto [...]. ¿A dónde voy? No lo sé bien. ¿Y qué importa? Si prescindo de mí mismo iré a donde Dios me lleve, a donde debo ir a parar. Tal es mi fe, libre de dogma.»[9]

Es interesante destacar la mención de Unamuno a la «Revolución desde arriba», que para él, en el contexto regeneracionista del momento, aludía a dos hechos distintos. Por un lado, se trataba de «hacer cosas», promover la reforma drástica de la enseñanza desde los altos organismos políticos y académicos, influyendo en el Ministerio de Instrucción Pública. Por otro, significaba entregarse personalmente a la tarea de sacudir la inercia y el vacío espiritual de los que le rodeaban, sembrando inquietudes, ideas agudas, interrogantes: «trabajar, trabajar, trabajar».[10]

---

(7) *Unamuno y Giner de los Ríos. Correspondencia inédita.* Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones, 1977. Muchas fueron las afinidades –y bastante también las discrepancias– de don Miguel de Unamuno con la Institución Libre de Enseñanza. La crítica de la Institución al sistema político imperante y su preocupación por la renovación intelectual del país, atrajeron a Unamuno desde el momento en que entró en contacto con Giner en la Universidad de Madrid. Las discrepancias de Unamuno fueron también muy explicables, dado el modo de ser de Unamuno tan reacio a dejarse etiquetar y sus «rebeliones» ante toda clase de «escuelas» cualquiera que fuese su fuente de origen. Para las relaciones de Unamuno con la Institución Libre, véase nuestra obra *Los Reformadores de la España Contemporánea*, Madrid, CSIC, 1966. Una exposición sistemática sobre las ideas educativas de Unamuno en BUENAVENTURA DELGADO: *Unamuno educador*, Madrid, Ed. Magisterio Español, 1973.

(8) Así lo confirma el epistolario unamuniano dirigido a otros corresponsales: Cossío, Uña y Shartou, Arzadun, Bernaldo de Quirós o Jiménez Fraud. Aún rezumaba la antigua ilusión, aunque llena de amargura, en la célebre conferencia de Unamuno a raíz de su destitución en 1914, *Lo que ha de ser un Rector en España*, conferencia leída en el Ateneo de Madrid el 25 de noviembre de 1914. En O.C. Afrodisio Aguado.Vol. VII, pp. 853-883.

(9) Unamuno a Giner, 3 de noviembre de 1900. El texto completo de esta carta aparece en el estudio citado *Unamuno y Giner de los Ríos. Correspondencia inédita.* La cursiva es nuestra.

(10) *Ibídem.*

Precisamente el ambiente salmantino por estas fechas estaba especialmente «caldeado». En la ciudad, había constituido todo un acontecimiento el discurso que Costa había pronunciado en los Juegos Florales de 1901. Joaquín Costa, como es bien sabido una de las voces más representativas del regeneracionismo, había apelado a los «otros» hombres del 98, los hombres que silenciosamente, sin palabras y sin voz, tenían el futuro de España en las manos. Al despedirse de Salamanca, Costa animó a su auditorio a no instalarse en el dolor y en el inmovilismo de la derrota, y a volver a tomar el peso de los hombres renovadores, entre los que citó expresamente a figuras de la Universidad salmantina, a Vitoria y Antonio Agustín, a Muñoz Torrero, a Quintana, a Nicasio Gallego y a todos esos hombres en cuyos pensamientos y en cuyas obras «podrían haber tomado rumbo... los creyentes en una España nueva». «El honor y la seguridad de la nación –había clamado Costa entonces ante los ciudadanos salmantinos– están en manos de los que aran la tierra, de los que cavan la viña, de los que arrancan el mineral... De los que estampan los libros, *de los que acaudalan la ciencia, de los que hacen los hombres y los ciudadanos educando a la niñez*».[11]

Para Costa, España tenía que mudar de piel, romper los moldes viejos, sufrir una transformación honda y radical de todo su ser, y realizar una revolución interior, hecha dentro de cada español, de cada familia, de cada localidad. Debería también hacer «reformas profundas en el régimen de la enseñanza y la educación nacional», desde la escuela a la Universidad.

A juzgar por su correspondencia, las palabras de Costa impresionaron profundamente a Unamuno. Por otra parte, desde el punto de vista psicológico, el nombramiento de Rector no podía llegar en un momento más oportuno. Don Miguel había pasado en su trayectoria intelectual y vital por dos momentos especialmente interesantes. Primero, el de su afiliación al socialismo, de 1894 a 1896. Después, el de su crisis religiosa, de 1896 a 1897. A lo largo de esta etapa había desarrollado una continua crítica del sistema de la Restauración, al que había llamado en alguna ocasión «régimen de mentira»,[12] crítica generada por cierto, desde la región ganadera y agrícola deprimida, y desde la Universidad provinciana venida a menos.

Así se iniciaba una nueva etapa en la evolución interna de Unamuno, caracterizada por una especial conciencia de «misión»; una conciencia mesiánica que encajaría particularmente con la posibilidad que le ofrecía el cargo rectoral. Unamuno dejaba así atrás un momento de gran depresión de ánimo: La quiebra de sus relaciones con los miembros del partido socialista; la enfermedad de su hijo, y la suya propia; las dificultades económicas y reveses en su trabajo literario,[13] y la desazón que le produce la situación general del

---

(11) Giner a Unamuno, el 18 de noviembre de 1901, comentando el discurso animaba a don Miguel: «A ver si Costa remueve ahí esa alma que Vd. tiene por dormida... y ¡a vivir!». La cursiva es nuestra.

(12) UNAMUNO, en «La lucha de clases», de Bilbao, 23 de enero de 1897.

(13) Abundan en su correspondencia los datos sobre dificultades económicas en estas fechas: «trabajando y archivando casi todo lo que hago hasta que mejore nuestro mercado literario». «Estoy harto de trabajar para el Nuncio» (Unamuno a Múgica, 14 de Marzo de 1898).

«La depresión nacional se nota en todo» (Unamuno a Múgica, 15 de septiembre de 1897). «He podido barloventar la galerna económica de este año» (Unamuno a Múgica, 28 de diciembre de 1898).

Todas las citas de la correspondencia con Múgica en la obra de Fernández Larraín: *Cartas inéditas a Miguel de Unamuno*, Madrid, Ediciones Rodas, S.A., 1972.

país, se habían estado reflejando en su correspondencia con un tono triste y desesperanzado: «... si uno se mete a predicar algo que cree elevado, purificador, idealizador, digno y puro, en seguida lo rebajan, lo ensucian, lo entienden a lo bruto, lo progresistizan y convierten en bullanga y motín. Dan ganas de hacerse místico, retirarse a una ermita....»[14]

Unamuno se siente en estos momentos desplazado del ambiente general; discrepante en un mundo que aplaude y acepta lo que él encuentra inaceptable: «Creo, querido Múgica, que voy a quedarme solo, solo con el mundo que me he creado, solo con mis sentimientos, solo en aquella hermosa soledad de Salamanca, con mi familia y mis libros».[15]

Unamuno por estas fechas ha hablado y escrito insistentemente con frases aceradas, sobre los males patrios. Son bien conocidas sus frases: «Da pena esto», «Aquí no pasa nada», «Cada día peor» y su famosa reflexión de 1898: «Muera Don Quijote».[16] Pese a todo, hasta este momento Unamuno no se ha sentido personalmente impulsado a esa tarea de redención, aunque la estimaba necesaria, sobre todo mediante la cultura: «el pueblo necesita cultura, mucha cultura, y *no sé bien quién va a dársela*».[17]

Es durante estos años de crisis y de soledad –como sabemos por él mismo– cuando se gesta en él la actitud que dará sentido a esta nueva etapa y que encierra el secreto de su entusiasmo por su nuevo alto puesto en la Universidad. En una carta escrita a primeros de diciembre de 1903, don Miguel menciona confidencialmente:

> «Desde hace algún tiempo, desde que pasé cierta honda crisis de conciencia, se va *afirmando en mí una profundísima persuasión de que soy instrumento en manos de Dios para contribuir a la renovación espiritual de España.* Toda mi vida, desde hace algún tiempo, mis triunfos, la popularidad que voy alcanzando, *mi elevación a este rectorado, todo ello, me parece enderezado a ponerme en situación tal de autoridad y de prestigio que haga mi obra más fructuosa.* Cuanto hasta hoy he escrito y he hablado en público no es más que preparación a *mi verdadera labor, a mi obra...*»[18]

Esta renovada actitud de fe en sí mismo como instrumento para la renovación espiritual de España, reflejada ya inicialmente en su *Nicodemo el Fariseo*, recibió sin duda, un espaldarazo definitivo con el nombramiento de Rector, ocasión que estima como privilegiada para la realización de una «obra fructuosa» de regeneración universitaria.

El nombramiento de Unamuno no cayó bien en Salamanca, y de ello hablan elocuentemente los problemas y dificultades que encontró en el desarrollo de su tarea rectoral.[19]

---

(14) Unamuno a Múgica, Salamanca, 11 de junio de 1896.

(15) Unamuno a Múgica, 1 de diciembre de 1896. En el momento en que escribe estas líneas, Unamuno acaba de asistir al estreno de *El señor feudal de Dicenta*. En su crítica de esta obra aflora el íntimo problema de su discrepancia plenamente vivida en este momento con el partido socialista. Véase nuestro trabajo, *Unamuno socialista. Páginas inéditas de don Miguel. Narcea*, Madrid, 1978.

(16) Unamuno a Múgica, 28 de julio de 1898.

(17) *Ibídem*. La cursiva es nuestra.

(18) Unamuno a Múgica, Salamanca, 2 de diciembre de 1903. La cursiva es nuestra.

(19) Véase sobre las circunstancias del nombramiento, el trabajo de Y. Turín: *Unamuno, universitaire*, París, 1962, pp. 39-77. El ministro García Alix, justificaba el nombramiento con estas palabras: «He encontrado en la Asociación de Profesores de Salamanca una notabilidad conocida, Unamuno, y le he nombrado sin cuidarme de lo que pensaba o significaba. He hecho lo mismo en Barcelona». El Rector elegido para la Universidad de Cataluña, Garriga, era hombre conservador. Con esta frase, García Alix quería expresar su falta de partidismo en el nombramiento de rectores. (Texto en el «Diario del Congreso», 17 de diciembre de 1900, p. 606, reproducido por Y. Turín, *op. cit.*).

El contexto político-académico en el que el nuevo Rector iba a estrenarse resultaba complejo y estaba lleno de implicaciones ideológicas. Para el sector preocupado por la formación de nuevas minorías dirigentes,[20] el tema de la reforma universitaria, de su reestructuración orgánica, de la ampliación y modernización de sus planes de estudio, de la introducción de nuevos métodos, tanto de indagación como didácticos, resultaba comprensiblemente vital pero se enfocaba de modo claramente unilateral, desde una condición *sine qua non*: la de la autonomía de la Universidad. Desde 1894 se había planteado en las Cortes la necesidad de una ley de organización de las Universidades, y la aspiración de la autonomía universitaria. El proyecto de ley correspondiente nunca pasó de tal, aunque el Senado y el Congreso lo aprobaron.

En realidad la idea de descentralización universitaria venía de lejos. La ley de 1857 que había uniformado la vida universitaria, tanto en opinión de los conservadores como de los liberales, había contribuido a la crisis de la Universidad. Entre otras figuras preocupadas por el tema, en 1897 Menéndez Pelayo se había manifestado rotundamente al respecto: «Importa emancipar de la excesiva tutela oficial a las enseñanzas que hoy existen; devolver al cuerpo universitario una prudente y racional autonomía, escuchar su voz cuando de enseñanza se trata [...]. Queremos reivindicar para el cuerpo universitario toda aquella libertad de acción que dentro de su peculiar esfera le corresponde».[21]

En los primeros años del siglo XX, el tema de la reforma universitaria, urgido por el ambiente regeneracionista, se hace presente en los debates políticos de talante conservador o liberal. Desde 1901 a 1922 se asiste a varios intentos reformadores y todos son objeto de gran polémica.

En el fondo se trataba de un problema político: la visión antagónica que tenían los conservadores y los liberales sobre la Universidad y sobre la autonomía universitaria. De Romanones a Alba pasando por Burell, el proyecto de reforma de la Universidad había estado en manos liberales. Con Santamaría de Paredes y Silió se habían hecho cargo del asunto los conservadores. Los primeros identificaban la reforma universitaria con el espíritu de los intelectuales inconformistas con el *statu quo* político. Los liberales, por su parte, no estaban dispuestos a aceptar en la Universidad el espíritu maurista que tachaban de reaccionario. La tensión entre los dos gru-

---

(20) La preocupación por la educación de las masas, que encontrará su auge tras la crisis de 1917, acelerará el problema de la reforma. Desde la «Colina de los chopos», el director de la Residencia de Estudiantes, estimaba posible salir al paso del creciente antagonismo social a base de la preparación esmerada de una elite ciudadana con verdadera conciencia de minoría en «misión», capaz de prevenir las catástrofes que tantos signos y tantas profecías anunciaban. (A. Jiménez Fraud: *Ocaso y Restauración. Ensayos sobre la Universidad española moderna*, Colegio de México, p. 250).

En el preámbulo de la Ley de Autonomía de 1919 se reflejaban estas ideas en un texto sin desperdicio: «Aun cuando seducidos por la apariencia, piensen muchos que en la escuela está el interés de los más y que de ella ha de arrancar toda mejora, no se puede negar ni desconocer que también los menos, es decir, el empuje vigoroso de las capacidades superiores determinan la grandeza de un pueblo y el progreso de la humanidad. Importa mucho la difusión de la cultura entre la muchedumbre de gentes que forman el tejido nacional; pero importa tanto la existencia de focos nacionales de alta cultura. La masa, meramente repetidora, adueñada de un progreso anterior en su forma más simple, elemental y práctica, es siempre el pasado actuando en el presente [...]. La minoría de escogidos que investiga, corrige, inventa y teoriza, es la vida en marcha renovadora de sí misma; es la ciencia, la literatura y el arte que avanzan, progresan y preparan el porvenir». (Real Decreto de 21 de mayo de 1919).

(21) Menéndez Pelayo: *Dictamen sobre el proyecto de reforma universitaria (1887)*, O.C., LXIV, pp. 273-277.

pos se hizo patente en los debates de Cortes en los que se discutieron las reformas. Unos estaban recelosos ante todo lo que pudiera conllevar la influencia ideológica de determinados círculos intelectuales progresistas en la Universidad; los otros se resistían al posible influjo de un cierto dogmatismo político y religioso.

Las amargas verdades que Unamuno tuvo que proclamar, con ocasión de las reformas universitarias, fueron bastante mal acogidas y siguen resultando incluso hoy día demasiado duras. De ahí, la poca prensa que han tenido las ideas unamunianas sobre el tema. Sus planteamientos no encajaron en los sistemas de ninguna de las visiones «políticas» del problema –en este terreno como en otros don Miguel no escapó a su signo de hombre sin partido a la hora de descubrir lacras que alcanzaban a todos.

El nuevo Rector intentaba situar la reforma de la Universidad en el terreno de la realidad y de la sociedad en que estaba incardinada, es decir, en los claustros, en las aulas, en los profesores, en los estudiantes, en la situación de la investigación y de la enseñanza, en los métodos, en los laboratorios, en las bibliotecas, y en las carencias y urgencias del entorno social.

Las ideas de don Miguel sobre la autonomía tenían como base su propia experiencia profesoral. Su audacia para lanzarlas, no era ajena a su situación políticamente nada comprometida. Ambas cosas lo alejaban de puntos de vista demasiado teórico-ideológicos, desajustados de la situación objetiva de la institución universitaria y sometidos en cambio a condiciones partidistas. Por otro lado, fueron decisivas sus vivencias como catedrático y como Rector en su visión del problema.

A fines del siglo XIX la Universidad salmantina se encontraba desarrollando la escasa actividad a la que se habían visto abocadas las Universidades de provincias a consecuencia de la Ley Moyano de 1857. No obstante, el estudio salmantino había mantenido viva la esperanza de librarse del centralismo estatal. De ello, dan cuenta determinados profesores salmantinos en sus lecciones inaugurales de curso, claro exponente de sus «pronunciamientos» académicos, momento en que aprovechaban el eco y la mayor audiencia que la ocasión les proporcionaba, para exponer sus ideas. La Universidad, a través de las voces de sus catedráticos, se lamentaba del centralismo de Madrid, que lo absorbía todo. Era entonces cuando comenzaba a aparecer el fenómeno y la práctica del *guadalajarismo*, es decir, el cómodo uso de residir en Madrid desempeñando puestos en las provincias inmediatas. Confundir la capitalidad con la nación toda, fue un error que ya apuntó Espronceda a Mendizábal, y que repetía por entonces nuestra Universidad al criticar al gobierno: «Por la capital ha juzgado de las provincias...».

Sin la actividad que desarrollaba la antigua vida académica universitaria, las provincias se convirtieron en pueblos grandes. En 1857, Claudio Moyano, el autor en ese mismo año de la Ley Universitaria podía decir con razón: «En rigor no hay más Universidad que la de Madrid»; a las demás «se les llama Universidades aunque en su esencia no les queda de esto más que el nombre...» Y ciertamente sin el esfuerzo de algunos prohombres salmantinos –como el Padre Cámara– la Universidad de Salamanca habría desaparecido. Pero en Salamanca, como dejó escrito un ilustre catedrático, «se planearon las batallas que en Madrid se ganaron».

Con todo, el predominio de lo que Unamuno detestaba, aquello contra lo que se había pronunciado siempre –programas cerrados, ciencia hecha y clausurada, conformismo con lo establecido, memorismo– imperaba entre los estudiantes y en las aulas de Salamanca:

> «Siempre será poco cuanto se diga de la postración en que yacen nuestras Universidades –escribía en 1899–, cuyo mejor papel se reduce a ser bobinas de doctrinas hechas ya, cuando no pasadas de puro he-

chas... Podría sustituirse con ventaja a gran parte de los catedráticos por fonógrafos. Muchos son meros repetidores de un libro de texto que les ahorra estudio; otros a la manera de zorro que va borrando con el *jopo* la huella de su marcha, celan cuidadosamente las fuentes de que beben [...]; quien pretende enseñar a otro su pensamiento (el del que enseña), en vez de despertarle el propio, criará siempre un loro.»[22]

Ante esta situación, en su cargo de Rector, don Miguel se impuso en primer lugar una tarea de denuncia:

«... Tengo mi cátedra, procuro en ella... hacer obra pedagógica; pero no desperdicio ocasión de hacerla demagógica, de dirigirme ya por la pluma, ya de palabra, a las muchedumbres...».[23]

Y en efecto, Unamuno no se dedicará sólo a la filología y a las tareas más o menos burocráticas del Rectorado. Tomará parte activa en los temas de actualidad a través de sus primeros ensayos y a través de la prensa. Don Miguel se interesaba por la economía y la sociología, por las cuestiones literarias, por la política, por los conflictos sociales. Estaba decidido a no ser únicamente el catedrático de griego especialista en la materia, o «el Rector»:

«Sé más que el suficiente griego para poner a aquellos que quieren saber de él en disposición de valerse por sí mismos [...] Fuera de esto, no me creo obligado a hurtarme de lo que estimo sagrados deberes para con mi patria, engolfándome en eruditas disquisiciones sobre éste o el otro punto de filología...»[24].

Desde siempre Unamuno había pensado en la necesidad de la reforma de la Ley Moyano.

«No es ponderando las excelencias que la Ley del 57 tenga, como mejor seguiremos las huellas de los grandes patriotas, sino reformándola y modificándola para que llegue a ponerse en consonancia con las necesidades de nuevos tiempos.»

Asimismo había manifestado su desconfianza en el poder de *La Gaceta*:

«¿De qué sirve mandar desde ella nada si no se manda en el espíritu de los que han de aplicar y ejecutar esos mandatos?... ¿De qué sirve reformar la instrucción pública, si seguimos siendo los mismos, los maestros que hemos de enseñar? [...]. No creo que en esta acción externa, legislativa, lo mismo que no creo en la revolución...»[25]

En el trabajo *De la Enseñanza Superior en España*, publicado en «Revista Nueva», a principios de 1899, Unamuno había planteado los principios que, a su juicio, deberían presidir y orientar la reforma oficial de la Universidad, y que repetiría en todos sus trabajos posteriores: libertad de pensamiento ajena a todo dogmatismo que propiciase el propio conocimiento como pueblo y el conocimiento del mundo; confrontación del pensamiento español con el europeo; espíritu de tolerancia; superación del excesivo especialismo en la ciencia, cultivo y promoción del «sacerdocio del magisterio»; eliminación de la rutina y de la ramplonería; la transformación, en fin, del profesor y de su mentalidad a todos los niveles.

El problema radicaba en que para la mayoría de la opinión pública *el reconocimiento de la autonomía implicaría automáticamente* el subsanamiento de todos estos defectos. Nadie o casi nadie partía del análisis interno de la Institución univer-

---

(22) M. DE UNAMUNO: «Las Universidades», en Heraldo de Madrid, Madrid, 9 de octubre de 1899.

(23) En el *Prólogo* a la obra de BUNGE: *La educación (1909)*, O.C. Afrodisio Aguado, Madrid, 1958, vol., III, p. 517.

(24) Unamuno a Giner y M. Bartolomé Cossío, Salamanca, 10 de octubre de 1914.

(25) Unamuno en *El Heraldo de Zamora*, 26 de noviembre de 1900, con ocasión de la inauguración de un monumento dedicado a Claudio Moyano.

sitaria, tal y como Unamuno la había vivido y sufrido, y de las consideraciones sobre las posibilidades de la Universidad para asumir las nuevas disposiciones legislativas.

En relación con la autonomía universitaria puede decirse que las ideas de Unamuno se desarrollaron en torno a dos ejes y en momentos distintos. En sus proyectos de principio de siglo mantenía la tesis de que, de modo previo a cualquier plan de autonomía, la propia *Universidad tenía que transformarse.* En sus trabajos posteriores, Unamuno se dedicó a analizar las posibilidades de la autonomía en relación con la sociedad, y *se preguntó por las finalidades y los beneficiarios* de los proyectos autonómicos.[26]

Las opiniones de Unamuno sobre proyectos autonómicos enfrentaron al Rector con no pocos sectores de opinión. A pesar de los planteamientos sobre la autonomía universitaria, don Miguel consideraba insustituible el papel estatal en la educación y en la reforma educativa. Ya en 1902, en un prólogo escrito para la obra de Bunge, había manifestado que, a su juicio, no era posible organizar la educación en España sin contar con el Estado. Esta afirmación estaba amargamente edificada sobre la experiencia de lo vivido y no encajaba con los aires de autonomía «alegre y confiada» que imperaban por entonces en el ambiente general: «La autonomía plena –remataba Unamuno– creo que traería daños incalculables; si por ejemplo se llegara a encomendar a los claustros el nombramiento de los profesores, no sé lo que acabaría de pasar». Y tan peligroso como el nombramiento del profesorado por los claustros, era para don Miguel el nombramiento por Orden Ministerial cuando imperaban «ministros profesionales de la arbitrariedad»: «Mire usted –refería don Miguel como dicho por un amigo de la Facultad de Medicina– si el ministerio nombrase profesorado serían catedráticos de Cirugía todos los barberos de Antequera». Mejor resultaban las oposiciones con todos los inconvenientes que acompañan a este tipo de pruebas y que él mismo había experimentado, las «puertas falsas» –son sus palabras– que tales sistemas de nombramiento podían representar.[27]

Unamuno insistió en el insustituible papel regulador que había de desempeñar el Estado, dada la situación en la que se encontraba la Universidad, institución a la que él mismo juzgó, como antes hemos apuntado, en términos muy duros. Entre las enfermedades que padecía la Institución universitaria, Unamuno cargaba las tintas sobre la arbitrariedad:

> «No creo que el remedio pueda ser la autonomía tal y como hoy están las cosas. El remedio es una legislación más moderna, más adaptada a las necesidades actuales, más amplia, no casuística y que a la vez que limita una cierta irresponsabilidad que tenemos todos, que tiene, "Su Majestad" el catedrático, también cortapise las atribuciones indiscrecionales y arbitrarias del poder ministerial.»[28]

---

(26) Para un análisis de las intervenciones de Unamuno a propósito de los planes de autonomía véase, nuestro trabajo: *Unamuno y la polémica sobre la autonomía universitaria.* En *Estudios en Homenaje al Profesor Vicente Palacio Atard,* Madrid, 1986, pp. 355-369.

(27) *Discurso en la Academia de Jurisprudencia y Legislación,* O. C. VII, pp. 926-927. Por cierto que en su preocupación por los profesores don Miguel no estaba solo. También algunos políticos coincidían con él. Recuérdese la anécdota de Cambó y el Rey Alfonso XIII con ocasión de la creación de la Ciudad Universitaria. Don Alfonso habló al líder regionalista de espacios, edificaciones e instalaciones con todo entusiasmo. Cambó callaba: «No me parece que esta realización le entusiasme». A lo que Cambó respondió sinceramente: «Señor, es que yo siempre he creído que las Universidades no las hacen los arquitectos sino los profesores». En J. PABÓN: *Cambó,* Barcelona, Ed. Alfa, 1969, Tomo II, 1930-1947, p. 9.

(28) *Discurso en la Academia de Jurisprudencia y Legislación, cit.* En O. C., VII, p. 936.

En gran parte, la desconfianza de don Miguel estribaba en las experiencias que había vivido en los claustros universitarios y que se habrían de convertir en los órganos supremos de gobierno de la vida académica, en caso de que la autonomía universitaria llegase a ser una realidad. Cuando Unamuno se incorporó a la Universidad de Salamanca en 1891 se encontró con unos claustros que estaban convertidos en un semillero de pequeñeces y antagonismos políticos e ideológicos: «Para que llegasen a ser nuestras Universidades algo vivo y fecundo, harían falta verdaderos claustros con espíritu de solidaridad en la inquisición científica y esto es casi imposible [...] en un estado como el nuestro, conocido por su dogmatismo y espíritu sectario. Mientras subsista como hoy todo eso de blancos, negros, grises, pardos, berrendos y de mil tintas y señales, la regeneración de la enseñanza será un mito» –recalcaba don Miguel– utilizando el lenguaje taurino salmantino.[29] En tales condiciones ¿cómo podrían ejercer los claustros auténticas funciones de gobierno en la Universidad autónoma?

Todavía en 1913, a pesar de las actitudes hipercríticas de Unamuno, el Rectorado de don Miguel parecía marchar sobre ruedas. Las campañas de Unamuno y de los catedráticos y estudiantes que con él colaboraban (Elorrieta, Onís, Sánchez Rojas, entre otros), acometidas en la ciudad y en la provincia en pro de la renovación universitaria, eran seguidas por los intelectuales madrileños con gran interés. Por estas fechas, un discípulo le escribe a Unamuno desde la capital: «Giner, la Junta entera y el Instituto, entusiasmados con nuestras cosas de Salamanca. Es ya frase en Madrid, que *la única esperanza en España, es ya la Universidad de Salamanca*... Ortega me ha dicho hoy que realmente lo único que se ha hecho únicamente en España es lo de Salamanca».

Pero era el propio Unamuno el que se mostraba satisfecho con el trabajo que se había realizado en la Universidad de Salamanca:

> «[...] Esta vieja ciudad de Salamanca sigue tan tranquila y sosegada como usted la conoció..., pero por dentro, en su ambiente intelectual, en ganas de trabajar, ha ganado mucho. La Universidad se ha fortalecido con elementos jóvenes y más entusiastas, se ha creado un Ateneo, menudean las conferencias y veladas, y esto va entrando en una vida mucho más intensa... y es que hoy ya tengo seis u ocho jóvenes que me ayudan. Y espero lograr con el tiempo, si mis aprensiones no pasan de tales, *hacer de esta Universidad algo que merezca el renombre*, no sé si justo, *del que gozó hace cuatro siglos*.» [30]

No obstante durante estos catorce años en el desempeño del cargo de Rector, Unamuno había ido enfrentándose, en el ámbito local y nacional, con todos y cada uno de los sectores representativos del país: con los profesores de la Universidad –son célebres los claustros que reflejan «el estado de la cuestión»–; con los estudiantes (pese a los buenos oficios de don Miguel en las frecuentes algaradas estudiantiles de su tiempo). Se había enfrentado también con los «notables» de la ciudad, sobre todo cuando don Miguel comenzó a manifestar su opinión sobre la situación agraria salmantina; con el clero secular de la diócesis –dadas las singulares teorías religiosas de Unamuno y sus clamores en pro de una *Kulturkampf* a la española– y, en fin, con los políticos del régimen, con el Ejército y con el propio monarca, ya que en poco tiempo pasaría de una abierta simpatía hacia él a una hostilidad nada recatada.

---

(29) M. DE UNAMUNO: «Las Universidades», *El Heraldo de Madrid*, 9 de octubre de 1899.

(30) Unamuno a Matilde B. de Ros, Salamanca, 8 de diciembre de 1913, en FERNÁNDEZ LARRAÍN: *Cartas inéditas*, cit., p. 357. La cursiva es nuestra.

No es un secreto para nadie que la oposición, utilizando todo ese «material» trabajó y trabajó mucho contra Unamuno.[31] El propio don Miguel, en un texto en el que se ha reparado muy poco, reconoció el flanco que había ofrecido a la crítica de sus enemigos, dejándose llevar de su carácter:

> «Yo he pecado mucho en desdeñar a los hombres buenos, de paz, de concordia y de tolerancia... Yo he pecado mucho en ejercitar mi mordacidad satírica a costa de mis mejores amigos; pero yo os digo aquí –y de ello tengo testigos– que nada me cuesta confesar esas mis culpas...»[32]

Pero, errores aparte, en la carta de contestación a Giner y Cossío, dándoles las gracias por su amistad, en la hora triste de su destitución del Rectorado en 1914, Unamuno vuelve a mostrarnos, a través de su nostalgia, la sincera ilusión regeneracionista con que aceptó el cargo de Rector, que no fue, para él ni mucho menos un «chibolete»:

> «Lo siento –escribe– porque me preparaba a continuar una obra comenzada y que no se conoce bien. Algún día contaré lo que he hecho, lo que he intentado hacer y lo que no me han dejado hacer, que es mucho. Tenía que emprender las cosas de flanco y por rodeo [...] Mas esto me mueve a una nueva acción y a no abandonar esta ciudad y esta Universidad, a la que me siento más ligado que nunca. El triste ambiente de cobardía y pordiosería que oprime a España, aquí parece espesarse. ¡Qué pena!»[33]

Muy dura y muy desconfiada fue la postura de Unamuno ante los proyectos de regeneración universitaria. Sus palabras pueden resultar para hoy día demasiado escépticas y pesimistas –no es nuestra Universidad, la Universidad de entonces–. Pero es importante destacar este aspecto: su esfuerzo por situar el problema de la reforma en el terreno de las realidades concretas, confrontando, el aquí y el ahora de la experiencia vivida, con los cambios formales y las generalizaciones fáciles. Porque además de un programa de reformas hecho sobre el análisis objetivo, científico y técnico de las necesidades universitarias –que no se llegó a hacer– además asimismo de una política educativa que intentaba superar las diferencias de partido y bandería –que tampoco existió– hubiera hecho falta la poco comprometida y alta voluntad de todos, políticos, profesores, alumnos, ciudadanos, en una palabra, de la comunidad nacional, como exigía Unamuno, para que se asumiesen de modo efectivo las reformas universitarias.

---

(31) Sobre el proceso de la destitución, véase el citado trabajo de Y. Turín: *Unamuno universitaire*, París, 1962.

(32) UNAMUNO: *Discurso en memoria del catedrático Luis Rodríguez Miguel*, marzo de 1916, O.C., VII, p. 917.

(33) Unamuno a Giner, 10 de octubre de 1914.

EL PRIMER CONGRESO PEDAGÓGICO VENEZOLANO Y EL CÓDIGO DE INSTRUCCIÓN POPULAR (Caracas 1895)

CARMEN LABRADOR (*)

INTRODUCCIÓN

La variedad de cuestiones que aparecen cuando se pretende estudiar cualquier sector de la sociedad latinoamericana, es inabarcable y constituye una dificultad importante, a veces insuperable, sobre todo si se intenta ofrecer un conjunto de aspectos sobre dicha realidad que siempre se presenta compleja, rica, peculiar, diversa.[1]

En este artículo sólo se abordan algunos temas relacionados con las inevitables polémicas sobre la educación; de ningún modo puede ser un estudio exhaustivo, sí una aproximación a determinados planteamientos que se debaten en Venezuela en los años finales del siglo pasado. Estamos ante una realidad que, sin duda, presenta particulares problemas, que exigen estudios más detallados y específicos. Porque, ciertamente, la instrucción escolar fue un raro privilegio que hubo de ser celosamente custodiado como salvaguarda de la diversidad entre los países. Su misma topografía contribuye a la falta de escuelas repartidas de modo uniforme.[2]

El propósito de dedicar estas páginas al Primer Congreso Pedagógico Venezolano de 1895, tiene un significado particular por el paralelismo con otras situaciones semejantes en Europa y América en las décadas de fin de siglo.

EN TORNO A 1895. BREVE CONTEXTUALIZACIÓN

Para situar el tema, parece conveniente aportar unas notas breves, definitorias del estado en que se encontraban algunos de los países de América Latina en aquellos años. Siempre en torno a 1895.

En Venezuela los conflictos que se vivían en estas fechas son el resultado de las actuaciones de los liberales de Antonio Guzmán Blanco, presidente entre 1870 y 1888. Es ciertamente una etapa de expansión económica y también de luchas importantes con la Iglesia.

El Presidente, *en su afán civilizador atendió más a un mimetismo formal europeizante que a un cambio de fondo en lo social.* En 1870, dicta su célebre decreto que declara obligatoria la educación primaria, el cual se tradujo en un incremento cualitativo del ingreso a la educación básica, pero que no modificó el carácter vacío e inoperante de esta educación por ausen-

(*) Universidad Complutense de Madrid.

(1) H. CHUMBITA: «Sobre la "excentricidad" de la evolución histórica latinoamericana», *Sistema, Cuestiones Latinoamericanas*, núms. 60-61, junio 1984, p. 266.

(2) L. GALE: *Educación y desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, Paidós, 1973, p. 22.

cia de orientación doctrinaria, de metodología pedagógica y de una política de formación de maestros.

Esa era la situación de la educación venezolana en las postrimerías del siglo XIX, precisamente cuando comienza a formarse en el país un movimiento intelectual, fuertemente influido por el positivismo comtiano, que en lo relativo a la educación tuvo en Herbert Spencer un conspicuo e influyente portavoz en la Europa finisecular decimonónica.

Las ideas positivistas inspiraron en Venezuela a una vanguardia intelectual «formada por Luis Razetti, Adolfo Ernst y Rafael Villavicencio, quienes, sin temor a enfrentarse a las ideas dominantes, las combatieron con firmeza, oponiéndoles los puntos de vista que defendían, basados en la supremacía del conocimiento científico frente a toda concepción apriorística, por sagrado que fuera su origen».[3]

En otros países la situación es parecida. Así en el curso de los grandes cambios que tuvieron lugar en Chile en la segunda mitad del siglo XIX se produjo también una honda transformación de los valores y del pensamiento por los cuales se regía la sociedad. Particularmente importantes fueron la progresiva secularización y el debilitamiento de la tradición religiosa. El liberalismo proclamó la libertad de pensamiento. El positivismo negó la posibilidad del conocimiento metafísico trascendente y sólo aceptó la verdad positiva del conocimiento empírico. Surgió la crítica a las religiones dogmáticas, a la Iglesia y al clero.

A raíz de la promulgación de las leyes laicas en los años 1883 y 1884 y de la ruptura de las relaciones diplomáticas con la Santa Sede, el catolicismo chileno comprendió claramente que importantes sectores de la sociedad chilena se habían separado de la Iglesia y que existía la seria responsabilidad de que la nación chilena dejara de ser una nación católica.[4]

El historiador Ricardo Krebs Wilckens, en una excelente ponencia pronunciada en el Primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, celebrado en Santiago de Chile en 1988, en un breve recuerdo a la evolución de los diferentes países de América Latina, decía:

> El siglo XIX es un segmento histórico de grandes acontecimientos para Brasil. El nuevo Imperio se ve agitado de muchas maneras hasta que, en el mismo siglo, se transforma en república. Entre los sucesos más relevantes, después de la proclamación de la independencia en 1822, señalamos la abolición de la esclavitud en 1888, la proclamación de la República Brasilera en 1889, se produce la separación de la Iglesia y el Estado y el aumento de la inmigración europea. Ante estos hechos de indiscutible importancia sociopolítica, voces idealistas reclaman la mejora de la educación, una educación casi totalmente abandonada, negada al pueblo.

Efectivamente, «La educación, hasta el inicio del presente siglo, no pasó de ser un proceso de ensayo error realizado por aficionados», ha escrito el mismo autor. Un espacio de *tierra de nadie*, donde todos opinaban y casi nadie tenía razón. Así se llega a las primeras décadas de este siglo.[5]

En 1895, en Ecuador se produce la victoria liberal. Las débiles fuerzas liberales y laicas preparan la constitución que se aprueba ya entrado el siglo XX, en 1906. En

---

(3) S. MUÑOZ ARMAS: *La educación venezolana. Historia, pedagogía y política*, Universidad Central de Venezuela, 1986, p. 41.

(4) R. KREBS WILCKENS: «Líneas descriptivas de la Universidad Chilena: 1842 1920», *Primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación*, Facultad de Educación PUC de Chile, Serie Encuentros, 1989, p. 83.

(5) J. F. REGIS DE MORAIS: «Evolución de la Cultura Brasileña y su Historia Educacional», *Primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación*, Facultad de Educación PUC de Chile, Serie Encuentros, 1989, pp. 114-117.

Venezuela, Castro se opone a la reelección del presidente Andrade e inicia la Revolución liberal restauradora (1898).

Una síntesis acerca del proceso de secularización iniciado en Argentina por la Generación del 80 fue expresada con toda claridad por Ricardo Rojas. Este escritor argentino ha escrito:

> Gozamos de libertad de cultos y hemos declarado neutrales –o sea laicos– el Registro Civil y demás instituciones del Estado, sustrayendo a la tiranía de un credo determinado los cuatro momentos decisivos de la vida, el nacimiento, la educación, el matrimonio, la muerte. (...) Laicos son ya nuestra cuna, nuestro hogar, nuestra escuela y nuestra tumba; laicos, es decir, del pueblo, de todos los individuos de una sociedad...[6]

El proyecto de esta Generación «consistirá básicamente en europeizar la Argentina, ser como la Europa avanzada de mediados del XIX, concertarse con esa Europa en el comercio, compartir su cultura, recibir su inmigración, parecerse física y espiritualmente a la nueva Europa»[7].

En marzo de 1895 había empezado la guerra de Cuba. Guerra de independencia dirigida por José Martí que muere ese mismo año. Poco después Estados Unidos declara la guerra a España y apoya a los independentistas. De 1898 a 1902, Cuba pasa a ser independiente bajo la tutela norteamericana.

En Perú, también en 1895 se produce la victoria del civilismo. Empiezan los gobiernos constitucionales, desde el punto de vista económico, se reactiva la producción de azúcar y cobre. En la constitución se establece la educación primaria gratuita y obligatoria. Debe inspirarse en el *engrandecimiento* de la nación y en la solidaridad humana.[8]

Puerto Rico siguió la misma trayectoria que llevaba, aunque las conclusiones del Congreso Pedagógico de Buenos Aires sonaron en sus aulas. Se trataba de llevar la educación primaria o popular a las clases bajas, sin más que permitir alcanzar los inicios de la lectura, escritura y catecismo. 1899 fue el único año de su autonomía. Puerto Rico vive una situación especial.[9]

Acaba el siglo con intervenciones estadounidenses en Nicaragua, Santo Domingo, Guatemala, Cuba y Puerto Rico que, en 1900, se convierte en protectorado americano. Este hecho supone una fuerte expansión de las inversiones norteamericanas, especialmente en la agricultura tropical y en la minería.[10]

De modo general, aparece una visión crítica y positivista del Estado de la educación nacional. Busca promover el desarrollo del Estado como impulsor de la educación pública y muestra su importancia para el avance de la pedagogía y de la administración del sistema y el control del Estado sobre las instituciones.

Los movimientos emancipadores de las diferentes repúblicas y la expresión del pensamiento liberal, producen un importante aislamiento y el rechazo de la herencia cultural española considerada factor de estancamiento frente al progreso que se percibía en otros países europeos. En este sentido se ha escrito bastante y es conocido

---

(6) F. MUSCARA RIZZO: «Domingo Faustino Sarmiento, Político y Pedagogo de Iberoamérica», *Primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación*, Facultad de Educación PUC de Chile, Serie Encuentros, 1989, p. 243.

(7) C. LOZANO: «Bibliografía de Historia de la Educación Hispanolatinoamericana», *Historia de la Educación*, núm. 11, enero-diciembre, 1982, p. 323.

(8) L. GALE: Educación y desarrollo en América Latina, Buenos Aires, Paidós, 1973, p. 29.

(9) M. ZAMORANO GENOVÉS: *La educación en Puerto Rico durante la época colonial española (1511 1898)*, Departamento Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Sevilla, 1988, pp. 204-205.

(10) M. CARMAGNANI: *Estado y sociedad en América Latina 1850-1930*, Barcelona, Crítica, 1984, pp. 14-16.

de todos. La Profesora Ossembach opina que «esta actitud antiespañola perseguía una *independencia cultural* que muchos pensadores hispanoamericanos consideraron necesaria como complemento de la independencia política alcanzada a principios de siglo, y fue un tema de discusión a lo largo de toda la centuria, vinculado a la búsqueda de la identidad nacional de aquellos países». A pesar de ello, se mantendrán algunos puntos de contacto desde la propia historia de nuestro país.[11]

LA GENERACIÓN DE LIBERALES LATINOAMERICANOS Y EL PROBLEMA DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA: MITRE, SARMIENTO, LASTARRIA, VARELA, VILLAVICENCIO Y OTROS

Son numerosos los especialistas que afirman la existencia de una cierta correlación entre crecimiento económico y grado de alfabetización de la población. Para que una sociedad esté en condiciones mínimas de funcionamiento y tenga las estructuras necesarias para establecer relaciones idóneas entre su economía nacional y la internacional, tiene que desarrollar una estructura de instrucción pública. Fue este uno de los temas prioritarios para la generación de liberales latinoamericanos, cuyas aportaciones –de enorme atractivo– no puedo abordar ahora. Se ha dicho sin embargo que este interés no procedía de un deseo sincero de transformar sustancialmente el ordenamiento social y político, sino de la necesidad de disponer dentro del país de las personas adecuadas para velar porque los mecanismos de crecimiento y expansión no se quedaran encasillados por motivos internos.[12]

Es posiblemente una razón que puede explicar por qué la cultura europea importada por América latina fue la de carácter preferentemente humanístico y jurídico «que era en aquel momento la que se consideraba más idónea para la administración pública y para el sector de los servicios».[13]

El desarrollo de uno y otra determinaron el progresivo surgimiento de las clases medias (Algunos autores prefieren situarla unos años más tarde), que hasta 1900 –con la excepción de muy pocos países– constituían un conglomerado lleno de contradicciones, propenso a imitar en la medida de lo posible el modelo social que le brindaba la oligarquía.

A finales del siglo XIX las clases medias adquieren una cierta fisonomía social en las ciudades más grandes, en las pequeñas apenas existen y casi nada en el medio rural. Esta diversidad entre regiones y núcleos urbanos y rurales se incrementa con la multiplicidad de grupos étnicos y con la inmigración europea[14]. De tal manera que «en el momento histórico de la emancipación, América Latina, más que una ruptura se propuso una especie de asociación con Europa. (...) Aquellos intelectuales que leían a Krause (en el siglo XIX libros krausistas abundaban en las bibliotecas), diseñaban su propuesta progresista y europeísta, partiendo de una constatación fundamental: Europa es el centro de la civilización de los siglos y del progreso humanitario. Por cierto, era Europa la que había conquistado y fundado en América un nuevo mundo, de Europa provenía, en el siglo XIX, el impulso de la revolución política, econó-

(11) G. OSSENBACH: «Pedro Alcántara García y las relaciones pedagógicas entre España e Hispanoamérica a finales del siglo XIX», *Historia de la Educación*, núm. 11, enero-diciembre, 1992, p. 125.

(12) M. CARMAGNANI: *Estado y sociedad en América Latina 1850-1930*, Barcelona, Crítica, 1984, pp. 133-134.

(13) M. CARMAGNANI: *Obra citada*, 1984, p. 134.

(14) M. CARMAGNANI: *Obra citada*, 1984, p. 134.

mica e ideológica, y la vida de las repúblicas emancipadas de España continuaría girando alrededor de Europa».[15]

Es necesario presentar ideales precisos, claros, sencillos a la acción cívica, que la concentren, que la *acaloren* (...) Como consecuencia, se va a reconocer a la educación un papel fundamental en el destino de los pueblos y se rescata de Simón Bolívar la idea de que el primer deber del gobierno es educar al pueblo.

En Uruguay, la prensa diaria en las mismas fechas (siempre en la última década del siglo XIX), recoge aspectos de la vida social, cultural o religiosa del país. Así, el periódico *El Día*, se queja por «el estado deplorable de asilos y hospicios, la enseñanza y el papel que al Estado le cabe en ésta, la problemática de la Escuela de Artes y Oficios, la necesidad de fomento de la inmigración...»[16]

Ante el tema de la educación religiosa o cuando se refiere a los católicos y a los días festivos adopta una postura anticlerical.

Resumo las principales ideas con que termina el citado periódico de Uruguay en su editorial de 1 de junio de 1895. Dice así:

> El mal, el gran mal del país, no está en las leyes está en la apatía que de él se ha apoderado, en el abandono que hace de sus más preciados derechos sin protestas ni esfuerzos. Lo que hay que reformar no es la ley, lo que hay que reformar es el modo de ser de las colectividades, de los hombres. Vivir en perpetua acción esforzándose por llegar a un estado mejor (...) que debe conseguirse si es verdad que la ley del progreso rige la evolución de todas las naciones civilizadas.[17]

En Uruguay, se pedía abiertamente *educación popular*, equivalente a educación para la democracia, estatal, obligatoria, gratuita, laica. José Pedro Varela, a quien se sitúa en el ámbito del *ciencismo positivista* considera la educación como una cuestión vital de los pueblos. Para ellos solicita obligatoriedad de la enseñanza, gratuidad y laicidad. «La enseñanza religiosa debe dejarse a la familia y al sacerdocio».[18]

En Chile, el horizonte que se buscaba era más amplio que el derivado de la cultura impuesta y cada vez más práctico, razón por la cual la utopía educacional resultaba funcional a los nuevos momentos que se darían al comenzar el siglo XIX en el país y, a despecho de la realidad, vitalizaría en la centuria la tónica del romanticismo que siempre mostrara la educación chilena.[19]

En la década de 1880, el sistema liberal parecía estar relativamente establecido en Latinoamérica. Los años finales del siglo XIX y los primeros del XX se caracterizan por un marcado crecimiento económico.

En la base de todo se descubre una propuesta educativa que está fundamentada en ideología liberal, progresista, reformadora, solidaria.

UNAS NOTAS SOBRE LA EDUCACIÓN VENEZOLANA EN LAS POSTRIMERÍAS DEL SIGLO XIX

Venezuela fue un país de desarrollo cultural tardío. Transcurrieron más de doscientos años después del descubrimiento de América para alcanzar la fundación de

---

(15) H. CHUMBITA: «Sobre la "excentricidad" de la evolución histórica latinoamericana», *Sistema*, núms. 60-61, junio 1984, p. 265.

(16) VV.AA.: *Batlle y El Día 1886-1903*, Fundación Hans Seidel, Munich, 1989, p. 241.

(17) VV.AA.: *Batlle y El Día 1886-1903*, Fundación Hans Seidel, Munich, 1989, p. 249.

(18) M. CARREÑO: *José Pedro Varela: Bases doctrinales para una reforma educativa*, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Sevilla, 1988, p. 235.

(19) L. CELIS MUÑOZ: *Utopías y realidades en la educación colonial en Chile*, Primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, Facultad de Educación PUC de Chile, Serie Encuentros, 1989, p. 278.

una Universidad Real y Pontificia en 1721 y la imprenta no llegó hasta 1806, cuando ya existía en México desde 1535 y en Lima desde 1583. No tuvieron tampoco un Colegio como el de San Andrés de Quito fundado en el siglo XVI, para formar arquitectos, escultores y pintores; ni Bibliotecas públicas. Pero con todas estas limitaciones, la cultura venezolana echó profundas raíces en el siglo XVIII, siglo del quehacer económico y cultural, cuando ya el país define su personalidad.[20]

En la educación venezolana, desde la época colonial y posteriormente en la neocolonial, van a concurrir los elementos que condicionan las características de una sociedad históricamente dada. Siendo sus rasgos más sobresalientes la mediatización y la subordinación a los poderes establecidos, a los dogmas religiosos y a los prejuicios racistas engendrados a cada instante por el aparato colonial.

La forma de organización social creaba las condiciones para que existiera una estructura educacional cargada de contradicciones, entre los privilegios, la falta de participación de los sectores populares de la población, el sentido intelectualizante de la instrucción y la ausencia de práctica en general. Como resultado, una educación carente de sentimiento nacional, de racionalidad, de libertad.[21]

Dentro de este contexto se fue acrisolando un sentimiento de rechazo a las prácticas coloniales que contaban ya con más de trescientos años de existencia. Así, como en otros países, nacía la pasión por la libertad, que animará al libertador Simón Bolívar en la primera mitad del siglo XIX. El libertador afirmaba: «Uncido el pueblo americano al triple yugo de la ignorancia, de la tiranía y el vicio, no ha podido conquistar ni saber, ni poder, ni virtud». Y años antes también, a Simón Rodríguez, que alertaba: «¡Cuidado! no sea que por la manía de imitar servilmente a las naciones cultas, venga la América a hacer el papel de vieja, en su infancia».

Es una manera de expresar el estado lamentable en que se encontraba la educación y la cultura de los pueblos de América, cuando además son conscientes de que «el camino de la libertad nace en la escuela».

Entre los elementos que ayudan al nuevo plan educativo señalamos algunos. Se manda erigir «otros establecimientos de instrucción que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes. Pero lo que constituye una verdadera innovación está representado por un interés de claro aliento liberal, en pro de la educación elemental.»[22]

La Instrucción popular necesitaba una reforma completa que exigía la cooperación de todos para conseguir el progreso. Con estos presupuestos se piensa en el Congreso Pedagógico que se impulsa especialmente por un grupo de intelectuales y educadores, encabezado por Rafael de Villavicencio.

Sobre esa realidad actuó o trató de actuar la cultura objetivada en organizaciones como el Gremio de Institutores y el Liceo Pedagógico, iniciativas de esos años de 1894 y 1895 respectivamente; «frágiles floraciones de nuestra precaria sociedad civil». En la organización y promoción de ambas instituciones destaca la figura del Dr. Napoleón Tomás Lander, inteligencia y energía activa del Primer Congreso Pedagógico.

Sus promotores fueron pues sensibles frente a la condición de un país atrasado y

---

(20) I. LEAL: «Estudio preliminar y Compilación», *Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela*, Academia Nacional de la Historia, Caracas, 1968, pp. 13-14.

(21) C. GUZMÁN: *La dependencia y su incidencia en la crisis de la educación venezolana*. PLANIUC, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela, 1984, pp. 135-137.

(22) D. VALCÁRCEL: *Historia de la Educación colonial*, T. II, Lima, Edit, Universo, 1968, p. 212.

miserable. Ellos se inspiraron en esa mezcla de ideales ilustrados positivistas y hasta socialistas que circularon con más o menos énfasis en los Congresos Pedagógicos de Europa. Se habla de la «Onda socialista que recorría Europa».

La importancia del tema educativo se evidencia en las numerosas obras, leyes y referencias que se le dedicaron y en los congresos que se organizaron para tratar la materia.

Con la independencia real la educación empezó a recibir los influjos europeos propios de la época. La Ilustración francesa, el Enciclopedismo y el Racionalismo están presentes. Desde mediados del siglo XIX se percibe la influencia positivista que en Chile llegó a tener uno de los centros filosóficos más relevantes. El primer texto de filosofía de la educación de inspiración positivista se publicó en 1892.[23]

Las corrientes indicadas de corte preferentemente laicista ayudaron a la concreción en el país, especialmente en el gobierno de Manuel Montt, de la noción de estado docente que predominó en el país por más de cien años.

En el siglo pasado, la educación en manos del Estado comenzó a desplazar en importancia e influencia a la educación particular que había estado preferentemente en manos de instituciones religiosas. Justamente la noción de Estado docente responsabiliza al Estado de la fijación de políticas, de planes y programas de estudio y de supervisión de todo el sistema nacional de educación. En definitiva, la educación entra en la órbita de la política.[24]

En el último tercio del siglo XIX la Pedagogía Escolar, en sus variantes de disciplina filosófica y disciplina científica, estaba plenamente constituida y ampliamente difundida. Los educadores tenían instrumentos de trabajo y empezaban a tomar posiciones, conscientes de la importancia de la educación y de la escuela. Buena muestra de ello fueron las conferencias Pedagógicas, las Bibliotecas, las publicaciones periódicas dedicadas a tratar los problemas técnicos de la escuela y los Congresos Pedagógicos. Todo ello promovido fundamentalmente por los Gremios y Asociaciones de Educadores.

Entre los primeros Congresos Pedagógicos, cabe citar:[25]

- Roma, celebrado en 1880;
- Madrid, Congreso Nacional Pedagógico celebrado en 1882. En él se defendió la enseñanza laica, obligatoria y gratuita.
- México, Congreso Higiénico Escolar en 1882.
- Buenos Aires, Congreso Pedagógico Internacional Americano en 1883. Fue convocado por Domingo Faustino Sarmiento. Se reunió con la intención de estudiar la situación de la enseñanza en las recién liberadas colonias. Se hizo un diagnóstico y se propusieron soluciones poco eficientes por poco novedosas.[26]
- México, Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública en 1889. Trataba de estudiar «los medios de sanción de la enseñanza primaria laica».[27]

---

(23) V. LETELIER: *Filosofía de la Educación*, obra en la que hace referencia a Pedro de Alcántara.

(24) J. CAICEDO ESCUDERO: «Corrientes Filosóficas presentes en la Historia de la Educación Chilena», *Revista de Historia de la Educación*, Vol. 1, Santiago de Chile, 1995, p. 129.

(25) J.A. LASHERAS: *Congresos Pedagógicos en el siglo XIX, La educación venezolana*, Universidad Central de Venezuela, 1996, p. 91.

(26) M.ª R. ZAMORANO GENOVÉS: *La educación en Puerto Rico durante la época colonial española (1511-1898)*, Departamento Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Sevilla, 1988, p. 104.

(27) J.A. LASHERAS: Congresos pedagógicos en el siglo XIX, *La educación venezolana*, Universidad Central de Venezuela, 1996, p. 91.

– México, Primer Congreso Pedagógico en 1890, convocado por el ministro mexicano Gabino Barreda, conocido positivista.

– Madrid, Congreso Pedagógico Hispano Portugués Americano, en 1892. Las conclusiones tuvieron divulgación en Venezuela a través de la prensa.

– Guatemala, Primer Congreso Pedagógico Centroamericano en 1893. Se celebró bajo la responsabilidad de la Academia de Maestros.

Este fue el contexto general en que se movió el grupo de educadores venezolanos que convocó a intelectuales y profesores para el Primer Congreso Pedagógico Venezolano de 1895, deseosos de impulsar y fundamentar técnicamente la escuela popular gratuita y obligatoria nacida del Decreto de 1870; escuela de la que se podía decir, como dijo Simón Rodríguez de las Repúblicas Americanas, que estaba establecida pero no fundada.[28]

EL PRIMER CONGRESO PEDAGÓGICO VENEZOLANO

A escasos cinco años para finalizar el siglo XIX tiene lugar el Primer Congreso Pedagógico Venezolano.

El 8 de mayo de 1985, Napoleón Tomás Lander, presidente del Liceo Pedagógico se dirige al Ministro de Instrucción Pública, refiriendo lo importante y oportuno que sería «(...) promover el Primer Congreso Pedagógico en nuestra querida patria, en vista de la necesidad de una reforma radical en el sistema de instrucción popular».[29]

Poco tiempo después la junta directiva del Liceo Pedagógico envía una comunicación a los Presidentes de los Estados, comunicación que se recoge en la Gaceta Oficial. En ella señala:

> La instrucción popular en nuestra patria necesita una reforma completa, y siendo ésta una reforma trascendental, reclama la cooperación abnegada del patriotismo apoyada eficazmente por los magistrados que como usted procuran el progreso de los pueblos.
>
> Por eso el Liceo al promover el Primer Congreso Pedagógico Venezolano, ha impetrado esa valiosa cooperación y el Ejecutivo Nacional se la ha prestado a la medida que le fue pedida.
>
> El Congreso Pedagógico Venezolano se reunirá en Caracas en comisión preparatoria el próximo 27 de octubre y quedará instalado el 28, onomástica del Liberador, sus sesiones durarán ocho días y en él estarán representados los estados por su delegado, que nombrarán al presidente respectivo.[30]

EL PROGRAMA DEL CONGRESO

Los temas que aparecen en el programa abordan ampliamente las cuestiones importantes de la educación en general. Fueron muchos los días que duraron las sesiones, numerosos los debates que se sucedieron, las discusiones vehementes, los intentos de aproximación entre las diferentes posturas; la búsqueda, en definitiva, de respuestas eficaces que dieran cumplimiento al lema del Congreso que reza así: «Por una educación pública democrática para la nación venezolana».[31]

---

(28) J.A. LASHERAS: Congresos pedagógicos en el siglo XIX, *La educación venezolana*, Universidad Central de Venezuela, 1996, p. 91.

(29) *Gaceta Oficial núm. 6466*, de 26 de julio de 1895, p. 8.

(30) *Gaceta Oficial núm. 6466*, de 26 de julio de 1895, p. 19.

(31) *Gaceta Oficial*, p. 31.

Si bien, como veremos, no siempre se llegó a los resultados que las instituciones y los promotores deseaban obtener, sin embargo, el temario propuesto merece ser tenido en cuenta. Es como sigue:

1. Edificación escolar.
2. Higiene escolar.
3. Uniformidad en los textos de educación primaria.
4. Importancia de las Escuelas Normales.
5. La sanción en la Escuela Primaria Moderna (Régimen disciplinario humanitario, orientado a promover la conducta ética, el respeto mutuo y la disciplina racional, desechando el castigo humillante en seres de tierna edad y en etapa formativa).
6. Escuelas infantiles.
7. El trabajo manual en la Escuela Primaria.
8. Escuelas Rurales. La creación de escuelas de formación agrícola.
9. Los derechos de los Institutores (maestros y educadores).
10. Bases para una reforma escolar en Venezuela. Se trataba de establecer las medidas, en lo personal y en lo material que permitieran realizar la necesaria Reforma Escolar.

El día 28 de octubre, en el salón de actos de la Universidad Central de Venezuela, con la intervención del rector Rafael Villavicencio, reconocido positivista, queda inaugurado el Primer Congreso Pedagógico de Venezuela.

El procedimiento que se adopta para las diferentes sesiones, consiste en la libre discusión de temas fundamentales para la reforma educativa, precedidos de grupos de trabajo constituidos por especialistas cuyos resultados presentarían a los participantes para los debates posteriores.

Al día siguiente, en la primera sesión, una comisión del Centro Católico Venezolano «Inmaculada Concepción», integrada por un número importante de personas relevantes, presentó un escrito en el que se invocaba el derecho de los católicos a educar a sus hijos en su religión. Expresaban su responsabilidad como representantes legítimos del carácter nacional ante los ataques de algunos, «bien pocos, por cierto». Cumpliendo su misión social llamaban respetuosamente la atención al Congreso sobre la necesidad de establecer en las escuelas públicas la enseñanza de la religión. Alegaban que:

> Una instrucción que prescinde de la religión es incompleta y de fatales consecuencias; extravía la inteligencia y atrofia el corazón. Hace de cada individuo un sabio malvado, más pernicioso que el ignorante porque dispone de más medios para hacer el mal.
> La escuela sin religión tiene que ser atea: Dios no existe para nosotros sino bajo la idea religiosa.
> El viejo mundo está sintiendo las terribles consecuencias de la enseñanza y nuestro deber nos impone prevenir la invasión de esos males.Y pedimos que en el Código que ha de redactar el Congreso se reglamente la enseñanza de la religión como parte integrante de la instrucción que debe darse en las escuelas públicas.[32]

En el gran debate del Congreso se adoptan posturas claramente contrarias. En un sector están los partidarios del laicismo, que defienden la necesidad de una educación pública al margen de la educación católica, «secularmente dominante en el país». Posiciones que habían sido defendidas anteriormente por militantes del liberalismo desde Napoleón Tomás Lander. «El debate de fondo perfilaba cada vez con mayor nitidez el enfrentamiento entre el pensamiento religioso y el pensamiento científico».[33]

---

(32) *Revista de Instrucción Pública*, marzo 1896, p. 12.

(33) *El Tiempo*, 19 noviembre 1895, p. 3.

En Venezuela se reproducían las tensiones que años antes habían tenido como escenario países europeos. Es sobre todo la década de los ochenta la que participa de estos problemas. En Francia, el ministro de Instrucción Pública, Jules Ferry, autor de leyes organizadoras de la educación primaria presididas por los principios de laicidad, obligatoriedad y gratuidad, prohibe enseñar o dirigir centros a instituciones religiosas no autorizadas anteriormente en Francia.[34]

También en 1882, tiene lugar en España el primer Congreso Pedagógico Nacional organizado por la sociedad el *Fomento de las Artes*, que contó con la presencia de la Asociación para la Educación de la Mujer, de la Institución Libre de Enseñanza, de la Escuela Normal Central de Maestros, entre otras. Las discusiones entre maestros religiosos y defensores del laicismo se sucedieron.[35]

En 1888 se celebra en Barcelona el Congreso de Amigos de la Enseñanza Laica, en cuyas sesiones se crea la «Conferencia autónoma de enseñanza laica», con el propósito de constituirse en un «campo neutral de todas las ideas liberales, consagrándose única y exclusivamente a la enseñanza científica que debe darse a la niñez, para que después el hombre adopte los ideales que crea más conformes a la justicia, según le dicte su recta conciencia, libre de preocupaciones de clase, secta o escuela».[36]

Se convocan otros congresos y asambleas de ámbito nacional y provincial en los que participan la sociedad El Fomento de las Artes, La Institución Libre de Enseñanza, las sociedades económicas de Amigos del País, las principales logias masónicas, etc. En todos estos foros, el problema religioso está presente, los debates con más o menos éxito se repiten una y otra vez.

Volviendo al Congreso venezolano, ante las intervenciones del grupo católico, se decide aplazar la discusión y, puesto que el propósito fundamental consistía en la elaboración de un nuevo Código de Instrucción Pública, sería entonces cuando podrían incorporarse las ideas expuestas.

Continuaron las sesiones de trabajo, analizando el programa establecido, con aportaciones muy interesantes de los diferentes ponentes y congresistas. Ve se por ejemplo la referencia a los jardines de infancia: «Tan pronto como se hayan formado maestras, los ejercicios de estas escuelas serán los aconsejados por Froebel, que tan buenos resultados han dado en Inglaterra, Alemania y los Estados Unidos».

Y otros ejemplos: «Los derechos de los Institutores»; «las enseñanzas agrícolas», que contaron con un número elevado de participantes. Podría seguir de la misma manera con los restantes temas.[37]

Sin embargo, el verdadero propósito del Congreso se centraba en la aprobación del Código de Instrucción Popular de cuya aceptación dependían las reformas educativas del país.

El Proyecto de Código que se presentó a los congresistas con el ruego de su estudio y futura discusión contenía:

LIBRO I. Título Preliminar: Principios y Declaraciones.

Título I: De la Dirección: Secciones. Consejo Directivo de la Instrucción Popular. Juntas de Instrucción popular.

---

(34) J. Ferry: En 1880 cuando asume la jefatura del gabinete de Instrucción Pública, establece el laicismo y la obligatoriedad escolar. En 1882, consigue que las cámaras acepten la sustitución de la enseñanza religiosa por la enseñanza laica, 1832-1893.

(35) J. Ruiz Berrio: *Los Congresos Pedagógicos en la Restauración*, BORDÓN, núm. 234, sept.-oct. 1980, t. XXXI, pp. 402 403.

(36) J. Ruiz Berrio: *Bordon*, p. 405.

(37) L.A. Bigott: «Congresos Pedagógicos en el siglo XIX europeo y venezolano», *La educación venezolana*, Universidad Central de Venezuela, 1996, p. 66.

Título II. De la Inspección: Secciones. Inspección General. Inspección Seccional. Inspección Local.

LIBRO II. Título I. De la Enseñanza. Secciones. Escuelas Primarias. Escuelas Elementales, escuelas Superiores de Niñas o jóvenes. Provisión de las Escuelas. Jardines de Infantes. Preceptores.

LIBRO III. Instrucción Secundaria o Preparatoria.

Título I. Escuelas Normales. Secciones: Director y Vice-Director. Alumnos. Exámenes. Disposiciones varias.[38]

En cualquiera de estos apartados se hace referencia a problemas urgentes de la educación nacional.

El rector de la Universidad y presidente del Congreso, D. Rafael de Villavicencio, realiza algunas observaciones al Proyecto en el momento de la presentación y a la vez propone se realice una primera lectura de carácter general para continuar con el debate, tal como estaba previsto en el procedimiento del Congreso.

Después de diferentes intervenciones por parte de representantes de la vida intelectual, política y otros asistentes, se acepta la propuesta. La lectura de la prensa de aquellos días nos permite conocer manifestaciones a veces de cierta violencia entre los asistentes. Algunas aparecidas en *La Religión*, en *El Diario*, en *El Liberal*. Este último reseña que «cuando se iniciaba la lectura del Proyecto hubo movimiento entre los congresales a tiempo que en el corredor de la Universidad se ventilaba por las vías de hecho una desavenencia entre los asistentes a la barra» [39]. Situación que obliga a la suspensión temporal de las reuniones.

Una vez reanudadas las sesiones, se solicita de los congresistas el estudio detenido de las diferentes partes del Proyecto de Código para continuar los debates posteriormente.

La prensa, atenta siempre al desarrollo del Congreso, ofrece información interesante. En *El Liberal*:

> «El proyecto presentado por la comisión del Liceo Pedagógico –dice– es el mismo monumento que el Congreso relegó al archivo y se olvidó por impracticable, difuso y oligarca».[40]

La *Religión*, se expresa de la misma manera. Añade:

> «Lo dicho anoche, casi convirtió el congreso en lo que habíamos anunciado. En el salón confusión. (...) Si no se toman medidas de orden y seriedad lo que parece estar próxima es la disolución del acontecimiento».[41]

Desde otros sectores, por el contrario, se envían notas apoyando la continuación del Congreso Pedagógico y elogiando «su esfuerzo en la búsqueda de una moral positiva».[42]

Las reuniones siguientes se tendrían en la sala de exámenes de la Universidad, aunque cada vez se desvanecía más la idea de centrar las discusiones en el Código de Instrucción Popular, a pesar de los desvelos del Rector Villavicencio y de los miembros de la comisión organizadora. La negativa de los sectores clericales a la participación de la masonería cerraba el camino al necesario debate. Es el mismo presidente quien afirma haber invitado a todos los cuerpos masónicos porque las logias son centros científicos y literarios. En definitiva, la polémica entre enseñanza católica y enseñanza laica se convierte en el

(38) *La Religión*, núm. 1249, 9 noviembre 1985, p. 2.
(39) *El Liberal*, núm. 109, 9 noviembre 1985, p. 1.
(40) *El Liberal*, núm. 109, 9 noviembre 1985, p. 1.
(41) *La Religión*, núm. 1249, 9 noviembre 1985, p. 3.
(42) *El Diario*, núm. 2508, 11 noviembre 1985, p. 2.

tema central del debate. Sectores de delegados católicos y partidarios de corrientes naturalistas, positivistas y biologistas no lograron ponerse de acuerdo.

El *Diario de Caracas*, que a la vez recoge información de *La Religión*, reproduce unos párrafos significativos al respecto. Se publicaban el día 11 de noviembre, y dicen:

> Ya se sabe que este cuerpo está dividido en dos agrupaciones las cuales cada día se ponen más de relieve y acabarán por quedar perfectamente determinadas: los católicos y los masones con los librepensadores.
>
> La controversia entre ambas agrupaciones quedará concretada en sobre si debe darse o no instrucción religiosa en las escuelas públicas...[43]

Con tal motivo se pide a los congresistas católicos que luchen contra «el desenfreno de ideas y de negaciones profesadas por la masonería y el librepensamiento».[44]

En *El Liberal*, a la vez que se invita a mantener la serenidad, se hacen algunas reflexiones de cierto interés:

> Por nuestra parte preguntaríamos ¿qué pierde el niño con aprender los rudimentos de un principio religioso? ¿No tiene el hombre toda la vida para rechazar luego lo que crea falso, impropio o inmoral?
> Los actuales librepensadores, ¿no recibieron la educación cristiana?, ¿no conocen ellos la religión que combaten?
> En cuanto a lo que es el mayor de los atentados: establecer la escuela laica, es también una exageración, pues en Holanda, Estados Unidos y Francia existe; y aquellos pueblos no han sufrido las consecuencias que acarrean los mayores atentados públicos y administrativos.
> No exageremos pues y estudiemos el asunto con calma, bajo el punto de vista del porvenir, de la moral y del progreso.[45]

Entre los congresistas se marcaron dos tendencias bien diferenciadas. En una de ellas estaban los defensores de la educación laica, grupo formado por el Liceo Pedagógico y el Gremio de Institutores reforzados por la Sociedad Científica y Literaria y por las logias masónicas. La segunda tendencia estaba representada por integrantes del clero, instituciones de enseñanza religiosa y periodistas católicos.

En las decisiones finales dos propuestas quedaban formuladas de la siguiente manera: «la Instrucción Primaria será gratuita, laica y obligatoria» y «la Instrucción Primaria será gratuita, religiosa y obligatoria». 39 votos respaldan la primera propuesta contra siete de la segunda. Ante estos resultados los ecos de la prensa no se hacen esperar. *El Diario* valora el trascendental paso dado por el Congreso Pedagógico de la República: «La instrucción laica como instrucción patria es un progreso más en el camino de las libertades públicas y una piedra más que se coloca en el templo de la democracia».[46]

En *El Tiempo* del día 12 de noviembre, puede leerse:

> «Anoche, en la sesión del Congreso Pedagógico se adoptó por una gran mayoría un artículo en el Código de Instrucción que se discute, por el cual se establece que las escuelas primarias serán laicas, gratuitas y obligatorias».[47]

Parece que a esta sesión de la noche, a que se hace referencia anteriormente, sólo asistieron librepensadores y masones

---

(43) *El Diario*, núm. 2508, 11 noviembre 1985, p. 2.

(44) *El Tiempo*, núm. 796, 12 noviembre 1895, p. 2.

(45) L.A. Bigott: *La educación venezolana. Historia, pedagogía y política*, Universidad Central de Venezuela, 1996, pp. 70-75.

(46) *El Diario*, núm. 2508, 13 noviembre 1895, p. 4.

(47) *El Tiempo*, núm. 796, 12 noviembre 1895, p. 4.

y, dado que los católicos se habían retirado del Congreso, solicitan se rechace el Proyecto presentado por el Liceo Pedagógico y se nombre una comisión que elabore uno nuevo.

El Congreso que tuvo una duración superior a setenta días se pronunció por una educación laica, científica, gratuita y obligatoria. Y precisamente por esta orientación, impuesta por la mayoría positivista, el Código que se aprobó en el Congreso, no fue aceptado como norma de obligado cumplimiento por el poder legislativo. Sin embargo, dos años más tarde en 1897 el Presidente Joaquín Crespo aprueba el Condigo de Instrucción Pública. En él la enseñanza religiosa pertenece a un grupo de materias optativas para los venezolanos.

Muchos de los postulados del Primer Congreso Pedagógico no se han hecho realidad en Venezuela. Es una deuda histórica con la pléyade de ilustres venezolanos que hace un siglo se pronunciaron por una profunda transformación de la educación en su país. Además constituye una referencia obligada para entender la evolución de la educación en los primeros años del siglo xx. Sin duda constituye uno de los eventos más productivos en cuanto a formulaciones educativas, riqueza de las discusiones, participación e influjo en el Primer Congreso Obrero celebrado en 1896.

Su realización expresó, en parte, un movimiento de carácter internacional por cuanto otros eventos similares se habían producido en Europa y América Latina; en lo interno sirvió a los fines de reunir a individuos y grupos que expresaban corrientes científicas avanzadas de la vida política e intelectual al lado de un recalcitrante movimiento clerical que expresaba concepciones dominantes.

Por los actores que intervinieron (dirigentes obreros, políticos, médicos, profesores *institutores*, activistas de Academias, logias masónicas, prensa, etc.) como por los intereses que expresaban, el Congreso Pedagógico rebasaría los estrictos límites de la discusión pedagógica para situarse como un escenario privilegiado del encuentro y enfrentamiento de posiciones sobre el quehacer científico, sobre la educación y sobre la sociedad.[48]

Finalmente en 1897, la aprobación del Código de Instrucción Pública, el Reglamento para los Colegios de Niñas de 1899, que establecía las directrices para la formación de maestras, inspirada en la práctica de buenos métodos de enseñanza, cierra este ciclo tan fecundo en propuestas reformistas.[49]

A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

Asistimos en los últimos años del siglo pasado a fenómenos de emancipación cultural, fuertemente vinculados a una clara conciencia de las individualidades y de los problemas comunes, fenómenos necesarios y vitales para evitar la importación de productos culturales.

La realidad latinoamericana en su pasado y también en su presente, ha sido objeto de interpretaciones varias desde campos distintos de la cultura. Cuando se produce la crisis de los años noventa del siglo pasado, se carecía de percepción clara del alcance histórico de acontecimientos y decisiones trascendentales como las que se estaban produciendo.

Se ha dicho que una ola modernizadora, tal vez la primera, inicia una fuerte vinculación de los estados de América Latina a

(48) S. Muñoz Armas: *La educación venezolana. Historia, pedagogía y política*, Universidad Central de Venezuela, 1996, p. 61.

(49) R. Fernández Heres: *El impacto de tres generaciones de pedagogos en la educación venezolana durante el siglo XX*, 1996, p. 95.

la cultura política occidental, sensibles a la influencia europea hasta en sus modas intelectuales. Sin embargo, de un modo a veces sutil o equívoco, las teorías, instituciones o corrientes de pensamiento adquieren diverso significado trasplantadas de su medio.

La reflexión histórica nos remite al problema de la inserción cultural en Occidente. Los procesos particulares de construcción, formalmente inspirados en patrones europeos, expresan otras realidades; liberalismo, racionalismo, democracia, coexisten con posiciones políticas ideológicas determinadas, sobre la rica diversidad de los orígenes, constitutivas de su identidad. Una respuesta cultural portadora de originales señales, símbolos, ideas, asociaciones y pautas de conducta y comunicación.[50]

En esta trayectoria reformista finisecular es preciso reconocer que en las reformas educativas que los países hispanoamericanos llevaron mayoritariamente a cabo en el último tercio del siglo XIX, España no actuó como modelo a imitar y que, como el propio Pedro Alcántara reconoce, muchos países hispanoamericanos adelantaron a España en las reformas puestas en práctica, sin embargo la comunidad de lengua y la presencia en España de iniciativas particulares claramente modernizadoras de la enseñanza, favorecieron a finales del siglo los contactos e influencias mutuas en este campo.[51]

Pienso, con el profesor Gómez Martínez de la Universidad de Georgia, que independientemente de la perspectiva con que nos aproximemos a la evaluación global de las últimas décadas del siglo XIX iberoamericano, debemos concluir que, en su realización práctica, es la historia de un pensamiento que ha fracasado. Y fracasó por su pretensión de ser una proyección europea en principio y por seguir el modelo anglosajón después. En uno y otro caso se imitaban formas extrañas mientras se cerraban los ojos a su propia realidad. No debemos olvidar que estos hechos se inscriben en la *crisis de fin de siglo*, concepto considerado hoy de forma más amplia que la tradicional referencia al 98, donde se incluye el krausismo, el positivismo y la cuestión social. Si era cierto que se había fracasado, también lo era que la misma vivencia del fracaso incitó a la búsqueda de la identidad iberoamericana. Es el proyecto de los intelectuales, cuyo lema podría resumirse en las siguientes palabras de José Martí:

> A lo que es, allí donde se gobierna, hay que atender para gobernar bien; y el buen gobernante en América no es el que sabe como se gobierna el alemán o el francés, sino el que sabe con qué elementos está hecho su país. En el campo del pensamiento se pasaba de una etapa de imitación, siglo XIX, a un periodo de búsqueda de la propia identidad y desarrollo creador, siglo XX.[52]

NOTA:

No ha sido posible encontrar las actas del Congreso, sí informaciones diversas en la prensa de la época.

---

(50) H. CHUMBITA: «Sobre la (excentricidad) de la evolución histórica latinoamericana», *Sistema, Cuestiones latinoamericanas*, núms. 60-61, junio 1984, p. 269.

(51) G. OSSENBACH: «Pedro Alcántara García y las relaciones pedagógicas entre España e Hispanoamérica a finales del siglo XIX», *Historia de la Educación*, núm. 11, enero-diciembre 1992, p. 142.

(52) J.L. GÓMEZ MARTÍNEZ: *El Krausismo y su influencia en América Latina*, Madrid, Fundación Friederich Ebert. Instituto Fe y Secularidad, 1989, p. 53.

1898: HACIA UNA ESCUELA INDUSTRIAL EN BARCELONA

RAMÓN ALBERDI (*)

En la segunda mitad del siglo pasado, la historia de las instituciones docentes barcelonesas de tipo profesional y técnico tiene tres momentos de referencia ineludibles: la Revolución de Septiembre de 1868, la Primera Exposición Universal de Barcelona (1888) y el «Desastre» de 1898.

De la primera coyuntura surgió, por ejemplo, la Escuela Pública y Gratuita (1868) que, a la vuelta de muy pocos años (1873), se convirtió en la Escuela Libre Provincial de Artes y Oficios, antecedente de la benemérita Escuela del Trabajo (1913). Todo se debió a la iniciativa de don Ramón de Manjarrés y Bofarull (1827-1918), director de la Escuela de Ingenieros Industriales, el cual aprovechó el ambiente de libertades que se había formado a raíz de la «Gloriosa» y de la Primera República Española (1873-1874)[1].

De la segunda brotó una corriente muy favorable a la instrucción popular y a las enseñanzas que hoy solemos llamar *profesionales*, ya que la citada exposición vino a ser como la glorificación de las artes y de las industrias.

Y de la tercera despuntaron los primeros gérmenes de la institución que, durante muchos años, ha sido la institución emblemática de la formación técnico-profesional: la denominada Escuela o Universidad Industrial de Barcelona. El estudio de su primera gestación, hace ahora exactamente un siglo, constituye el objetivo del presente trabajo[2]. Además, por medio de él, iremos conociendo uno de los aspectos más interesantes de lo que fue entre nosotros el impacto del Noventa y Ocho.

Escribe Raymond Carr que «el desastre de 1898 tuvo sus consecuencias mas profundas en Cataluña»[3]. La afirmación es correcta, pero matizando que no sólo en el plano político –el catalanismo–, sino también en el cultural. «*Després del "desastre" del 1898* –dice gráficamente Josep Termes–, *l'opinió pública, les corporacions oficials, la premsa, els partits, tot bull a Catalunya*»[4]. Pues bien, en ese hervidero general, entra de lleno el tema de las ense-

---

(*) Centro Teológico Salesiano Martí-Codolar. Barcelona.

(1) Cf. R. ALBERDI: *La formación profesional en Barcelona. Política, pensamiento, instituciones 1875-1923*, Barcelona, Ediciones Don Bosco, 1980, pp. 196-247.

(2) Además de nuestra tesis doctoral, publicada en 1980 con el título que se indica en la nota anterior, se tendrá en cuenta, sobre todo, A. GALÍ: *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900 a 1936*, IV, primera part., Barcelona, Fundació A. Galí, 1981, 17-3.

(3) *España 1808-1975*, Barcelona, Ed. Ariel, 1992, p. 519.

(4) *De la revolució de setembre a la fi de la guerra civil (1868-1939)*, Barcelona, Edicions 62, 1987, p. 157 (En P. VILAR (dir.), *Historia de Catalunya*, VII).

ñanzas técnico-profesionales. Muy concretamente en la capital catalana la necesidad de renovar esa cultura no arranca, como se afirma a veces, desde comienzos del siglo XX, sino, más exactamente, desde la coyuntura del «Desastre».

Consideraremos, por orden y en forma resumida, los tres hitos más importantes.

LA PRESENCIA DEL FOMENTO DEL TRABAJO NACIONAL

Nuestro análisis ha de partir de aquí. Tanto por razones cronológicas como por la significación que, en el cambio de siglo, llegó a tener esta entidad en la vida ciudadana. Alexandre Galí atribuye a ella la iniciativa de la creación de la Escuela Industrial de Barcelona[5]. Sin duda alguna, reaccionó con fuerza ante el hundimiento colonial de 1898[6]. En su opinión, este año fue de «lucha, de decepciones y de amarguras»[7].

El Mensaje de la Reina Regente

Entonces y en unión con otras entidades de Barcelona, comenzó a elaborar un programa de política económica y cultural que debía ser puesta en conocimiento de la Corona. La presentación tuvo lugar el 14 de noviembre de 1898, cuando en el terreno de las armas España ya había perdido los últimos restos de su imperio colonial –Filipinas, Cuba y Puerto Rico (verano de 1898)–, pero cuando todavía no se había firmado el Tratado de París, que sancionaría oficialmente dicha pérdida (10 de diciembre).

El Mensaje[8] lo firmaban los llamados «cinco presidentes» –Bartolomé Robert, de la Sociedad Económica Barcelonesa de Amigos del País; Juan Sallarés y Pla, del Fomento del Trabajo Nacional; Carlos de Camps y de Olzinellas, del Instituto Agrícola Catalán de San Isidro; Luis Doménech y Montaner, del Ateneo Barcelonés, y Sebastián Torras, de la Liga de Defensa Industrial y Comercial–. Estos hombres «penetrados de la aguda crisis por que está atravesando España en estos momentos y del luctuoso porvenir que le aguarda, si acaso se desoyen las enseñanzas que se desprenden de los actuales infortunios», se deciden a exponer, con «urgente necesidad», ante la reina regente, María Cristina de Habsburgo, un conjunto de reformas que, en su opinión, podrían «conducir a la *regeneración* de un país, hoy poco menos que agotado, si no moribundo»[9].

A su modo de ver, una de las causas de tal situación radicaba en el bajo nivel cultural: «Por haber España echado en olvido que la instrucción y la educación constituyen el más poderoso instrumento civilizador de los pueblos, no ha decretado todavía la enseñanza obligatoria, y de ahí

---

(5) Cf. F. Soldevila: *Un segle de vida catalana 1814-1930*, II (Barcelona, Ed. Alcídes, 1961), p. 1430. *Història de les institucions...* IV/1, 17.

(6) Basta compulsar los tomos VII y VIII de su revista *El Trabajo Nacional*, correspondientes a los años 1898-1900.

(7) «Memoria leída en la Junta general ordinaria de socios, celebrada el día 29 de enero de 1899», en *El Trabajo Nacional*, VII (1898-1899) p. 185.

(8) «Mensaje dirigido y entregado a S. M. la Reina Regente por la Comisión Catalana, en audiencia de 14 de noviembre de 1898», en *El Trabajo Nacional*, VII (1898-1899), pp. 137-140. El texto lo trae también J. A. González Casanova: *Federalisme i autonomía a Catalunya (1868-1938), Documents*, Barcelona, Ed. Curial, 1974, 540-540.

(9) *El Trabajo Nacional*, VII (1898-1899), p. 137. La cursiva es nuestra.

que, al finalizar este siglo –causa rubor consignarlo– y cual si para nosotros hubiese de ser perdurable la Edad Media, sólo poco más de la mitad de sus habitantes saben leer y escribir, manchando de color negro el mapa de la cultura europea»[10].

Partiendo de esta realidad, y después de haber criticado el proyecto político administrativo, el parlamentarismo y la centralización estatal –vigentes en el sistema de la Restauración–, señalan el camino a seguir: «Se dividirá el territorio de España en grandes regiones, de delimitación natural por su raza, idioma e historia; concediendo a cada una de ellas amplia descentralización administrativa, para que puedan *establecer conciertos económicos, fundar enseñanzas técnicas de importancia local,* tener iniciativas para la conservación y reforma de su Derecho propio, y facultad para emprender cuantas obras públicas sean necesarias para la más rápida explotación de todas sus fuentes de riqueza»[11]. Como se ve, la creación de las enseñanzas técnicas se entendía en función de la industria local y como expresión o consecuencia de unas aspiraciones autonomistas. En el fondo se desconfiaba de la acción del Estado uniformista, que, aun en el supuesto de que obrara bien, nunca podría conectar suficientemente con las necesidades y aspiraciones de la vida concreta de cada una de las «regiones». El tema de los «conciertos económicos» fue adquiriendo cada vez mayor importancia, porque se consideraban como exponentes concretos del régimen autonomista y como un medio muy a propósito para hacer frente a los gastos que generarían la implantación y el mantenimiento de las escuelas técnicas.

La redacción del documento se la hemos de atribuir probablemente al doctor Robert, pero las ideas que emergen en él las había expuesto ya don Juan Sallarés en el mes de septiembre. Efectivamente, respondiendo desde Sabadell a don Andrés de Sard, que, como otros tantos catalanes de la clase media y alta, esperaba encontrar algún día en España «al país de verdad»[12], el presidente del Fomento había hecho algunas consideraciones respecto a la instrucción pública: «El día en que nos hemos puesto en pugna con una nación tal como los Estados Unidos, ese día se ha evidenciado esta inferioridad que, a la vez, es política, administrativa y militar, porque es ante todo intelectual y moral (...). Los Estados Unidos son un pueblo eminentemente intelectual: la difusión de la enseñanza y la calidad y métodos en ella empleados han sido el gran propulsor de sus admirables progresos (...). Los Estados Unidos gastan en la enseñanza más de 1.000 millones de pesetas al año. No quiero consignar las cifras de nuestros presupuestos generales y municipales para este servicio, porque la suma que arrojan produce verdadera pena»[13].

El señor Sallarés ha tenido el coraje de mirar a la potencia que ha derrotado sistemáticamente a España durante los meses de mayo y agosto, ha estudiado las causas de su grandeza y ha llegado a sacar sus conclusiones: «Así, pues, el mejor desquite que nos cabe tomar de nuestra derrota será imitar al pueblo que nos ha vencido»[14]. Es decir, si España aspiraba a triunfar un día sobre los Estados Unidos, debía comenzar a fabricar y utilizar las mismas armas, que son las armas de la cultura. Estas palabras, admirables por la lucidez, la humildad y la

(10) *Ibídem.*
(11) *Ibídem*, p. 140. Las cursivas son nuestras.
(12) *Ibídem*, p. 92.
(13) *Ibídem*, pp. 102-103.
(14) *Ibídem*, p. 102.

valentía que reflejan, llegaron a ser como el alma del programa regeneracionista en el ámbito cultural de Cataluña.

Y, concretando algo más su pensamiento, Sallarés pedía del Gobierno de España «la reorganización y la difusión de la enseñanza profesional completada con la creación de Museos comerciales, de cuyas cosas estamos tan necesitados»[15]. De esta manera se fue formando en Barcelona una mentalidad que, a la vuelta de unos años, daría vida y solidez a un gran centro de formación técnico profesional.

Conviene insistir: todavía sólo se trata de unos primeros balbuceos. Incluso, no son del todo originales, porque, rastreando en la vida catalana de los años anteriores, se pueden encontrar otras manifestaciones similares. Pero ahora se dan dos circunstancias nuevas: primero, el mismo Desastre que, de una forma u otra, ayuda a despertar las conciencias, da mayor resonancia a las voces de protesta y favorece la concentración de energías; y segundo, el «Polaviejismo», que, siquiera durante un corto período de tiempo, dio aliento a las aspiraciones del catalanismo, regeneracionista y conservador.

El general Camilo García de Polavieja era un militar que había ganado su prestigio en la defensa de las islas Filipinas (1896-1898). De vuelta a España, la burguesía conservadora creyó encontrar en él a su mejor candidato *regenerador*, y en concreto la burguesía barcelonesa se le había unido desde los meses de verano de 1898[16].

Tanto el general como los burgueses conservadores coincidían en reconocer la importancia de la instrucción pública para la regeneración del pueblo y el derecho que tenían las regiones para organizarla de acuerdo con sus posibilidades y proyectos de futuro: «Hay que elevar la cultura del país –decía Polavieja en su famoso manifiesto del 1 de septiembre de 1898, hecho público el día 14–, convirtiendo la enseñanza de bachilleres y doctores en educación de hombres formados para las luchas de la vida y de ciudadanos útiles a su Patria»[17]. Es una terminología muy generalizada en el ambiente intelectual que estamos analizando: la nueva cultura debía dejar de incubar esos bachilleres y doctores que, aunque muy sabios, sólo sirven de elementos decorativos en una sociedad frívola e inconsistente (tal como pretendía la vieja escuela española), y formar, por el contrario, hombres «útiles», preparados para la lucha de la vida en un mundo que, como el moderno, es altamente competitivo.

Y en septiembre de 1898, al contestar a una carta que le había dirigido Doménech y Montaner en nombre del primer núcleo barcelonés adicto a su programa, escribía: «Entiendo que elevar el nivel intelectual de España es uno de nuestros más imperiosos deberes y urgente necesidad. Por esto, las regiones, cuyo grado de cultura asegure el buen uso de tales facultades, deben tener las de organizar la enseñanza profesional y técnica para el mejor desarrollo de sus intereses»[18]. Tal es el ambiente político en que deben colocarse los testimonios que estamos aduciendo.

---

(15) *Ibídem*, p. 108.

(16) Cf. J. Romero Maura: *La rosa de fuego. Republicanos y anarquistas: la política de los obreros barceloneses entre el desastre colonial y la semana trágica 1899-1909*, Barcelona, Ed. Grijalbo, 1975, pp. 19-21. B. de Riquer: *Lliga regionalista: la burguesía catalana i el nacionalismo (1898-1904)*, Barcelona, Edicions 62, 1977, pp. 100-101, 104-105, 110-117.

(17) Ver el texto completo en Autores Varios: *La crisis del sistema canovista 1898-1923*, Madrid, Ed. Guadiana de Publicaciones, 1972, pp. 41-49 (Bases documentales de la España Contemporánea, V). M. Fernández Almagro: *Historia política de la España Contemporánea*, II (Madrid, Ed. Pegaso, 1959), pp. 869-877.

(18) Texto íntegro en B. de Riquer: *o. c.*, pp. 328-329.

Pero el general Polavieja nada tenía que hacer si no se adscribía a un partido político que le sirviera de lanzadera. Por eso, se adhirió al partido conservador de Francisco Silvela, el cual formó su primer gobierno en marzo de 1899, concediendo al general el ministerio de Guerra. Mientras tanto, en las negociaciones previas entre Silvela, Polavieja y el propio Joan Sallarés y Pla se habían acordado algunos puntos referentes al tema que estudiamos. Por ejemplo, en uno de ellos, aparece claramente el principio de la descentralización administrativo docente: «La Diputación de Cataluña tendrá a su cargo los estudios técnicos y profesionales en las escuelas no anexas a la Universidad, pudiendo nombrar los profesores que deberán desempeñar sus cátedras, organizar los cursos académicos, y se determinarán los títulos que podrá otorgar la escuela regional, como, por ejemplo, el de ingenieros industriales y arquitectos». Y en otro punto, se ve muy bien el principio de la practicidad y de la utilidad, que tenía que entrar en la renovación de toda la universidad española: «Deberán reformarse las Universidades, para que la enseñanza que en ellas se dé alcance el carácter práctico que reviste en los países más adelantados»[19].

Tal fue el planteamiento que, con una fuerte orientación descentralizadora, se acordó a la hora de iniciar la experiencia polaviejista[20]. Pero tal experiencia no fue viable, entre otras cosas, por las desavenencias entre los ministerios de Guerra (Polavieja) y Hacienda (Raimundo Fernández Villaverde). Ante la política económica y financiera de éste, los contribuyentes barceloneses pasaron a la resistencia, negándose a secundar las nuevas imposiciones fiscales: es el *Tancament de caixes*, que tuvo lugar de septiembre a noviembre de 1899[21]. Lo cual suponía también el fracaso de las campañas que, por aquellos meses, había promovido el Fomento del Trabajo Nacional en favor de los conciertos económicos para Cataluña. En consecuencia, los que buscaban la regeneración del país por medio de una política de descentralización basada sobre los conciertos económicos entre el Estado y las «regiones» quedaron decepcionados. Y así, los *regeneracionistas* conservadores se convirtieron simplemente en *regionalistas*.

Mientras tanto, aprovechando el ambiente político que se acaba de describir, el Fomento había ido elaborando un proyecto más o menos completo de un centro de enseñanza profesional.

Plan de una Escuela Industrial

Don Guillermo Graell, que fue secretario de la entidad y nos ha dejado sobre la misma un valioso trabajo[22], explica que, «entendiendo la Junta [directiva] que la industria española no marchaba al compás de las extranjeras, y que había un crecido número que todavía no se había introducido, aprobó, en julio de 1899, después de maduro estudio, el plan de una gran Escuela Industrial»[23]. Tal vez, la primera idea

(19) De la «Nota del Sr. Sallarés aceptada por el General y por don Francisco Silvela», en J. Romero Maura: *o. c.*, pp. 551-553.

(20) Cf. J. Termes: *o. c.*, pp. 158-162.

(21) Cf. *Ibídem*, pp. 162-165. C. Seco Serrano: *Alfonso XIII y la crisis de la restauración*, Ed. Ariel, 1969, p. 60. El general Polavieja abandonó el Ministerio de Guerra el 26 de septiembre; el alcalde de Barcelona, el doctor Robert, dimitió el 10 de octubre y, al mes siguiente, le imitaba el abogado catalán Manuel Durán y Bas, que dejó el Ministerio de Gracia y Justicia y volvió, triunfante, a Barcelona el 11 de noviembre.

(22) *Historia del Fomento del Trabajo Nacional*, Barcelona, s/a.

(23) *Ibídem*, p. 387.

fue mucho más sencilla[24]. Pero lo cierto es que, el día 28 de septiembre, dicho plan fue puesto en manos de una comisión de especialistas –siendo el primero de ellos en la lista el Excelentísimo señor Juan Pallarés y Pla, a quien ya conocemos[25]–. Se les hacía el encargo «de formular el proyecto y de escogitar los medios necesarios para fundar una Escuela Industrial»[26].

El cometido debió de encontrar sus dificultades, pues ya sabemos que el segundo semestre de este año, 1899, fue particularmente tenso entre Barcelona y Madrid. Según queda apuntado, el *Tancament de caixes* (septiembre-noviembre) provocó la ruptura completa entre los industriales del Fomento y el Gobierno Silvela. Los *polaviejistas* –fabricantes y hombres de negocios, de tendencias políticas conservadoras– se aliaron muy pronto en la *Unió Regionalista*, uno de los pilares más sólidos e inmediatos de la futura *Lliga*[27]. No desistieron, sin embargo, en su empeño. A finales de enero del 1900 la citada comisión proseguía su trabajo. No sabemos exactamente cuándo lo terminó ni cuándo lo presentó al Gobierno. Pero, sin duda alguna, refleja el sentir de los hombres del Fomento con toda claridad y fuerza.

En una primera parte, la comisión expone la naturaleza de la futura Escuela Industrial: «No aspiramos a crear cátedras por el estilo de muchas que se usan. No necesitamos enciclopedistas, ni literatos de ingeniería o de artes y oficios. Tampoco bastan los empíricos o practicones, y menos donde, por nuestro atraso, los empíricos son rutinarios, y no tienen donde aprender para adelantar. Nada de eso». Y, explicitando el núcleo de su pensamiento, añade: «Es indispensable formar contramaestres, directores e ingenieros que, al saber, reúnan la experiencia en los trabajos técnicos; más claro, que sepan hacer las cosas, y no meros eruditos, o sin instrucción ninguna, que son los dos escollos en que nos estrellamos». En una segunda parte, a la hora de buscar los medios de financiación necesarios y sabiendo que poco había que esperar de las arcas estatales –indefectiblemente vacías–, la comisión propone seguir el camino siguiente: que el Gobierno permita a la provincia de Barcelona o a las de toda Cataluña el arriendo de la recaudación e investigación de la tarifa tercera de la contribución industrial: «Ahora bien, el Fomento se ve con ánimos, y está en condiciones, de acrecentar la recaudación. Se puede comprometer a dar al Estado la recaudación máxima que haya habido, dentro de la ley vigente. Lo que recaude de más, ofrece destinarlo a la creación y sostenimiento de dicha Escuela (...). Los fondos han de salir exclusivamente de los fabricantes catalanes, en cuyo beneficio inmediato se establece la Escuela»[28].

No sabríamos precisar el destino del documento que se acaba de presentar y en el cual se vinculaba la creación de la futura Escuela Tecnológica al arriendo de la contribución industrial. En cualquier caso, sirvió para que el Fomento fuera aclarando las ideas y pudiera con ellas responder adecuadamente a una consulta que se le formulaba entonces desde la capital del reino.

Proyecto de Escuela Industrial para Barcelona

Efectivamente, una Real Orden de primero de junio de 1900 solicitaba del Fo-

(24) Cf. acta de la reunión celebrada el 20 de julio de 1899: Fomento del Trabajo Nacional (=*FTN*), *Libro de actas*, núm. 5, p. 62.

(25) Cf. *Ibíd.*, pp. 87-88.

(26) *Ibíd.*, pp. 87.

(27) Cf. B. de Riquer: *o. c.*, pp. 175-176. J. Pabón: *Cambó*, I, Barcelona, Ed. Alpha, 1952, p. 186.

(28) Ver el texto completo en G. Graell: *o. c.*, pp. 388-389.

mento su parecer sobre seis puntos relativos a la renovación de las Enseñanzas de Artes y Oficios[29]. El ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Antonio García Alix, admitía en términos explícitos «el conocimiento perfecto» que dicha entidad tenía sobre «estos grandes problemas modernos».

La respuesta por parte del Fomento no se hizo esperar. En la sesión del día 12 de julio, la Junta Directiva asumía plenamente el dictamen que se había preparado, y acordaba, entre otras cosas, elevarlo, como informe, al citado señor ministro[30].

A este *Informe*, o mejor, *Proyecto de Escuelas Industriales*[31] vamos a darle toda la categoría que tiene, porque, por un lado, es como el fruto maduro de una serie de reflexiones y planteamientos que, como sabemos, venían de años atrás, y, por otro lado, estaba destinado a servir de pauta, en un sentido u otro, a tantas opciones que luego hubieron de tomarse para poner en marcha concretamente la Escuela del Trabajo, «la institución más original y característica de nuestra Universidad Industrial»[32].

En lo que podríamos llamar *introducción*, los autores reconocen «la imprescindible necesidad en que nos encontramos de hacer algo, no para mejorarla [la enseñanza industrial], sino para crearla, ya que nuestra cultura técnica es tan rudimentaria que casi se puede considerar imperceptible»[33]. Conocemos bien esta crítica, que constituye una de las características del espíritu del Noventa y Ocho. Y enseguida pasan a distinguir las dos modalidades: la de las artes y la de las industrias, que se han de separar netamente, porque su mezcla no favorece el aprendizaje de ninguna de ellas. En la primera, prevalece la inspiración y la habilidad manual; en la segunda, el cálculo y el dibujo aplicado a la producción de bienes industriales.

Dentro de lo que puede considerarse el *cuerpo* del documento, se inserta, primero, una larga descripción del plan de enseñanzas técnicas en el extranjero. Los autores miran ansiosamente más allá de las fronteras en busca de los modelos que necesitan, y así, se fijan en Francia y Bélgica, Suiza y Alemania, Austria y Hungría, Italia, Suecia y Dinamarca, Rusia, Inglaterra y Norteamérica. Y ven que si, en la lucha comercial que se ha entablado entre estas dos últimas potencias, «Inglaterra no se apresura a abandonar los procedimientos rutinarios que se han enseñoreado de sus industrias, y no atiende seriamente al fomento y perfeccionamiento de sus enseñanzas técnicas, estará en breve totalmente perdida en el terreno industrial, y los Estados Unidos, no solamente le arrebatarán los mercados extranjeros, sino que inundarán el suelo inglés con sus productos»[34].

En segundo lugar, pasan a explicar el sistema adoptado en las *Half-times Schools* de Norteamérica, que se caracteriza por estos dos elementos: equilibrio entre la teoría (cuatro o cinco horas de clase) y la práctica (en talleres montados dentro de las mismas escuelas), y progresiva selección de los alumnos. Los autores concluyen afirmando que «la incontrastable potencia industrial de esta nación es consecuencia de esta perfecta educación técnica»[35]. Lo mismo

(29) Ver esta R.O. en *El Trabajo Nacional*, IX (1900-1901), pp. 25-26.

(30) Ver *FTN, Libro de actas*, núm. 5, p. 283.

(31) Cf. Fomento del Trabajo Nacional: *Proyecto de Escuelas Industriales, elevado al Excmo. Sr. Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes*, Barcelona, 1900. Es un folleto de 47 páginas, que se hallan también en *El Trabajo Nacional*, IX (1900-1901), pp. 41-56, con fecha 15 de julio de 1900.

(32) A. Galí: *o. c.*, IV/1, p. 19.

(33) *FTN, Proyecto...*, pp. 3-4.

(34) *Ibíd.*, p. 16.

(35) *Ibíd.*, p. 22.

que Sallarés antes, ahora también los del Fomento ponían su mirada en Norteamérica, la nación que, un par de años antes, había derrotado sin piedad a España.

En tercer lugar se vuelve a la *crítica* amarga de costumbre: «En España la enseñanza técnica elemental o primaria existe, sí, pero en estado rudimentario; y, sobre todo, muy poco extendida en todo el reino; la enseñanza secundaria [técnica] falta casi en absoluto...»[36].

Finalmente, el *Proyecto* propone unas *soluciones*, atendiendo sobre todo a los dos primeros niveles, ya que a ellos se refería la consulta del ministerio: la enseñanza de tipo elemental se daría por medio de las *Escuelas Elementales para obreros*; la secundaria se orientaría a la preparación del obrero especializado y del maestro o director de taller, y se impartiría en las *Escuelas industriales* propiamente dichas, que debían crearse de nueva planta.

Si las Escuelas (Elementales) de Trabajo seguían siendo nocturnas, las Escuelas Industriales funcionarían según el sistema norteamericano de las *Half-times Schools*, de forma que el alumno pasaría «todo el día en la escuela, recibiendo dos horas diarias de clases orales, dos de dibujo y cuatro o seis de prácticas de taller o laboratorio»[37]. Cada grupo de enseñanzas a este nivel comprendería una triple gradación: de capataces o encargados, de maestros o contramaestres y de directores de fábricas[38].

Para recabar los medios económicos necesarios, el Gobierno Central autorizaría la imposición de «un insignificante arbitrio sobre la contribución de las fábricas y talleres que cada año pagase Cataluña», arbitrio «que no debería ser superior al uno o uno y medio por ciento de dicha contribución»[39].

El documento, cuyo contenido fundamental acabamos de presentar, lo firmaban el presidente accidental del Fomento, Vero Vidal, y el vocal secretario, Juan Costa. Pero su paternidad se la hemos de atribuir a José Alberto Barret, industrial y profesor en la Escuela Libre Provincial, que indudablemente tiene sus méritos en el campo de la formación profesional entre nosotros[40].

La Junta Directiva había encontrado «muy acertada» la solución económica que se proponía en el informe. Y, «constándole lo imposible de lograr de momento el concierto económico», acordó –según leemos en el Libro de actas– «pedir al Gobierno que conceda el arriendo de la contribución a una entidad constituida al efecto, por el término de cinco años, cediendo una parte de las utilidades que se obtengan para la creación y sostenimiento de la Escuela»[41].

La negativa de Madrid

Hasta ahora, hemos estudiado las tres aportaciones más importantes promovidas por el Fomento del Trabajo Nacional en orden a la implantación en Barcelona de una Escuela Industrial de corte moderno. Tales proyectos y gestiones se desarrollaron entre los años 1898 y 1900, cuando, después del Desastre, la burguesía barcelonesa estaba empeñada en protagonizar, de alguna manera, la política del país. Durante el otoño del 1900, la entidad siguió animando nuevas actividades e iniciativas. Ahora, junto a los temas del concierto económico

(36) *Ibíd.*, p. 25.
(37) *Ibíd.*, p. 31.
(38) Ver otros diversos detalles en A. Gali: *o. c.*, IV/1, p. 20.
(39) *FTN, Proyecto...*, p. 37.
(40) Cf. A. Gali: *o. c.*, IV/1, p. 19.
(41) *FTN, Libro de actas*, núm., 5, p. 283.

entre el Gobierno Central y la periferia, y la creación de centros de formación profesional, proyectaba el establecimiento en Barcelona de un puerto franco y de un gran Banco de Exportación[42]. En consecuencia, una comisión formada por Juan Sallarés, Juan Costa y Guillermo Graell se fue a Madrid al objeto de tratar estos asuntos con el Gobierno. Era a mediados de octubre de 1900. Unicamente se proponían insistir en que se les concediera el arriendo de las tarifas tercera y cuarta de la contribución industrial de toda Cataluña, y, si esto no fuera posible, sólo el de la tarifa tercera y tan sólo para la provincia de Barcelona. Al inicio, el desarrollo de las conversaciones se abría a la esperanza. Pero, en el mes de diciembre, comenzaron las negativas. Graell, el secretario-historiador de la entidad, lo decía con pena: «El desahucio no podía ser más radical y rotundo (...). Y hubimos de renunciar al proyecto de Banco y al de la Escuela Industrial (...). Y fracasó igualmente la campaña del concierto económico»[43]. Según él, Madrid habría visto en sus peticiones una manera solapada de introducir el principio de la descentralización en favor del regionalismo, movimiento que en Cataluña se había iniciado después de la guerra. Por lo que «el ministro se echó atrás, debiendo por mi parte lamentar procedimientos que recuerdan algo los de los gobiernos turco y chino»[44].

Las *Memorias* anuales que se presentaron en las Juntas Generales del Fomento, en enero de 1901 y 1902, dejan entrever suficientemente las incertidumbres y las desilusiones de aquellos meses, «ya que la incuria o la pobreza del Estado nos condena a forzoso atraso»[45].

LA INTERVENCIÓN DE LA DIPUTACIÓN DE BARCELONA

El señor Galí no toca explícitamente este punto en su libro. Pero opinamos que no conviene dejarlo de lado, porque en él aparecen con suficiente claridad las dos fuerzas que, hasta cierto punto al menos, arrancan del Noventa y Ocho –el *regeneracionismo* y el *regionalismo*–, y que, en Cataluña, según estamos viendo, se empeñaron conjuntamente en dotar al país de una enseñanza industrial moderna.

El diputado Jaime Garriga, de la Asociación de Fabricantes de Estampados y Blanqueo, conocía bien las inquietudes que tenía el Fomento del Trabajo, ya que había sido miembro de la Ponencia que, en el verano del año 1900, había preparado el *Protecto de Escuelas Industriales*, del que hemos hablado antes. Por tanto, sintonizaba perfectamente con tales inquietudes. Ya en el mes de junio había acudido a la Autoridad Provincial, proponiendo la modernización de la Escuela Libre de Artes y Oficios, que ella estaba promoviendo ya desde los primeros tiempos[46].

Le dio pie a una nueva intervención el hecho de que, a mediados de septiembre, el Fomento comenzara a denunciar un hecho alarmante: muchos centros manufactureros estaban cerrando las puertas. Era la señal inequívoca de una nueva *crisis*. Jaime Garriga reaccionó llamando de nuevo a las puertas de la Autoridad Provincial: ésta debía tomar conciencia de la realidad y nombrar una comisión que diera las soluciones al caso. El día primero de octubre (1900), la Diputación constituyó, en efecto, dicha comisión, presidida por el propio Garriga. Y, a los pocos días, se dirigía a los

---

(42) Cf. *El Trabajo Nacional*, IX (1900-1901), p. 113.

(43) *Historia del Fomento del Trabajo Nacional*, pp. 392-396.

(44) *La cuestión catalana*, Barcelona, 1902, p. 137.

(45) *El Trabajo Nacional*, X (1901-1902), p. 212.

(46) Cf. R. ALBERDI: *o. c.*, pp. 281-287.

ayuntamientos de la provincia y a las entidades industriales y culturales, solicitando un informe «acerca de las causas de la indicada crisis, de los remedios para conjurarla y de todo cuanto pueda contribuir al desarrollo de la industria»[47]. La consulta se llevó a cabo durante los meses de octubre y noviembre (1900).

En consecuencia, la comisión dispuso de una información suficiente para captar la opinión pública, si bien no todos los consultados respondieron como hubiera sido de desear. Ante esta masa informativa[48], el historiador queda gratamente sorprendido. Porque, si bien ni el diputado ni la Corporación Provincial habían preguntado nada directamente sobre asuntos relativos a cultura, las respuestas, sin embargo, aluden una y otra vez a este tema. Lo hacen de una manera espontánea, expresando lo que se piensa y se siente en la calle. Y todo, dentro de ese clima regenerador y regionalista –siempre crítico y amargado, inconformista y esperanzado–, que produjo el impacto del Noventa y Ocho.

En cuanto al *análisis* que hacen los encuestados, señalamos dos líneas que, a pesar de la heterogeneidad de las respuestas, emergen con suficiente claridad.

1.ª El sentimiento de frustración y de dolor por los males de la patria. Basta un botón de muestra en la voz de la mencionada Unió Regionalista: «Hemos vivido y vivimos dentro de un régimen de ficción: creíamos que teníamos ejército y resultó que sólo teníamos soldados; confiábamos en nuestros buques de guerra y la triste realidad nos convenció de que era en balde; creíamos ser ricos y somos pobres, y pobres entrampados; creíamos tener agricultura y no la tenemos; industria, y agoniza en la misma cuna donde la mecimos llenos de esperanza. Los de arriba han engañado nuestra credulidad»[49]. En consecuencia, había que dar la espalda a ese «régimen de ficción», e ir en busca de la autenticidad, de la verdad del país. No se pierda de vista que, como hace observar Carlos Seco, esta exigencia de autenticidad es «esencial en el espíritu de renovación suscitado por el 98»[50].

2.ª La toma de conciencia del abandono cultural en que yacen Cataluña y España entera. La Federación de la Industria Textil Española describe a los dirigentes de nuestras empresas de esta manera: «Generalmente son legos en la parte técnica y suelen tener el escaso mérito de la práctica que da llevar muchos años ejerciendo una profesión, que ni entienden ni pueden explicarse por falta de los estudios que para el caso se requieren (...). Y resulta finalmente que no es el obrero español menos inteligente que el de los demás países, sino el olmo a quien se piden peras, no pudiéndolas dar»[51].

En cuanto a las soluciones que se proponen, unas son de orden político en sentido «regionalista» y otras, de orden cultural. A veces se juntan ambas dimensiones, porque uno de los cometidos de la deseada reestructuración del Estado sería precisamente «atender con gran solicitud a la ilustración de todos, organizando a la moderna las escuelas primarias, y dando a la enseñanza universitaria y a la profesional y técnica una amplia autonomía. Sólo dentro de

(47) *Boletín Oficial de la Provincia de Barcelona*, núm. 243 (11 de octubre de 1900), p. 1.

(48) «Proposición del señor diputado don Jaime Garriga, referente al nombramiento de una Comisión que proponga las soluciones que juzgue de eficacia, a fin de atajar los efectos de la actual crisis industrial que siente Cataluña», en el *Archivo Histórico de la Diputación de Bacelona* (=*AHDB*), Leg. 2413, año 1900, núm. 75.

(49) *Ibíd.*, fol. 385r.

(50) *O.c.*, p. 61.

(51) *Proposición...*, *Ibíd.*, fol. 464r.

la idea regional caben las reformas citadas; a la vuelta de algunos años, nos darían hombres, que es lo primero que necesitamos»[52].

La Comisión Especial quedó, en general, satisfecha, y, con los datos recibidos, preparó el dictamen correspondiente, cuyo debate tuvo lugar en las sesiones públicas ordinarias de los días 4 y 11 de diciembre[53]. En consecuencia, la Diputación acordó, primero, aprobar, con pequeños retoques, la exposición conclusiva del diputado Garriga y su equipo, y presentarla, después, oficialmente al Presidente del Consejo de Ministros.

No vamos a adentrarnos ahora en el análisis de esta Exposición[54], porque en ella emergen muchos contenidos ya conocidos por nosotros. Será suficiente recordar que la Diputación solicitaba del Gobierno al menos tres Escuelas Industriales: una en Barcelona para la industria manufacturera; otra en Bilbao, para la siderúrgica; y otra en Sevilla, para las industrias agrícolas, «viviendo todas con determinada autonomía bajo la inspección del Estado»[55]. La primera funcionaría al estilo de las denominadas *Half-times Schools* de los Estados Unidos, de las que ya se ha hecho mención en las páginas anteriores.

Las iniciativas de la Diputación no terminaron aquí, sino que, aún antes de la llegada a la presidencia del señor Prat de la Riba (1907), se multiplicaron de una manera y otra, hasta alcanzar la meta entonces sólo soñada.

LA INICIATIVA, EN MANOS DE LA ASOCIACIÓN DE INGENIEROS INDUSTRIALES

Hace muy bien Alejandro Galí cuando concede un tratamiento más bien amplio y detallado a este argumento[56]. Porque, efectivamente, la Asociación de Ingenieros fue capaz de recoger lo mejor que se había producido en Barcelona –singularmente la herencia del Fomento del Trabajo Nacional– y darle aquella forma más adecuada para la creación de la Escuela Industrial y su Patronato por parte del Estado.

Cabe distinguir dos momentos diferentes: el primero, provocado por una nueva intervención del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes; y el segundo, por propia iniciativa.

Colaboración con los planes del Ministerio

El sucesor del García Alix al frente del citado Ministerio fue Alvaro de Figueroa y Torres, Conde de Romanones, que tuvo la cartera desde el 6 de marzo de 1901 al 6 de diciembre de 1902, y que, desde la perspectiva liberal de su partido político, estuvo también empeñado en la tarea de renovación de la estructura escolar y cultural del país[57]. Y así, por medio de la R.O. del 10 de julio de 1901 invocaba el asesoramiento de todas las personas interesadas, porque, entre otras cosas, le llamaba

---

(52) *Unió Regionalista*: *Ibíd.*, fol. 387r. La cursiva es nuestra.

(53) Diputación de Barcelona: *Libro de actas del 3 de mayo de 1900 al 7 de mayo de 1901*, fols. 288v-294r.

(54) Diputación Provincial de Barcelona: «Exposición elevada al Excmo. Sr. Presidente del Consejo de Ministros, al objeto de remediar la actual crisis industrial que se siente en Cataluña, según acuerdo del Cuerpo Provincial de 11 de diciembre de 1900», Barcelona, 1901, Folleto de 32 pp.

(55) *Ibíd.*, p. 30.

(56) Cf. *o. c.*, IV/1, pp. 23-38.

(57) Cf. Y. Turin: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*, Madrid, Ed. Aguilar, 1967, pp. 327-353.

la atención la presencia de muchos extranjeros que ocupaban cargos importantes en el mundo productivo español. Lo cual era señal de que los españoles no podían cumplir las tareas que realizaban aquéllos por falta de una preparación conveniente. En consecuencia, el ministro sacaba la conclusión de la necesidad de crear escuelas profesionales, donde se formaran los «prácticos y peritos bien instruidos en todos los pormenores de la técnica industrial y avezados a las prácticas del taller». Lo que buscaba era ese «eslabón intermedio entre el hombre de ciencia y el obrero falto de instrucción, que sólo es el instrumento animado»[58]. La Asociación de Ingenieros, que ya estaba introducida en estos temas al menos desde el período del ministerio anterior, ofreció generosamente su colaboración también ahora. Se nombraron las comisiones pertinentes y se multiplicaron las reuniones de estudio. La Junta Directiva vio con «satisfacción» los trabajos que se estaban haciendo bajo la guía de los ingenieros profesores Antonio Sánchez Pérez, José Mestres y José Alberto Barret[59] y aprobó por unanimidad el informe que debía enviarse al Ministerio de Instrucción Pública[60]. Pero el R.D. de 17 de agosto de 1901 no acabó de gustar en la Asociación de Ingenieros, y tampoco tuvo efectos duraderos [61]. De todas maneras, quedan en claro dos extremos: primero, sobre el año 1901 y en relación con las enseñanzas profesionales, algo comenzaba a moverse en la esfera ministerial, y, segundo, la Asociación barcelonesa de Ingenieros Industriales estaba dispuesta a actuar en firme.

Propuesta para implantar en Barcelona una Escuela Industrial

Efectivamente, mientras se preparaba la respuesta que debía darse al citado Ministerio del Instrucción Pública, la Asociación tomaba una iniciativa por su propia cuenta.

El 8 de abril de 1901 y en el local social de los ingenieros, se reunían dos profesores de la Escuela Libre Provincial de Artes y Oficios –Antonio Sánchez Pérez y José Mestres– y dos representantes de la Asociación –Augusto de Rull y José de Caralt–. Estos primeros contactos dieron lugar a una *Circular* del 15 de mayo 1901, que convocaba a todos los que estaban interesados en que Barcelona tuviera su propia Escuela Industrial. Respondieron inmediatamente el Fomento del Trabajo Nacional y la Cámara de Comercio de Barcelona: Leopoldo Sagnier y Vero Vidal representarían respectivamente a ambas instituciones. Se formó así la *Ponencia*. A pesar de que varias poblaciones de España habían sido ya favorecidas con la creación de una Escuela Superior de Industrias (1901), Barcelona no había recibido todavía semejante distinción. ¿No sería porque el Ministerio de Instrucción Pública estaba estudiando algo realmente *especial* para la capital catalana? Algunos ingenieros pensaban que sí, y, por su parte, seguían mirando más allá de las fronteras donde, al parecer, podrían encontrar unos modelos a seguir.

Durante el bienio 1901-1903 fueron madurando lentamente los proyectos. Para finales de octubre de 1902, la Ponen-

(58) Las frases entrecomilladas se encuentran en el texto de la R.O. citada.

(59) Ver acta correspondiente a la sesión del 31 de julio de 1901, en Asociación de Ingenieros Industriales de Barcelona, *Libro de actas: Junta Directiva*, núm. 6, pp. 122-123.

(60) Ver acta correspondiente a la sesión del 7 de agosto: *Ibíd.*, p. 124.

(61) Cf. L. Novo de Miguel: *La enseñanza profesional obrera y técnico industrial en España*, Barcelona, 1933, p. 10.

cia tenía esbozado un plan de «un gran centro de enseñanza técnica»[62]. Por su deseo de hacer participar también a otras entidades locales, se adhirieron la Diputación Provincial (1902) y, más tarde (1903), la Sociedad Económica Barcelonesa de Amigos del País y el Ayuntamiento. Las tres entidades estaban representadas por el diputado Luis Ferrer y Bárbara, los señores don José Elías de Molins y don Adriano Casademunt, y el señor don Rafael Roig y Torres. Esta, por así decir, *Ponencia ampliada* –Administración, Industria, Comercio, Ciencia– revisó el proyecto, de suerte que el 20 de febrero de 1903 pudo elevar una *Instancia* al Ministerio de Instrucción Pública. Su contenido se puede ordenar y resumir del modo que sigue.

• *Introducción.* Se evoca, una vez más, la guerra de Cuba, «infausta hecatombe de nuestro poderío», que ha dejado las regiones más industriales «sumidas en un estado de perturbación (...), ocasionado por las bajas de sus mercados más predilectos». Cataluña ha sufrido más que ninguna otra región. Por eso, la Ponencia «ha estudiado en las naciones que van a la cabeza de la exportación las causas de la prosperidad, y ha tropezado inevitablemente con la deficiencia, que respecto de ellas afecta, en el estado de la *Enseñanza Técnica*» (cursiva del texto).

• *El parecer de la Ponencia.* En consecuencia, la Ponencia se inclinaba a la puesta en marcha en Barcelona de una Escuela Industrial que cubriera especialmente todo lo relativo al «*grado medio*» (cursiva del texto); es decir, que ayudara a formar «hombres inmediatamente aptos para la industria particular» y fueran capaces de «desempeñar cargos como los de contramaestre, jefes de taller, despiezadores, directores de fábrica, etc.».

• *Las Bases.* Las más sobresalientes son: Primera, se establece en Barcelona, con la denominación de *Escuela Industrial*, «un Centro General de Enseñanza Técnica», en la cual se realizarían los estudios «desde los más elementales hasta obtener el título de Ingeniero Industrial, de una manera gradual e intensiva». Segunda, el Centro estaría bajo la inmediata dirección de un Patronato. Tercera, la Enseñanza Industrial se dividiría en tres categorías: la elemental, la secundaria o de grado medio, y la superior.

Lo original del proyecto delineado en la *Instancia*, consiste en que se introduce vigorosamente la enseñanza de tipo intermedio, prácticamente inexistente hasta entonces[63].

No hace falta que narremos aquí las mil peripecias de la comisión en Madrid para obtener, por parte del Estado, primero, una modesta subvención anual de 75.000 pesetas, y luego, el Real Decreto que se quería[64]. Sin duda interesa más captar el sentido del momento político.

El día 4 de diciembre, después del fracaso de los Gobiernos de Silvela y de Villaverde[65], asumía la jefatura del Gobierno el líder del partido conservador, Antonio Maura (Primer Gobierno Maura, 5-XII-1903, 16-XII-1904), que era también un *regeneracionista*. Este hecho alumbró alguna esperanza entre la burguesía catalana, encuadrada ya en un partido político de envergadura, la *Lliga*

---

(62) Oficio de don Antonio Sánchez Pérez, director de la Escuela de Ingenieros, al Presidente de la Diputación, el 27 de octubre de 1902, en el expediente *Plan de organización en esta capital de un gran Centro de Enseñanza Técnica*, fols. 1 2r: AHDB, Leg. 3396, año 1902, núm. 54.

(63) Ver todo en *Revista Tecnológico-industrial*, XXVI (1903), pp. 83-93.

(64) Cf. *Escuela Industrial de Barcelona. Acta*, en *Revista Tecnológico-industrial*, XXVII (1904), pp. 117-121. A. Galí: *o. c.*, IV/1, pp. 38-40.

(65) Cf. C. Seco Serrano: *o. c.*, pp. 59-68.

Regionalista (desde abril de 1901)[66], porque el nuevo presidente del Ejecutivo se había declarado públicamente partidario de un cierto reformismo descentralizador. Al poco tiempo, Maura creyó necesaria la visita del rey Alfonso XIII a Barcelona: la Monarquía Española debía aparecer en el mismo centro neurálgico del republicanismo español, con un rostro nuevo, demostrando que era capaz de comprender a los catalanes, de asumir su problemática peculiar y hacer las concesiones administrativas al caso. Por eso, y viendo las discusiones que levantaba aquel viaje[67], y el presidente tuvo que prepararlo con sumo cuidado. Y, como sabía bien que los fabricantes y los intelectuales barceloneses pedían –según tenemos explicado ampliamente– una Escuela Industrial dotada de ciertas características, se la concedió con el R.D. de 30 de marzo de 1904. A los siete días, llegaba el joven Monarca a Barcelona, acompañado de casi todo el Gobierno en pleno. Aquel viaje supuso un éxito indiscutible para éste y, sobre todo, para la Corona.

Una vez obtenido el real decreto –que aduce y comenta Alaxandre Galí[68]–, ¿ya estaba todo hecho? No. Aquello no era más que un germen. Entonces daba comienzo la labor del Patronato, al que el citado decreto reconocía «con personalidad jurídica, revestido de plenitud de facultades en cuanto se refiere a la enseñanza no oficial» (Art. 5.º). Galí ha trazado un resumen de su actuación y de sus posibilidades[69].

Por nuestra parte, concluimos con esta observación: en el último estadio, inmediatamente anterior a la concesión del R.D., no aparecieron las preocupaciones políticas –las catalanistas, se entiende–. Pero, en la coyuntura en que se hallaba la vida pública de Cataluña a principios de siglo, apenas se puede imaginar a los promotores de la Escuela Industrial políticamente asépticos. El catalanismo había ido madurando a lo largo de los veinte últimos años del XIX y, según se ha visto en las páginas que anteceden, y reconocen unánimemente los tratadistas, «tomó clara conciencia a raíz lo del Desastre»[70]. Y, según hemos comprobado también, el catalanismo se hizo *regeneracionista* –crítica contra el sistema político de la Restauración– y *nacionalista* –reforma, modernización de Cataluña–. «Tras el Desastre –escribe acertadamente Jesús Pabón– el Catalanismo crece: formidablemente y a ojos vistas (...); crece un tanto caóticamente»[71]. Hacía falta alguien que encauzara aquellas aguas diversísimas por su origen y composición y las transformara en una fuerza poderosa, o sea, en el Catalanismo político moderno. Éste fue don Enrique Prat de la Riba y Sarrà (1870-1917), el *seny ordenador de Catalunya*, como se le ha llamado un tanto enfáticamente. Llegó a la presidencia de la Diputación de Barcelona en 1907 y a la de la Mancomunidad de Cataluña, en 1914. Él fue quien, desde 1908, comenzó a dar contenido y vida al mencionado real decreto y a la Escuela Industrial de la calle Urgell, de Barcelona.

---

(66) Cf I. Molas: *Lliga Catalana. Un estudi d'Estasiologia*, I, Barcelona, Edicions 62, 1972, pp. 37-45. B. de Riquer: *o. c.*, pp. 191-225. J. Termes: *o. c.*, pp. 171-177.

(67) Cf. I. Molas: *o. c.* , I, pp. 59-61. B. de Riquer: *o. c.*, pp. 277-286.

(68) *O.c.*, IV/1, pp. 40-43.

(69) *Ibíd.*, pp. 43-56.

(70) J. Regis: *Historia de Cataluña*, Madrid, Alianza Editorial, 1974, p. 187.

(71) *O. c.*, I, p. 19.

EL ECO DE LA CUESTIÓN COLONIAL EN LA EDUCACIÓN MASÓNICA DE LA ESPAÑA METROPOLITANA DE FIN DE SIGLO XIX [1]

PEDRO ÁLVAREZ LÁZARO (*)

Entre los diversos trabajos que han sido recientemente publicados destacan especialmente los libros colectivos *A História da educaçao em Espanha e Portugal, Investigaçoes e actividades* (1993) e *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación* (1994). Estos estudios han puesto de relieve la radical transformación y el importante desarrollo que ha experimentado la investigación histórico educativa española en los cuatro últimos lustros. Todos ellos destacan como muy positivo el salto que se ha dado desde «una historia de la educación en gran parte descontextualizada de la historia general, y pensada con criterios a menudo "exclusivamente pedagógicos", a una historia sectorial más integrada en esquemas totalizadores y construida bajo modelos rigurosos de explicación científica».[2] Además se ha señalado, no menos acertadamente, el «desplazamiento del predominio de trabajos sobre el estudio hermenéutico de autores considerados individualmente, hacia análisis de instituciones y movimientos educativos».[3] Dentro de estos profundos cambios, que han ensanchado extraordinariamente el horizonte temático de investigación y han obligado a la búsqueda y consulta de nuevas fuentes documentales, va tomando cada vez mayor relevancia el análisis histórico de entidades educativas ajenas al sistema oficial. En el presente trabajo vamos a acercanos a una de estas instituciones, la Masonería.

Como he señalado en otros lugares,[4] la orden masónica puede encuadrarse sin reparo entre las organizaciones que desarrollaron uno de los modelos más originales y acabados de educación no formal concebi-

---

(*) Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

(1) En el presente artículo siempre que hable de las logias españolas o de la Masonería española, de no decir lo contrario, me estoy refiriendo exclusivamente a la implantada en la Península, Baleares y Canarias. Quedan excluidos, por tanto, los organismos masónicos establecidos en las Colonias, aunque fueran de obediencia peninsular o estuvieran formados por hermanos nacidos en la metropoli.

(2) A. ESCOLANO: «La investigación en Historia de la Educación en España: tradiciones y nuevas tendencias», en *A História da educaçao em Espanha e Portugal*. Investigaçoes e actividades, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciencias da Educagao, 1993, p. 72.

(3) *Ibid.*

(4) P. ALVAREZ LÁZARO: *La Masonería, escuela de formación del ciudadano. La educación interna de los masones españoles en el último tercio del siglo XIX*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 1996 y «Educación esotérica de la Masonería española decimonónica», Historia de la educación. Revista interuniversitaria, Salamanca, enero-diciembre 1990, núm. 9, pp. 13-42.

da para adultos.[5] Al igual que hicieron los sindicatos, las congregaciones religiosas, los ateneos, etc., la orden masónica buscó instruir a sus miembros en unos procedimientos y valores determinados y propios, puesto que de ello dependía su identidad y su pervivencia institucional. Para procurar esta formación puso en práctica en el seno de las logias dos modalidades de enseñanza diferentes pero complementarias: una de carácter *esotérico* y otra de carácter *exotérico*. La primera, genuinamente masónica y propiciada por la naturaleza iniciática de la orden, se servía del lenguaje simbólico y de las prácticas rituales para transmitir conocimientos y saberes. La segunda utilizaba un lenguaje más común y ejercía su magisterio a través de publicaciones que tenían una difusión interna, a través de discursos, conferencias, certámenes, veladas y otras muchas actividades culturales similares. Creemos conveniente detenernos en presentar un brevísimo apunte sobre los aspectos más genuinos de estas dos modalidades de enseñanza masónica.

LA ENSEÑANZA INTRAMASÓNICA DE LAS LOGIAS ESPAÑOLAS

La documentación conservada de la masonería española, especialmente la relativa a sus constituciones, reglamentos, rituales, memorias manuscritas, correspondencia y otros documentos primarios, permite acercarnos a la *enseñanza masónica* que practicaban en sus templos las logias españolas finiseculares. En líneas generales se puede decir que esta enseñanza comenzaba en las ceremonias de iniciación y que constaba de una serie de etapas que se iban gradualmente superando y que estaban previamente establecidas.[6] Esta enseñanza se caracterizaba fundamentalmente por su *progresividad*. La instrucción propia de cada grado formaba parte de un programa unitario, que estaba articulado en función de un ascenso intensivo y extensivo, que tenía como meta la formación del hombre como individuo y como ciudadano democrático. De esta manera, el grado de *Aprendiz* perseguía como objetivo primordial la creación de actitudes éticas fundamentales en el masón. El *grado segundo*, fundamentado en la creencia de que las posibilidades de perfeccionamiento moral de una persona estaban en relación directa con su nivel cultural, preparaba al Compañero para que, durante toda su vida, se mostrara abierto a adquirir cuantos conocimientos le permitiesen sus posibilidades materiales e intelectuales. El *grado tercero*, o de *Maestro*, constituía el término del proceso iniciático y tenía como objetivo conseguir que se maduraran las actitudes teológicas de los masones. (A este respecto

---

(5) Entiendo la educación no formal de la misma manera que Coombs y Ahmed, en su trabajo de 1974 *Attacking Rural Poverty: How Non Formal Education can Help*, para diferenciarla de la educación formal y de la informal. Según estos autores, la educación formal comprendería el «sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad». Llaman educación no formal a «toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población». Asimismo estos autores describen la educación informal como «un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente». Tomado de J. Trilla Bernet: «La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación», en *La educación no formal*, (J. Sarramona Ed.), Barcelona, CEAC, 1992, p. 12.

(6) Un desarrollo sistemático de esta enseñanza practicada por la masonería española del siglo XIX, en: P. Alvárez Lázaro: o. c., 1990 pp. 13-42; y o. c., 1996 pp. 183-278.

conviene advetir del hecho de que, en sus argumentaciones teóricas, los ritualistas españoles confundieron con frecuencia la tolerancia con el relativismo religioso y a menudo cometieron graves errores metodológicos en el tratamiento de los delicados problemas filosófico teológicos que abordaron.) Por su parte, los denominados *grados superiores* procuraban la formación del masón como ciudadano consciente de sus obligaciones y de sus actos. Esta formación, que se desplegaba paulatinamente en sus diversas facetas, respondía a los ideales de un Estado de Derecho y de una filosofía política celosa por asegurar la libertad de todos. En esta línea habría que citar los rituales masónicos donde se formularon sistemáticamente defensas abiertas de principios, derechos y libertades propios de una sociedad liberal y democrática, tales como: derecho a la propiedad, al capital y al trabajo, derecho de asociación, derecho de autodeterminación, limitación y control de los poderes del Estado, libertad de expresión, libertad de culto, libertad de conciencia y, naturalmente, libertad de enseñanza.

La *enseñanza esotérica*, por tanto, se circunscribía fundamentalmente al campo de las actitudes y de los principios generales. Pero naturalmente esta generalidad de actitudes y principios debía ser estudiada en sus concreciones y según las circunstancias históricas (culturales, sociales, políticas, etc.) de la sociedad de la época. Precisamente para responder a esta necesidad la masonería se sirvió de la vía *exotérica*.

Como he indicado anteriormente, los discursos y conferencias constituyeron uno de los vehículos más frecuentes de este segundo tipo de educación intramasónica. La intención de estas actividades quedaba, de esta forma, recogida en el manifiesto de la logia Señera de Valencia, en un informe dirigido al máximo responsable de su obediencia:

> Nuestro fin no es otro que adiestrarnos en la discusión y poner en ejercicio nuestras facultades intelectuales, consiguiendo así mayor cultura y mejor disposición para solucionar los problemas.[7]

Este tipo de actos solían celebrarse en el templo masónico e iban destinados exclusivamente a los miembros del taller, aunque la presencia de hermanos visitantes de otras logias, que podían intervenir en los debates, también estaba permitida. Otra práctica común consistía en que varios talleres de la misma ciudad organizaran conjuntamente determinadas conferencias y coloquios para aprovechar mejor los conocimientos de los distintos oradores, facilitar un mayor intercambio de ideas y favorecer la unidad de acción entre masones de distintas obediencias. Las tenidas magnas, las veladas literarias y los banquetes que se celebraban con motivo de determinados acontecimientos, aniversarios, festividades, etc., ofrecían asimismo la oportunidad de pronunciar discursos para audiencias más amplias.

El segundo grupo de actividades que formaron parte de la enseñanza *masónica exotérica* fueron los certámenes y las encuestas. En los certámenes, de manera individual a los hermanos o colectivamente a las logias, se presentaba la oportunidad de reflexionar sobre temas de interés común bajo el estímulo de la competencia y el premio. La publicación de los trabajos premiados ampliaba, por otro lado, su radio de influencia. Estos certámenes se organizaban normalmente gracias a las iniciativas de logias concretas, aunque en otras ocasiones contaban con el respaldo oficial de su obediencia auspiciadora.[8]

---

(7) Memoria manuscrita de la logia *La Señera* de Valencia, fechada a 31 de diciembre 1892, Archivo Historico Nacional de Salamanca, 779 A 8. En adelante este archivo será citado como AHNS.

(8) Véase, por ejemplo, *Gran Oriente Español: Constituciones de la masonería española del Serenísimo... y Ley de Tributación. Aprobadas por la Asamblea General del Oriente en sus sesiones del 14, 15, 16 y 17 de mayo de 1889*, Madrid, Imp. Moreno y Rojas, 1889, pp. 90-91.

Por su parte, las encuestas, realizadas normalmente por recomendación o mandato de los órganos de dirección a todas las logias que estaban sometidas a su autoridad, obligaban a los hermanos a debatir sobre cuestiones más o menos acuciantes y a emitir un informe posterior. Este sistema, que exigía el contraste de opiniones y una mayor participación colectiva que los certámenes, se servía, por tanto, de una metodología basasda en el diálogo que era muy apreciada y practicada por la orden francmasónica. Debe advertirse a este respecto, que en las reuniones masónicas todo estaba previsto para impedir excesos en el uso de la palabra y para lograr un clima de comprensión y de respeto ante las opiniones de los demás. Con este fin los reglamentos de las logias siempre contenían unos artículos que expresamente regulaban los modos, el orden y la duración de las intervenciones en las discusiones y debates.[9]

El conocimiento del contenido y del método de esta *enseñanza exotérica* resulta de enorme relevancia para el historiador, pues le pone en conocimiento tanto de los problemas que preocuparon realmente a los masones como de la postura que mantuvieron frente a los mismos. Las referencias dispersas que se pueden encontrar en la heterogénea documentación conservada, ha permitido reunir un importante conjunto de piezas oratorias y literarias sobre los temas *no estrictamente masónicos* que fueron escuchados, comentados, discutidos y valorados por las familias masónicas españolas. Aunque en muchas ocasiones sólo conocemos el título de la reflexión y el nombre del conferenciante que participaba en estas reuniones, o sólo tenemos noticia de la celebración de un acto, a menudo nos ha llegado el texto completo de muchas intervenciones o un resumen cualificado de las mismas. Esta abundante documentación muestra la variedad y riqueza del universo temático del magisterio masónico español en su vertiente *exotérica*. Por tener una cierta perspectiva del valor relativo que se otorgó a cada asunto considerado, conviene señalar que las materias tratadas con mayor avidez e insistencia versaron sobre la controversia religiosa, la situación de la mujer y la cues-

---

(9) A título de ejemplo, la logia Progreso de Valladolid, en su reglamento manuscrito de 22 de octubre de 1888 regulaba de esta forma los debates en logia:

«Art. 27. Todo obrero tiene derecho a emitir libremente su pensamiento; pero siempre debe hacerlo con moderación, respetando las opiniones de los demás, acatando las decisiones de la mayoría y guardando en todo caso las formas propias de un buen masón.

Art. 28. Cuando un hermano esté en el uso de la palabra, solo podrá ser interrumpido por el Venerable o Vigilante de su columna para llamarle a la cuestión y al orden, debiendo cubrir el templo (abandonar la logia) durante la tenida el hermano que llamado por segunda vez al orden reincidiese.

Art. 29. El obrero que suscite discusiones agitadas, califique duramente a los hermanos, ridiculice las opiniones emitidas por otros, promueva tumultos, demuestre impaciencia o marcado disgusto por el resultado de alguna votación, será objeto de censura, la cual consistirá, según los casos, en ordenarle cubra el templo hasta que en la próxima tenida reconozca su falta, consignar sus palabras en el acta como fundamento del oportuno proceso, o declararle excluido del cuadro de la Logia sin perjuicio del procedimiento penal a que sea acreedor.

Art. 30. Gozan de preferencia los Vigilantes en el uso de la palabra, cuando la pidan en cumplimiento de su cargo, y el orador siempre que lo haga en representación de la ley. Todos los obreros pedirán la palabra por conducto del Vigilante de su respectiva columna (fila).

Art. 31. Para que las discusiones no se hagan interminables, solo podrán hacer uso de la palabra para un mismo asunto, tres hermanos en pro y tres en contra, y éstos solo dos veces, una para rectificar, a no ser que el taller acuerde ampliar la discusión. El autor de la proposición puede hablar una segunda vez en réplica.

Art. 33. Recaído acuerdo sobre una proposición, no se suscitará nuevo debate sobre la misma hasta transcurridos tres meses».

tión social. Más ocasionalmente, la masonería española también se ocupó de temas como éstos: la educación de niños y adultos en sus diferentes niveles y facetas; la urgencia de despertar la conciencia sociopolítica de los individuos para implantar y defender el Estado de Derecho; la instauración del sufragio universal (o del sufragio restringido); el derecho de asociación y de libertad de expresión; la abolición de la pena de muerte; la revisión del código penal y del sistema penitenciario; la propagación del pacifismo. También la masonería española se preocupó de otras muchas cuestiones ético-filosóficas, históricas y científicas de contenido diverso. Si nos ceñimos al objetivo específico del artículo que ahora nos ocupa, la cuestión colonial también fue centro de atención de nuestras logias decimonónicas, aunque su atención fue menos frecuente de lo que correspondía a su importancia histórica, cultural y económica. Veamos ahora el interés real que suscitó y el tratamiento que recibió la cuestión colonial en los talleres masónicos de la España metropolitana finisecular.

Uno de los tópicos más repetidos por la bibliograía antimasónica ha sido éste: culpabilizar a la masonería española de la pérdida del Imperio colonial y, más concretamente, de la pérdida de las últimas colonias: Filipinas, Puerto Rico y Cuba.[10] Diversos trabajos que han sido publicados recientemente se han encargado de probar la falsedad de esta tópica acusación[11] y han demostrado cómo los órganos rectores de las

---

(10) Un buen exponente de esta literatura es el libro P. IBÁÑEZ: *La masonería y la pérdida de las Colonias*, Burgos, Ediciones Antisectarias, 1938. En esta obra pueden leerse párrafos como el siguiente: «¡Qué bien se secundaban las órdenes emanadas del Gobierno masónico de madrid en Cuba! Hasta los mensajes de la Corona de entonces llamaban a nuestras aguerridas tropas, vendidas por la masonería al extranjero, abigarrada reunión de gentes de mal vivir, extranjeros y gentes de color; y llegó a decir el masónico mensaje, que la paz de Zanjón fue una paz generosa entre hermanos. Sí paz entre "hermanos" mandilones, que tan cara había de costar a España», p. 62.

(11) J. N. SCHUMACHER: «Filipino masonry in Madrid 1889 1896», *Philippine Historical Review*, Manila, Tomo I, núm. 2, 1966, pp. 168-182; y «Philippine masonry to 1890», *Asian Studies*, Quezon City, agosto 1966, Tomo IV, núm. 2, pp. 328-341; M. DE PAZ: «Españolismo versus "separatismo" en la masonería puertorriqueña: la logia Borinquen, núm. 81 de Mayagüez», *Boletín Millares Carló*, Madrid, Tomo IV, núms. 7-8, 1985, pp. 199-227; «Los residentes españoles en Cuba y la masonería después de la Independencia», *Cuadernos de Investigación Histórica*, Madrid, núm. 10, 1986, pp. 41-56; y «La masonería y la pérdida de las Colonias: Impresiones sobre el caso cubano», en *Masonería española y América II. V Symposium Internacional de Historia de la Masonería Española*. Cáceres, 16-20 de junio de 1991. Zaragoza, Centro de Estudios Históricos de la Masonería Española, 1993, pp. 1107 1125; J. A. AYALA: *La masonería de obediencia española en Puerto Rico en el siglo XIX*, Murcia, Universidad de Murcia, 1991; y «La masonería de obediencia española ante el conflicto colonial puertorriqueño», en *Masonería española y América II*, o. c.., 1993, pp. 1127-1143; M. ADAN GUANTER: «La logia Ibérica nº 7 y la independencia de Filipinas», en *La masonería en la Historia de España*, Actas del I Symposium de Metodología Aplicada a la Historia de la Masonería Española. Zaragoza: 20-22 de junio de 1983, Zaragoza, Diputación General de Aragón, 1985, pp. 121 130; y «Una logia de filipinos en Madrid: *Solidaridad núm. 53* (1889 95)», en *La masonería en la España del siglo XIX*, II Symposium de Metodología Aplicada a la Historia de la Masonería Española, Salamanca, 2-5 de julio de 1985. Valladolid, Junta de Castilla y León, 1987, T. II, pp. 471-479; L. CABRERO: «La actitud de la masonería ante la independencia de Filipinas», en *Masonería española y América II...*, o. c., 1993 pp. 1097-1105; P. SÁNCHEZ FERRE: «La masonería catalana y el conflicto colonial de Cuba», L'Aveng, Barcelona, noviembre, 1984, pp. 62-69; «La masonería española y el conflicto nacional filipino», en *La masonería en la España del siglo XIX...*, o. c., 1987, T. II, pp. 481-496; «Masonería y colonialismo español», en *La masonería y su impacto internacional*, Cursos de verano del Escorial. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1989, pp. 11-26; M. A. ORTIZ: *Masonería y democracia en el siglo XIX. El Gran Oriente Español y su proyección político social (1888-1896)*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 1993, pp. 233-311; y J. M. CASTELLANO GIL: La masonería española en Cuba, Santa Cruz de Tenerife, Centro de la Cultura Popular Canaria, 1996.

obediencias masónicas peninsulares y las logias que auspiciaron en territorio colonial, al contrario de lo que sucediera con la masonería autóctona antillana o filipina, se opusieron insistente y vigorosamente al independentismo de las provincias de Ultramar y defendieron unánimemente su anexionismo a la Metrópoli.[12] No es éste el lugar para dar a conocer el papel político que desempeñaron las logias erigidas en las colonias españolas, ni siquiera las posturas que tomaron los altos poderes de las distintas obediencias en los conflictos coloniales. Nos vamos a deterner en la presentación del contenido temático y en el grado de conciencia sobre la realidad colonial que existía en los talleres simbólicos metropolitanos.

Una mirada atenta a la abundante aunque fragmentaria documentación que nos ha llegado, permite avanzar la hipótesis de que la masonería peninsular de base compartió la orientación anexionista de los altos signatarios y de los talleres simbólicos de obediencia española establecidos en las colonias. Pero de la misma manera, se puede decir que el grado de conocimiento y preocupación que la masonería peninsular mostró sobre los sucesos coloniales fue mucho menor de lo que hubiera correspondido a la importancia histórica que representaron estos hechos. Todas las noticias que poseemos sobre conferencias, discursos, veladas, certámenes y otras actividades instructivas relacionadas con la cuestión colonial, coinciden en denunciar la desatención de la Metrópoli hacia los territorios antillanos y filipinos y la injusta discriminación cultural, económica y política a que los tenía sometidos. Pero no obstante, en todas ellas se apoya siempre la causa nacional frente al separatismo. Por otro lado, es importante hacer constar que estas actividades, sin embargo, fueron muy escasas y, debido a circunstancias muy determinadas que detallaremos, se refirieron preferentemente a Filipinas.

LA PERCEPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA ANTILLANA

La compleja realidad de las provincias caribeñas pasó casi inadvertida en las actividades internas de los templos masónicos peninsulares (tal vez deban excluirse los casos de las logias *Los Puritanos* número 13 de Madrid y *Moralidad, Porvenir de América y Concordia* de Barcelona, que estaban compuestas total o parcialmente por cubanos y puertorriqueños, pero debido a la escasez de la documentación conservada sobre ellas se hace imposible conocer la temática de sus reflexiones y otras actividades. Es cierto que la prensa masónica peninsular publicó con alguna frecuencia comunicaciones oficiales o artículos de opinión sobre la situación sociopolítica o masónica en las Antillas,[13] pero, al parecer,

(12) A grandes rasgos, en Cuba, Puerto Rico y Filipinas se produjo un doble movimiento: el de una masonería autóctona, de carácter independentista, y el de una masonería de obediencia española peninsular, de carácter asimilista y partidario de la presencia de España en las Islas. Ambos movimientos estuvieron enfrentados, entre otras causas, por sus diferentes posturas frente al independentismo. Por otro lado, aunque todavía está por aclarar definitivamente esta importante cuestión, el grado de intervención política de las masonerías autóctonas fue muy diferente en cada uno de los tres países: importante, al parecer, en Cuba y Filipinas, e insignificante en Puerto Rico. Por lo que respecta a la masonería peninsular, *La Gran Logia Simbólica Regional Catalano Balear* adoptó una postura diferente del resto de las obediencias. Por su carácter federalista, defendió la independencia de las colonias de ultramar. Ver P. Sánchez Ferre: o. c., 1984, p. 68.

(13) Así los tres artículos publicados por el *Boletín Oficial del Gran Oriente Español*, preconizando para Cuba y Puerto Rico todo un mundo de libertades y actitudes democráticas a través de consignas asimilables a la Revolución Francesa en un marco asimiliacionista y antisecesionista. Véase F. Sosa Arbello: «La consigna»,

estos temas apenas fueron objeto de reflexión en los recintos de las logias.

Centrándonos en el asunto que tratamos en este artículo, para el período correspondiente a la primera guerra de Cuba sólo tenemos conocimiento de una sesión que fue organizada por la logia *Tolerancia y Fraternidad* de Cádiz el 15 de septiembre de 1871. En ella se discutió sobre el problema colonial de la Gran Antilla. Toda la información de que disponemos se reduce a la constatación de ese dato que se recoge en el libro de actas del taller gaditano y en el que no se da ninguna información sobre el contenido y las intervenciones de los participantes en la sesión.

Hay que esperar a 1882 para que presicamente esta misma logia, *Tolerancia y Fraternidad*, organizara otro encuentro similar. En esta ocasión sabemos algo más, puesto que el libro de actas de esta sesión especifica que en el debate «se pusieron de manifiesto las deficiencias de la enseñanza en Cuba y Puerto Rico y se urgió a que se aplicase la legislación educativa de la Península como una obra patriótica».[14] En ese mismo año en Madrid, Joaquín Cubero, Venerable Maestro de la logia Filatelos de La Habana, organizó un banquete al que asistieron las más altas personalidades del Gran Oriente de España. Durante el mismo se pronunciaron varios discursos sobre la Gran Antilla. Entre las distintas intervenciones destacó la de Justo Jiménez, que propuso entre otras la siguiente medida: «en plazo brevísimo, las provincias de Cuba se rijan por idénticas leyes que las de la Península».[15]

Ya en el período de la tercera rebelión cubana se intentaron algunas iniciativas de mayor alcance. Así, el *Gran Consejo General Ibérico* propuso estudiar en los talleres de su jurisdicción «el problema colonial y el porvenir de nuestras colonias».[16] Sin embargo, todo parece indicar que sólo atendieron la propuesta las logias *Firmeza de Cádiz*[17] y *Emancipación de La Coruña*[18]. No conocemos el enfoque y el contenido de los aspectos tratados en la reunión del taller gaditano. Sí sabemos, por el contrario, que la sesión de la logia gallega versó sobre «España, Estados Unidos y la insu-

---

Boletín Oficial del Gran Oriente Español, Madrid, agosto, 1899, núm. 3; *Ibíd.* «El 29 de septiembre», Ibid. 1 de octubre, 1899, núm. 7, y ANÓNIMO: «Las fiestas de Avignon», Ibíd., 4 de junio, 1891, núm. 32. Así también la comunicación del Gran Consejo de la orden a todos los talleres masónicos de Puerto Rico, marcando la diferencia entre la independentista masonería antillana «que tendía a separar» y que no formaba parte ni del Gran Oriente Español ni del Gran Oriente Nacional de España, y la asimilacionista de estas dos últimas obediencias que «tendía a unir» y «defendía la causa nacional». Ver *Boletín Oficial del Gran Oriente Español*, 15 de mayo de 1892, núm. 50. Otras comunicaciones o artículos repiten y abundan en estos mismos aspectos, como puede comprobarse en los números 8, 13, 20, 28, 40, 44, 49, 67, 105 y 106 del *Boletín Oficial del Gran Oriente Español*. Igualmente: *Boletín Oficial del Gran Oriente Nacional de España*, Madrid, 15 abril de 1895, 15 y 30 de agosto de 1896 y 15 y 30 de septiembre de 1896; *Gaceta Oficial del Gran Oriente Nacional de España*, Madrid, 20 de septiembre de 1896; y *Boletín de Procedimientos del Gran Consejo General Ibérico*, Madrid, 28 de febrero 1894, 29 de marzo, 28 de abril y 15 de septiembre de 1895, 14 de febrero, 28 de marzo, 26 de junio y 27 de agosto de 1896, 28 de noviembre y 31 de diciembre de 1897, 15 de enero, 27 de marzo y 27 de abril de 1898.

(14) Tenida celebrada el 3 de febrero de 1882. Véase *Libro de Actas*, G. I.º, Logia *Tolerancia y Fraternidad* de Cádiz, (AHNS, 481 A).

(15) ANÓNIMO: «Banquete masónico», *Boletín Oficial y Revista Masónica del Grande Oriente de España*, Madrid, 28 febrero, 1882, p. 58.

(16) ANÓNIMO: «Sección oficial», *Boletín de Procedimientos del Gran Consejo General Ibérico*, Madrid, 28 marzo, 1893, p. 2.

(17) Tenida de 9 de julio de 1896, Libro de Actas, G. I.º, logia *Firmeza* de Cádiz (AHNS, 493 A).

(18) *Boletín de Procedimientos del Gran Consejo General Ibérico*, Madrid, 28 de marzo de 1896, p. 6.

rrección de Cuba». Como conclusión de aquella reunión, los masones coruñeses solicitaron a su Gran Maestro, Isidro Villarino, que escribiese a las logias americanas para que mediaran para buscar la conciliación pacífica con Estados Unidos, dada la inminencia de un enfrentamiento bélico. A la vez se solocitaba a los cubanos que acabaran con su lucha contra «la madre patria».

Por otra parte, la logia *Puritana* de Valencia, a juzgar por lo publicado por su órgano de expresión *La Antorcha Valentina*, debió dedicar diversas sesiones a discutir la situación a la que había dado lugar la guerra hispano cubana. La postura más generalizada del taller valenciano estuvo presidida por un fuerte anticlericalismo, llegando a atribuir las desafortunadas decisiones políticas adoptadas por el gobierno español al catolicismo de sus miembros, y manifestó una clara voluntad asimilacionista. Sin embargo, este apoyo a la integridad del territorio español no estuvo acompañado de la defensa de las necesarias reformas políticas en la Gran Antilla.[19]

Lo más interesante en relación con Cuba y Puerto Rico fue sin duda la sensibilidad que ciertas logias mostraron por la causa antiesclavista. Los esfuerzos realizados desde 1865 por la Sociedad Abolicionista Española, de la que fue verdadero motor el krausista de origen cubano Rafael María Labra,[20] tuvieron repercusión en la logia *La Discusión de Madrid*, auspiciada por el *Gran Oriente Lusitano Unido*. Como resultado de diversas reuniones y debates entre los hermanos que componían esta logia, en 1871 se publicó una carta en varios periódicos. Merece la pena reproducir íntegramente el contenido de este escrito porque constituye una aplicación ejemplar del ideario masónico español decimonónico:

«Queridos Hermanos:

Considerando que la esclavitud del hombre es un ultraje a la víctima forzosamente sometida, una afrenta a la humanidad y una vergüenza a la sociedad que la tolera y consiente;

considerando que el primer y más grande deber de todo masón es ver en cada hombre un hermano, cualquiera que sea su raza y color;

considerando que la Masonería tiene por principal objeto levantar al hombre de su postración social y política hasta alcanzar el más alto grado posible de cultura, dignidad y valimiento; Considerando que el estado de esclavitud embrutece y denigra al hombre, oponiéndose al desarrollo de sus facultades morales e intelectuales;

los que suscriben, deseando que la Masonería llene en España sus levantados y humanitarios fines, como masones sinceros y como españoles honrados, desean que se haga justicia a la desgraciada e inofensiva raza africana, ambicionando que la Masonería patria tome la parte activa que de deber le corresponde en la redención de los esclavos que existen en las provincias ultramarinas de España.

Proponen:

1.º Que la Respetable Logia *La Discusión* acoja como suyas las consideraciones arriba consignadas.

2.º Que se ponga a la orden del día la importante cuestión de abolir inmediata y simultáneamente la esclavitud en las islas de Cuba y Puerto Rico.

3.º Que para alcanzar estos humanitarios fines se pase copia de esta plancha a todas las logias, así españolas como extranjeras, suplicándoles que acojan esta proposición y pongan a la orden

(19) C. MELLADO y C. PONCE: «La masonería valenciana ante la guerra hispano cubana. 1895 1896», en Masonería española y América..., o. c., T. I, 1993, pp. 471-480.

(20) Sobre la Sociedad Abolicionista Española y la campaña antiesclavista pueden consultarse, R. MESA: *El colonialismo en la crisis del siglo XIX*, Madrid, Ed. Ciencia Nueva, 1957; R. M. LABRA: *La abolición de la esclavitud y la Sociedad Abolicionista Española en 1873*, Madrid, 1874.

del día en sus respectivos talleres la resolución de este importante problema filantrópico social.

4.º Que la respetable logia *La Discusión* redacte y dirija una breve exposición a las próximas Cortes, pidiendo la abolición inmediata de la esclavitud, y que después de suscrita por los hermanos del Capítulo con sus nombres civiles, se ponga a la firma de todos los profanos que gusten asociarse a tan humanitario pensamiento, procurando recoger el mayor número de firmas posible.

5.º Que se remita una copia de la indicada exposición a todas las logias de España, para que después de suscrito por los hermanos de los respectivos capítulos recojan firmas de profanos.

6.º Que se pida a las logias españolas una relación de los escritores públicos afiliados a ellas, y tan pronto como se hagan las elecciones para diputados a Cortes, se averigüe el nombre de los que entre los elegidos pertenezcan a nuestra respetable institución.

7.º Que se pase una plancha (carta) a todos los escritores y diputados afiliados a la Masonería, haciéndoles conocer el acuerdo tomado por la logia *La Discusión* de trabajar sin descanso hasta alcanzar la libertad del último hombre esclavizado en nuestra patria, y recordándole el sagrado deber de los masones, de considerar a todo hombre como hermano suyo, y procurarle la mayor suma posible de bienestar, velando al mismo tiempo por la dignidad social y política de todos sus semejantes.

8.º Que en todas las tenidas de este capítulo dé cuenta al hermano Secretario del estado en que se encuentran los trabajos abolicionistas que se inauguran en este taller.»[21]

Tras la prohibición de la esclavitud en Puerto Rico regulada por la ley de 22 de marzo de 1873, y de Cuba por la ley de 13 de febrero de 1880, se escucharon a algunos masones advirtiendo a los hermanos del incumplimiento de las leyes abolicionistas. Así, el Gran Maestro Adjunto del *Gran Oriente de España*, Sergio Martínez Bosch, pedía en el banquete solsticial de invierno del año 1881 que la masonería siguiera trabajando «en pro de la abolición de la esclavitud sin mixtificaciones»;[22] y el hermano Tinguaro, de Santa Cruz de Tenerife, comentando el *meeting* antiesclavista organizado por el comité republicano de aquella localidad, aclaraba:

> «Y no se diga que no existe ya la esclavitud; que la ley la ha abolido; pues ya sabemos lo que para el negrero de Cuba significan y han significado en todo tiempo las leyes de la nación. Invoca incesantemente el cumplimiento de las leyes que en cualquier modo pueden favorecerle; pero se burla y desprecia las que en cualquier modo pueden poner coto a su bárbara codicia».[23]

---

(21) *Boletín Oficial del Gran oriente de España. Supremo Consejo de la Masonería Española*, Madrid, 1 mayo 1871, pp. 6-7. Esta carta tuvo su efecto positivo en algunos talleres. Véase tenida de 4 abril 1871, LA, G. I.º, logia *Tolerancia y Fraternidad* de Cádiz, (AHNS, 480 A I). Durante el Sexenio también se escucharon algunas voces en las logias protestando contra la esclavitud: véase A. B. Franklin: «Discurso» (pronunciado en la logia Fraternidad de Málaga), *Boletín Masónico del Serenísimo Gran Oriente de España*, Madrid, 15 febrero, 1874, p. 79.

(22) Anónimo: «Banquete solsticial», *Boletín Oficial y Revista Masónica del Gran Oriente de España*, Madrid, 30 diciembre, 437, p. 437.

(23) Tinguaro: «La esclavitud», *Tinerfe* 114. Revista masónica mensual. Órgano de la Resp. Log. Santa Cruz de Tenerife, abril, 260. *El Mallete*, Barcelona, en sus números de 1 de julio, 15 de julio y 1 de agosto 1883, pp. 6-8, 5-7 y 4-7, reproduce la exposición elevada al Ministro de Ultramar por la Sociedad Abolicionista Española. La logia *Luz de Mantua* se alegraba de la abolición de la esclavitud en Brasil, en tenida de 28 marzo 1888, LA, G. I.º, logia *Luz de Mantua* (AHNS, 555 A I).

Todavía en 1884 Nicolás Díaz y Pérez, Venerable Maestro de la logia *Comuneros de Castilla número 289* de Madrid, escribió una carta a la administración española solicitando la derogación del reglamento del Patronato de Cuba.[24] Posteriormente esta misma logia madrileña envió una comunicación de apoyo a Miguel Figueroa, Diputado por Santa Clara y miembro de la *Gran Logia Unida de Colón*, por la moción que éste había presentado el 23 de julio de 1886, en la que solocitaba la libertad de los 30.000 hombres de color que aún permanecían bajo el yugo de la esclavitud en la isla de Cuba, que estaban sujetos por la Ley del Patronato.[25]

Es posible que algún otro taller peninsular particular o algún otro hermano individual organizaran campañas en círculos masónicos dirigidas a sensibilizar a la opinión pública en contra de la esclavitud, pero a tenor de la documentación conservada no debieron alcanzar la amplitud que tan grave problema humanitario exigía. Incluso parece que el Marqués de Seoane, siendo Gran Maestro del *Gran Oriente Nacional de España*, votó en 1880 y en cualidad de Senador del Reino oponiéndose a la abolición de la esclavitud en Cuba.[26]

EL ECO DE LA CUESTIÓN FILIPINA EN LOS TALLERES SIMBÓLICOS PENINSULARES

El caso de Filipinas, como he adelantado más arriba, fue algo más debatido. Este hecho se debió fundamentalmente al empeño de un cualificado grupo de jóvenes filipinos, afincados en Madrid y Barcelona, que buscaron en el *Gran Oriente Español* un soporte ideológico y estructural para sus luchas reivindicativas. Algunos hechos específicos[27] pueden ayudar a contextualizar mínimamente el contenido de las conferencias y de la labor informativa llevada a cabo en las logias peninsulares sobre el archipiélago asiático:

1.º En 1882 se fundó en Barcelona *La Propaganda*, movimiento pacifista promovido por intelectuales filipinos residentes en la península para llamar la atención sobre la situación del archipiélago.
2.º Un poco después, hacia 1885 aproximadamente, las logias españolas peninsulares comenzaron a admitir filipinos entre sus filas.
3.º En 1887 Graciano López Jaena, simbólico Bolívar, formaba parte del cuadro de la logia *Solidaridad número 359* de Madrid con grado de Maestro. Era el único miembro filipino de esta logia madrileña que, por otro lado, ya acogía a 10 cubanos.
4.º El 12 de julio de 1888 se constituyó en Madrid la *Asociación Hispano Filipina*, con Miguel Morayta, Gran Maestro del *Gran Oriente Español*, como presidente. Esta asociación estaba domiciliada en la sede del *Gran Oriente Español*.
5.º Casi simultáneamente, a finales de 1888 Graciano López Jaena y Marcelo Hilario del Pilar crearon en Hong Kong el *Comité de Propaganda* para dar a conocer a la clase media filipina las ideas libe-

(24) F. Márquez, C. Poyán, T. Roldán y M. J. Villegas: *La masonería en Madrid*, Madrid, Ed. Avapiés, 1987, p. 158.

(25) J. M. Castellano Gil: o. c., 1996, p. 310.

(26) E. Hiraldez de Acosta: «Lo legal y lo justo», *Boletín Oficial de la Gran Logia Simbólica Regional Catalana*, Barcelona, enero-junio, 1887, p. 187.

(27) Estos hechos están extraídos fundamentalmente de los trabajos de M. Adán Guanter, L. Cabrero, A. Ortiz Andrés y P. Sánchez Ferré citados en la nota 11.

rales y democráticas que se solicitaban en Madrid, enviando un delegado a Barcelona.

6.º En 1889 se erigió en Barcelona la logia de filipinos *Revolución número 65*, auspiciada también por el *Gran Oriente Español*, cuyas piezas claves fueron López Jaena y Del Pilar (este último, años más tarde, verdadero motor de la masonería filipina y uno de los fundadores del *Katipunan*). El 25 de febrero de este mismo año los mismos López Jaena y Del Pilar, junto con mariano Ponce, fundaron la revista *La Solidaridad*, órgano de la Sociedad *Mutua de Filipinos* de Barcelona.

7.º A finales de 1889 los miembros de La Revolución se trasladaron a Madrid. Lo mismo hizo el semanario *La Solidaridad*, pues en esta ciudad residía su gran protector y aliado Miguel Morayta, cuya cercanía podía hacer más efectivos los trabajos en pro de la causa filipina. El grupo llegado de Barcelona constituyó en Madrid una nueva logia, denominada *Solidaridad número 53*. Al comenzar el año 1891, estaba compuesta por quince miembros, todos ellos filipinos, entre los que destacaban: Marcelo Hilario del Pilar, José Rizal, considerado como uno de los padres de la Independencia, Mariano Ponce, Galicano Apacible y Telesforo Sukgang.[28] La logia siguió funcionando hasta 1896, aunque en los dos últimos años contó con menor número de efectivos, puesto que la mayor parte de los hermanos habían vuelto a Filipinas para tomar parte determinante en los movimientos insurreccionales e integrar organizaciones secretas independentistas como el *Katipunan*.

Estas organizaciones profilipinas llevaron a cabo muchas acciones, entre las que deben destacarse tres de especial significación. En primer lugar, el 25 de abril de de 1889, la *Asociación Hispano Filipina* de Madrid, la *Sociedad Mutua de Filipinos* de Barcelona y *La Solidaridad*, dirigirían al ministro de Ultramar una demanda que resumía las pretensiones de los sectores avanzados filipinos. El documento iba firmado entre otros por Morayta, Emilio Junoy, Galicano Apacible, C. Mir Deas, Ponce, Marcelo Hilario del Pilar, José María Jomapa y Graciano López Jaena y se reducía a solicitar los siguientes aspectos:

1.º Representación de Filipinas en las Cortes.
2.º Abolición de la censura previa.
3.º Prohibición expresa y terminante de deportar vecinos por pura medida gubernativa y sin sentencia ejecutoria y judicial.[29]

Unos meses más tarde, la logia *Revolución* logró que varias logias barcelonesas firmasen una exposición, fechada el 5 de julio de 1889, dirigida a Sagasta (simbólico *Paz*, Grado 33, Presidente de Gobierno) y a Manuel Becerra (simbólico *Fortaleza*, Grado 33, Ministro de Ultramar) para hacer conocer a la opinión pública el estado de discriminación en que se encontraba el pueblo filipino. El texto, inspirado en el mismo espíritu del documento anterior, decía entre otras cosas:

«A la vista está la ineficacia de la campaña monacal en la península, Cuba, Puerto

(28) M. Adán: o. c., 1987, p. 474.

(29) *La Solidaridad*, Barcelona, 30 de abril de 1889, pp. 57-58. Cit. por P. Sánchez: «La masonería española...», o. c., 1987, p. 486.

> Rico y otros países dotados de tribuna parlamentaria, prensa y asociaciones libres; pero otra cosa ocurre en los valles de Filipinas, con notorio desprestigio de los propagadores de la luz.
>
> Aquella región esencialmente española; aquella población de ocho millones de habitantes que no tiene un solo diputado en el parlamento español, aquel país que carece de prensa y cuya instrucción primaria y superior se halla a disposición del monaquismo, en este país, Il. y Pod. H., la seguridad individual está en manos del que nos teme y odia, de las órdenes religiosas».[30]

En ambos casos se solicitaba, por tanto, una equiparación política y administrativa del Archipiélago con la Metrópoli, mostrando una orientación democrática y reformadora pero claramente anexionista.

Por último, la logia *Solidaridad núm. 53* de Madrid dirigió el 5 de abril de 1892 una larga circular a todas las logias del *Gran Oriente Español*, insistiendo en los mismos aspectos que lo hacían las cartas que acabamos de mencionar.[31] En esta circular se recordaba que el *Preámbulo de la Constitución del Gran Oriente Español* definía la Masonería como una institución «reivindicadora de todos los derechos del hombre, afirmadora de todas las libertades, creadora de la igualdad y la equidad, y genuina representación de la dignidad humana ante la tiranía y el despotismo».

Por esto esta circular insistía en que los masones españoles estaban obligados a plantearse la situación de las provincias de Ultramar, «tan necesitadas de justicia, tan hambrientas de legalidad, tan deseosas de libertad». Y entrando de lleno en la cuestión, planteaba la necesidad de organizar fuertemente en Filipinas la institución masónica, con un carácter «expansivo, liberal y democrático», porque allí era donde debían resaltar las ideas de fraternidad, donde había que demostrar que si desgraciadamente existían hombres que querían hacer de aquellos territorios feudos del despotismo y la tiranía» esos eran «hijos espurios de la noble Espana» que ama por igual a todos sus hijos, lo mismo los de aquende que allende el mar». La circular se detenía en describir las bondades naturales del archipiélago filipino y en denunciar su injusta e injustificable situación política. En definitiva, considerando «el próximo advenimiento al poder de los gobiernos democráticos», en la circular se pedía de nuevo para Filipinas la representación en las Cortes y se concluía apremiando a los hermanos masones a «dedicar parte de su tiempo al estudio de los problemas filipinos».

Después de esta sucinta contextualización de la cuestión colonial de Filipinas que hemos trazado en este artículo, resulta más comprensible que la labor de mentalización hacia la necesidad de reformas sociales y políticas en Filipinas se llevase a cabo desde las logias *Solidaridad número 53* e *Ibérica número 7* de Madrid. Es preciso tener presente que este último taller

---

(30) *La Concordia*, Barcelona, julio 1889, núm. 12, p. 95.

(31) La circular iba firmada por el Venerable Maestro, Marcelo H. del Pilar, *Kupang*, grado 30; el Primer vigilante, Galicano Apacible, simbólico *Lanatan*, grado 30; el Segundo Vigilante, Eleuterio Ruiz de León, *Holofernes*, grado 18; el Orador, Eduardo de Lete, *Manú*, grado 9; y el Secretario Guarda Sellos, Mariano Ponce, *Kalipulako*, grado 30. Además añadía un cuadro más amplio de los cargos de logia, entre los que, además de los recién mencionados, se encontraban José María Zuazo, Simplicio Jugo, Pablo Rianzares, Gregorio Aguilera, Baldomero Roxas, Pío Crisóstomo, Telesforo Sukgang, Francisco Liongson y Flabiano Cor de Cruz. Un ejemplar de dicha circular se conserva en AHNS 736-A-11.

(32) *Boletín Oficial del Gran Oriente Español*, 1 de septiembre de 1892, p. 158. Ya en 1887 Graciano López Jaena había comenzado la labor de propaganda filipina en logias madrileñas. Véase tenida de 19 septiembre 1887, LA, G. I.ª, logia *Luz de Mantua* de Madrid, (AHNS, 553-A-4).

agrupaba a las personalidades más relevantes del *Gran Oriente Español*, incluido su Gran Maestro Morayta. A estas logias se debe añadir la logia *Progreso*, que mantenía estrechas relaciones con la logia *Ibérica*.

Para preparar indirectamente el terreno para que prosperasen las reformas referidas se programaron distintas conferencias y charlas en una logia sobre Filipinas. El *Boletín Oficial del Gran Oriente Español* da cuenta de las encuentros celebrados en 1892 y en la logia *Solidaridad* en los que participaron con gran protagonismo Ponce (*Kalipulako*), Del Pilar, Lete, etc. Se sabe además que la logia *Progreso* fue invitada a asistir a una sesión que llevó por título: «La civilización prehistórica en las Islas Filipinas».[33] La finalidad de estas exposiciones aparentemente neutras era decididamente política, ya que, dando a conocer la historia y la idiosincrasia de una región tan alejada, siempre se facilitaban las inclinaciones en favor de las reformas. El mismo propósito debió conducir a Navarro de la Linde, antiguo miembro de la logia Ibérica y por entonces de la *Amor número 20* auspiciada igualmente por el *Gran Oriente Español*, a hablar en su nueva logia sobre: «Historia y estado antiguo y moderno de las Islas Filipinas», en una tenida de enero de 1894.[34] Por su parte, J. de los Santos, perteneciente a la logia *Solidaridad*, se empeñaba en la misma empresa divulgadora a través de dos conferencias que dio en 1894: una en su propio taller y que se ocupó del tema de la «Inmigración filipina en los países civilizados»;[35] y otra en la logia *Amor número 20*, que versó posiblemente sobre el mismo tema.[36] Los intentos propagandísticos se extendieron por otras latitudes de la península, como parece indicarlo la conferencia del hermano *Copérnico* en la logia *Federación Valentina* de Valencia que planteó si eran susceptibles de reformas los usos y costumbres de los naturales de Filipinas.[37] La estrategia de estas intervenciones, pensada como he indicado para encontrar un soporte masónico a las peticiones de las reformas políticas deseadas por el grupo de filipinos de *Solidaridad*, se confirma no sólo con las indicadas exposiciones y solicitudes a Sagasta y Becerra, sino también con otro tipo de intervenciones en el seno de las logias que constituyen una verdadera declaración de intenciones. Tal como resalta M. Adán, a principios de octubre de 1890, el *Gran Oriente Español* envió una circular a todas sus logias solicitando que Filipinas tuviera una representación en las futuras Cortes, y el mismo autor relata dos tenidas en la logia *Ibérica número 7*, celebradas el 23 de octubre y el 27 de noviembre de 1890 respectivamente, con la importante intervención de Marcelo Hilario Del Pilar y de José Rizal. En ellas, frente a posturas de algunos masones españoles que defendían el sufragio universal en el Archipiélago, los dos prohombres filipinos apostaron tajantemente por el sufragio restringido, amparados en que con el sufragio universal los nativos, menos ilustrados intelectual y económicamente, pero más numerosos, votarían lo que se les dijera en los conventos.[38] Con la misma intención política, Del Pilar

(33) Tenida de 29 marzo 1892, LA, G.I.ª, logia *Progreso*, (AHNS, 547-A-I).

(34) Tenida de 20 enero 1894, LA, G. I.ª, logia *Amor*, (AHNS, 549-A).

(35) Documento de 4 enero 1894, (AHNS, 736-A-11).

(36) Tenida de 27 enero 1894, LA, G. I.ª, logia *Amor*, (AHNS, 549-A).

(37) Tenida de 13 febrero 1895, LA, G. I.ª, logia *Federación Valentina* de Valencia, (AHNS, 675-A).

(38) M. Adan: «La logia *Ibérica número 7...*», o. c., 1985, pp. 124 -25. De esta circular se hicieron eco algunas otras logias, debatiendo el asunto en sus reuniones. A este respecto nos ha llegado el testimonio de la logia *Firmeza* de Cádiz, que decidió apoyar la representación de Filipinas en las Cortes en su tenida de 30 diciembre 1890. Véase LA, G. I.ª, logia *Firmeza* de Cádiz, (AHNS, 493-A).

dio a conocer un trabajo en la logia Solidaridad en 1893, a cuyo acto se invitó entre otras a la logia Progreso. En esta ocasión el trabajo de Del Pilar versó sobre: «Masonería y monarquismo en Filipinas»[39]. También se tiene constancia de que en 1892 la logia Solidaridad envió una carta a distintas agrupaciones masónicas, en la que volvía a solicitar su concurso para conseguir la representación parlamentaria de Filipinas.[40]

Como ya he ido apuntando a lo largo de este trabajo, la masonería española fue acusada de ser la causante de la pérdida de las colonias, acusación que ha sido aprovechada hasta la saciedad por el antimasonismo. Morayta pudo escapar de la prisión por encontrarse en Francia en el momento de ser decretada su orden de detención. La acusación de filibusterismo lanzada contra los hermanos, queda sin embargo un tanto en entredicho a la vista de cómo fue tratado el asunto colonial en los círculos masónicos de la metrópoli. Incluso los más interesados en la cuestión, lejos de defender cualquier tipo de planteamiento separatista, se entregaron a la labor de reclamar la igualdad política conducente al asimilacionismo y nunca a la subversión. Por la parte que ahora nos interesa, se intentó proporcionar una información de primera mano sobre la importante problemática filipina, aunque quedara en círculos reducidos, y un buen número de talleres pudieron percibir la inquietud que se respiraba allende los mares, al menos a través de aquella correspondencia que solicitaba su colaboración.

(39) Tenida de 5 diciembre 1893, LA, G. lº, logia *Progreso* de Madrid, (AHNS, 547 A I). En la misma línea en la logia *Augusta Gaditana* de Cádíz se había hablado años antes en contra de la enseñanza en Filipinas, Cuba y Puerto Rico, monopolizada por los frailes.

(40) Tenida de 26 octubre y 16 noviembre 1881, LA, G. I.ª, logia *Augusta* Gaditana, Cádiz, (AHNS, 437A-I).

NUESTRO HOMBRE DEL 98

CINTIO VITIER (*) (**)

La explosión del acorazado *Maine* en la bahía de La Habana, el 15 de febrero de 1898, resonó de muy distinto modo en España, en Cuba y en los Estados Unidos. Para España significó el próximo definitivo desplome de su imperio secular; para Cuba, por la intervención y ocupación norteamericanas, seguidas de la imposición de la Enmienda Platt, implicaría la frustración de los objetivos de las guerras de liberación iniciadas treinta años atrás; para los Estados Unidos, el camino expedito hacia un nuevo tipo de expansionismo que desde hacía casi un siglo venían proclamando como «destino manifiesto» sus estadistas y poetas[1].

El llamado «desastre» colonial español, sellado con las derrotas navales de Cavite y Santiago y con el Tratado de París del 10 de diciembre de 1898, abrió cauce a un replanteo del destino nacional y a una toma de conciencia de lo español, como rescate de esencias profundas y como posibilidad de inserción en la modernidad europea. Visto retrospectivamente y desde tierras hispanoamericanas, juzgado además por sus frutos intelectuales y morales, no nos parece que fuera tan «desastre», e incluso nos suena a veces excesivo el tono pesimista, crudo, atormentado o nostálgico de los principales representantes de la llamada «generación del 98», sin que, hasta donde conocemos, un grito de respiro histórico se hiciera oír desde el fondo de aquellas boces (las de Baroja, Unamuno, Azorín, Maeztu, por caso), tan bien prolongadas por el esclarecido *Idearium* español –estoicismo y cristianismo– de Angel Ganivet en 1897.

Los beneficios espirituales del «desastre» ofrecerán tonos más claros y constructivos en Ortega, D'Ors, Pérez de Ayala, y, desde luego, en los grandes poetas (imantados por el hechizo americano de Darío en su juventud), Antonio Machado y Juan Ramón Jiménez, padre este último tan discutido como discutible de la generación del 27. Y así nos acercamos al más hermo-

---

(*) Escritor y Presidente del Centro de Estudios Martianos. La Habana (Cuba).

(**) 16 de julio de 1997. Escrito para la Conmemoración del 20 Aniversario de la Fundación del Centro de Estudios Martianos.

(1) «Desde la cuna soñó en estos dominios el pueblo del Norte, con el "nada sería más conveniente" de JEFFERSON; con "los trece gobiernos destinados" de ADAMS; con "la visión profética" de CLAY; con "la gran luz del Norte", de WEBSTER; con "el fin es cierto, y el comercio tributario" de SUMMER; con el verso de SEWALL, que va de boca en boca, "vuestro es el continente entero y sin límites"; con "la unificación continental" de EVERETT; con la "unión comercial" de DOUGLAS, con "el resultado inevitable" de INGALLS, hasta "el istmo y el polo"; con la "necesidad de extirpar en Cuba", de BLAINE, "el foco de la fiebre amarilla"...» J. MARTÍ: *Obras completas*, Editorial Nacional de Cuba, 1963-1973, t. 6, p. 48. En adelante, o.c.

so ideal surgido del «desastre» español, la «República moral» que Martí soñara para Cuba en el *Manifiesto de Montecristi*, que sin duda quería también para España y cuyos gérmenes presintió en figuras como Julián Sanz del Río, Nicolás Salmerón, Francisco Giner de los Ríos, Francisco Pi y Margall, Fermín Salvochea, sin olvidar a Concepción Arenal, a la que llamó «una señora de oro, con mente hecha a pueblos»[2].

Dos rasgos importantes de los señalados por Angel del Río en la generación del 98 habían aparecido ya en Martí: uno es su preferencia por la forma ensayística sobre los géneros imperantes en el siglo XIX; el otro, que esa preferencia se abre espacio dentro del «gran crecimiento» del periodismo moderno. «En la España de nuestra época –observa Del Río– el ensayista acudió al periodismo quizá por razones económicas, como los escritores de otros países, pero sobre todo influido por el espíritu de cruzada intelectual y de aleccionamiento sobre el destino del país que desde sus principios tiene toda esta literatura crítica.»[3] No fue Martí un «ensayista» que acudió al periódico, y ciertamente en parte lo hizo por razones económicas, pero sin duda llegó a hacer de su periodismo un ensayismo de gran porte crítico y artístico, como se ilustra con sus crónicas sobre Emerson y Whitman, y de fundamentales contenidos ideológicos, como «Nuestra América».

Ya que «el espíritu de cruzada intelectual y de aleccionamiento del país» (o de los países de Hispanoamérica, en el caso de Martí) resulta análogo, el rasgo básicamente diferenciador está en que, de los ensayistas del 98 español y sus sucesores, aunque el fondo de muchos de sus escritos fuera político y ocasionalmente participaran en la vida cívica, ninguno fue, como lo observa también Del Río, lo que se llama un «hombre de acción», en tanto Martí llegó a serlo en grado sumo, al extremo de morir combatiendo como soldado de la guerra que él mismo organizó. Es bien sabido que todo el pensamiento político, social y cultural que sustentaba su concepción de aquella guerra iba tanto contra el sistema colonial español (nunca contra el pueblo español) como contra el neocolonialismo norteamericano que Martí, al cabo de su larga estancia en los Estados Unidos en los años de tránsito hacia el capitalismo imperialista, avizoraba claramente.

Por todo lo anterior puede afirmarse que el único cubano preparado para afrontar política y culturalmente el viraje histórico del 98 era el mismo cuya muerte en combate tres años antes, tan involuntaria como trágicamente, había facilitado aquel viraje. Martí, en efecto, desde 1889, en carta a Gonzalo de Quesada, preveía con una lucidez escalofriante, rayana en videncia, la intervención y ocupación de Cuba por Estados Unidos[4], y en su última carta a Manuel Mercado, pocas horas antes de ser ultimado por balas españolas, declaró el sentido antimperialista de toda su obra revolucionaria. Antimperialismo que, dada su penetración política y su conocimiento de las «entrañas» del nuevo «monstruo», ya no podía tener los mismos caracteres del anticolonialismo hispanoamericano tradicional.

Como diría Máximo Gómez, General en Jefe del Ejército Libertador, cuando ya

---

(2) *O.c.*, t. 15, p. 184.

(3) A. DEL RÍO y M. J. BERNARDETE: *El concepto contemporáneo de España, Antología de ensayos (1895-1931)*, Buenos Aires, Editorial Losada S.A., 1946, p. 32.

(4) «Sobre nuestra tierra, Gonzalo, hay otro plan más tenebroso que lo que hasta ahora conocemos, y es el intento de forzar a la Isla, de precipitarla, a la guerra, para *tener pretexto de intervenir en ella, y con el crédito de mediador y de garantizador, quedarse con ella*. Cosa más cobarde no hay en los anales de los pueblos libres: Ni maldad más fría», *o.c.*, t. 6, p. 128. La cursiva es mía. C. V. El «intento de forzar a la Isla, de precipitarla, a la guerra» nos recuerda también el fracaso del Plan de Fernandina.

estaba en vías de consumarse la frustración del movimiento independentista iniciado en 1868, bajo la injerencia militar norteamericana: «Es un momento difícil, el más difícil después que se inició la Revolución. Ahora Martí hubiera podido servir a la Patria; *este era su momento.*»[5] Comenzaba, en efecto, la mayor necesidad que de él tuvimos y tenemos, la de un antimperialismo que es la versión política del nuevo independentismo y la versión cutural de la modernidad a que aspirarnos, de la que Martí fue promovedor consciente y solitario.

Considerando, por otra parte, la causa inmediata del «desastre» español, llama la atención la ausencia, en términos generales, del tema norteamericano en la generación del 98; tema que, en vísperas de cumplirse los cien años de la explosión del *Maine*, la guerra hispano-cubano-norteamericana y el fin del imperio español, resulta ser cada vez más, para decirlo orteguianamente, «el tema de nuestro tiempo». Las razones que explican este vacío en la meditación de tan preocupados pensadores estaban, quizás, en el trauma interno, el primorriverismo y la problemática de los totalitarismos europeos que provocarían la Guerra Civil española y la Segunda Guerra Mundial. Diríase que los Estados Unidos desaparecieron del horizonte mental de los hombres del 98 y de sus descendientes, con alguna que otra excepción, como la de Ortega y Gasset en pasajes de *La rebelión de las masas.* Curiosamente en este ensayo, eurocentrista por los cuatro costados, se descartan «las virtudes del mando» histórico en Norteamérica sencillamente porque era un pueblo joven que no había sufrido aún.[6] Se olvida la tragedia de la Guerra de Secesión, de la que se derivaron algunos de los testimonios novelísticos más amargos de los siglos XIX y XX, y el sufrimiento de los indios y los negros antes y después. Se omite lo mucho que ya en la fecha de aquel ensayo, 1930, el expansionismo yanqui, en sus varias fases, había hecho sufrir a su entorno geográfico del sur; y que sustituyó a España en «el mando» histórico de toda Hispanoamérica, con sus nuevos métodos intervencionistas, empresariales y financieros. Lo que Ortega objeta a Norteamérica es sólo el auge en ella del hombre-masa, fenómeno social que, como todo lo bueno y lo malo de América, según él, procedía de Europa, única capacitada hasta entonces para seguir rigiendo el mundo, aunque de ello estuviese perdiendo conciencia y ahí estaba Ortega convocando al pensamiento occidental para recordárselo.

Más penetrantes y aleccionadoras resultaron para nosotros las páginas de Juan Ramón Jiménez tituladas «Límites del progreso» (*Verbum*, La Habana, 1937) y las de su «Diario poético» en la *Revista Cubana* del mismo año. Contienen las primeras un agudo diagnóstico y advertidora sátira del maquinismo y consumismo del «american way of life», del «hombre gris» que es su versión del «hombre-masa», y de su banal alienación creciente. Allí leímos:

> Para vivir en esta máquina actual de New York, etcétera, dentro de esta máquina, se necesita mucho dinero, alimento dijerido, propio de la máquina y el hombre gris se pone a inventar lo menudo innecesario, ya que vive en lo colosal innecesario.[7]

---

(5) ORESTES FERRARA: *Las relaciones con Máximo Gómez*, La Habana, Molina y Cía, 1942, p. 193. (La cursiva en la cita es mía. C.V.).

(6) «La rebelión de las masas», en *Obras de José Ortega y Gasset*, Madrid, Espasa Calpe S.A., 1932, pp. 1.145-1.146.

(7) *Juan Ramón Jiménez en Cuba*, compilación, prólogo y notas de C. VITIER, La Habana, Editorial Arte y Literatura, 1981, p. 64.

Había empezado Juan Ramón por rechazar la «poesía injeniosa», el «poeta injeniero», etcétera, lo que parecía capricho o mala sangre. Cuando estalla la Guerra Civil, intuye otra faceta histórica, política y ética de ese fenómeno que había detectado en las células o átomos del poema. Así, dando un salto cognoscitivo, escribe en Cuba (*Carteles*, junio de 1937):

> Los países más armados de *exterioridad injeniosa,* con hombres de la piel hacia afuera, ganan cómodamente terreno, dinero, todo lo extenso superficial, todo lo que se llama fuerza España, con sus hombres de la piel hacia dentro, ha permanecido difícilmente de pie, fuerte pobre, en su menos sitio, sitio alto y hondo que hoy se cotiza menos.
>
> Pero España, el hombre de España está demostrando en esta guerra, *baja del lado de los injeniosos,* hasta dónde puede «todavía» luchar el espíritu contra el injenio, el hombre contra la máquina, y cómo se impone en la vida la vuelta humana, en la paz y en la guerra, al hombre...[8]

Y denunciaba Juan Ramón «la decadencia del progreso» como una «automáquina» que ya se estaba descomponiendo «y que no va a poder ni autodestruirse con precisión»[9], y nos insinuaba la idea de una «poesía inmanente antimperialista»[10]. Y nos hablaba siempre de aquella España del espíritu, «fuerte pobre», que era la que nos gustaba, la que Martí había amado, la que volvíamos a encontrar en los escritores más entrañables del 98, como Unamuno, Azorín, Valle-Inclán. Pero ellos estaban ensimismados en lo suyo, con miradas a veces profundas hacia Hispanoamérica; nada querían saber, o muy poco y superficial, del enemigo que nos había derrotado juntos en campos contrarios. Y leyéndolos, consumiéndolos en las voraces lecturas de la adolescencia, sentíamos como una extraña orfandad.

Los cubanos del 98 y sus descendientes, en cambio, no hemos podido darnos el lujo de olvidar ni por un minuto la amenaza que Martí previó como peligro creciente para Cuba, para «nuestra América», para «el equilibrio del mundo», y desde luego para «el honor ya dudoso y lastimado de la América inglesa»[11], según escribió a Federico Henríquez Carvajal el 25 de marzo de 1895, fecha del *Manifiesto de Montecristi* y de la despedida a la madre, que Unamuno juzgó «una de las más grandes y más poéticas opciones –en ambos sentidos del término oración– que se pueden leer en español»[12]. Basta recorrer el imprescindible y magistral relato que de los sucesos del 98 cubano y de sus consecuencias inmediatas hizo Manuel Márquez Sterling en su libro *El proceso histórico de la Enmienda Platt* (1941) para sentir el sobrecogimiento de un drama que es el argumento nacional cubano desde aquella fecha y en los días que corren se está convirtiendo en argumento planetario.

Entre las varias escenas memorables recogidas por Márquez Sterling –cuya efigie de criollo fino, abrumado por una especie de rara melancolía entre política y artística, constituye el mejor resumen de aquel proceso– queremos destacar algunas que nos parecen significativas por diversas causas. La primera se refiere al debate sostenido el 18 de abril de 1898 en torno al proyecto de Resolución Conjunta sobre Cuba en el Congreso de los Estados Unidos. Para ponernos «en situación», Már-

---

(8) *Ob. cit.*, p. 8.

(9) *Ibídem*, p. 37.

(10) *Ibídem*, p. 28.

(11) *Ibídem*, t. 4, p. 111.

(12) M. DE UNAMUNO: «Notas estéticas. Cartas de poeta», en *Nuevo Mundo*, Madrid, 10 de octubre de 1919.

quez Sterling acude a una página de las *Memorias de una vida ávida* de Mrs. Julia Bundy Foraker, viuda del senador de Ohio que tan tenazmente defendió las soluciones más honorables en todo el conflicto. La memorialista recuerda las galerías repletas de un público popular y apasionado, rememorando «algunas caras de aquella Asamblea» en los siguientes términos:

> En la galería diplomática estaba la Reina de Hawai, Liliukalani, amarillenta y triste, con el sello de su destino fatal, y la silueta exótica de una Pitonisa. El Embajador del Celeste Imperio, Wu Ting Fang, inquisitivo e insondable, de pie todo el tiempo en el pasillo de la galería, miraba la escena, de uno a otro lado, con la expresión de un Buda irónicamente divertido. Y alrededor del Buda y la Pitonisa, y de Matsui, plenipotenciario del Japón, vi la tez diplomática y pálida del señor don José de Andrade, Ministro de Venezuela, y los ojos ansiosos de los cubanos Quesada y Estrada Palma. Contemplé, alejado de todos estos países, a Sir Julián Pauncefote, tan brillante, tan limpio, tan caballeroso, tan agradablemente gran británico; al Embajador de Francia M. Jules Cambon, que lucía en el ojal un ramo de anémonas; y al Dr. Holleben, el Enviado del Kaiser, que llevaba sus gemelos de ópera.[13]

El tema de aquella ópera era el destino de una islita mestiza y desangrada del Caribe. Por primera vez tantos ojos distantes, divertidos o desdeñosos se interesaban en aquella islita. Su interés, en realidad, salvo el de los «ojos ansiosos» de los dos cubanos y de algún que otro fraterno latinoamericano, era el de saber por qué interesaba tanto a los yanquis aquella islita. Eran los yanquis los que la estaban haciendo visible para el mundo. Al menos así podían creerlo los ojos distantes, pero en el pecho de los dos cubanos que asistirían mudos a aquel debate debió resonar, como oleaje profundo, la voz anterior que había dicho para aquel momento, para aquel recinto:

> En el fiel de América están las Antillas, que serían, si esclavas, mero pontón de una república imperial contra el mundo celoso y superior que se prepara ya a negarle el poder –mero fortín de la Roma americana–; y si libres –y dignas de serlo por el orden de la libertad equitativa y trabajadora– serían en el continente la garantía del equilibrio, la de la independencia para la América española aún amenazada y la del honor para la gran república del Norte, que en el desarrollo de su territorio (...) hallará más segura grandeza que en la innoble conquista de sus vecinos menores, y en la pelea inhumana que con la posesión de ellas abriría contra las potencias del orbe por el predominio del mundo.[14]

Si estas advertencias no bastaban, la voz también había dicho, y es impensable que los dos cubanos allí presentes lo hubieran olvidado:

> La guerra de independencia de Cuba, nudo del haz de islas donde se ha de cruzar, en el plazo de pocos años, el comercio de los continentes, es suceso de gran alcance humano, y servicio oportuno que el heroísmo juicioso de las Antillas presta a la firmeza y trato justo de las naciones americanas, y al equilibrio aún vacilante del mundo.[15]

La palabra «mundo» resonaba en aquella voz tanto como la palabra «Cuba». Y sin embargo el mundo sólo volvía los ojos hacia Cuba cuando su cazador empezaba a exhibirla en la trampa que le estaba preparando.

El Primer Acto después de la explosión que sepultó en la bahía de La Habana

---

(13) M. MÁRQUEZ STERLING: *El proceso histórico de la Enmienda Platt,* La Habana, Imprenta del Siglo XX, 1941, p. 21.

(14) *O.c.*, t. 3, p. 142.

(15) *Ibídem*, t. 4, pp. 100-101.

a 266 tripulantes del *Maine* fue el debate en torno a la solemnemente hipócrita Resolución Conjunta cuya aprobación conmovió a tantos cubanos de buena fe. Segundo Acto: Cacería de cocodrilos en la Ciénaga de Zapata, organizada por el gobernador militar Leonardo Wood el 16 de febrero de 1901. En ese marco Wood invitó a Méndez Capote, presidente de la Asamblea Constituyente, y a los miembros de la Comisión de Relaciones, a un banquete en Batabanó, de donde los condujo a bordo del *Kanawha,* buque auxiliar de la escuadra norteamericana, rumbo a la Ciénaga, y en ese agradable paseo les entregó las cinco estipulaciones enviadas por el secretario de la guerra Elihu Root: es decir, la Enmienda Platt. Tercer Acto: Los comisionados cubanos son recibidos por el presidente Mc Kinley y por Elihu Root, en su nombre, para supuestamente aclarar o especificar los términos de la Enmienda a la flamante Constitución. Martínez Márquez los acompaña en calidad de periodista y escribe:

> Es de presumir la emoción de los nuestros en presencia de aquel hombre que podía jugar con el destino de Cuba como jugaba con la cadena de su reloj. Afeitado y limpio el rostro, insistente la mirada, carnosas las facciones, desvaídos y escasos los cabellos, el Presidente ganaba con lentitud la simpatía y el entusiasmo de sus interlocutores, nacionales o extranjeros. Habló. Habló despacio, como si temiera perder en majestad lo que ganaba en tiempo y en animación. Resultaba interesante sin resultar atractivo. Podía reconocérsele a ratos verbosidad y de tarde en tarde acaso elocuencia, pero nunca elegancia. Más aún, alternaba entre pensar y decir; pero no decía lo que pensaba.[16]

Lo que pensaba, en verdad, era muy sencillo. Después de dos intensas y tensas sesiones de los comisionados cubanos[17] con el secretario Root, en las que se cansaron de refutar sus falacias, comprendieron dos cosas: que la única alternativa a la Enmienda era la prolongación indefinida de la ocupación militar, y que la única independencia a que Cuba podía aspirar estaba basada en el autodeclarado derecho de intervención de Estados Unidos, incluyendo instalaciones navales en su territorio. *La intervención como base de la independencia* era el último resorte de la trampa. Sólo quedaba la recepción de despedida («aparatosamente sencilla», dice con vengativa precisión Márquez Stering) y la retórica cena final. ¿A qué seguir? La voz de nuestro hombre del 98 ya lo había dicho; se trataba de «ensayar en pueblos libres su sistema de colonización»[18]. El primer ensayo exitoso fue en Cuba; tanto, que ya en 1934, firmada por el propio Márquez Sterling como embajador en Washington y el secretario de Estado Cordell Hull, la abrogación parcial de la Enmienda, ya ésta no era necesaria. Economía y política por sí solas habían tejido las mallas de la trampa. Nuestra condición de víctimas del 98 iba a durar hasta el 1 de enero de 1959.

Como reparación ideal a tanto agravio los cubanos mejores pudieron hallar siempre en Martí la promesa de independencia, soberanía, libertad y justicia, a la vez que los mejores votos para el futuro de España y de los Estados Unidos. De la todavía Metrópoli dijo en 1881 cosas que hubieran interesado a los hombres del 98 español, como cuando puntualizó la «lenta y magnífica batalla entre una época de gloria militar, dominio de castas y provecho ilegítimo de pocos, y una época de gloria del trabajo,

---

(16) M. MÁRQUEZ STERLING: *ob. cit.*, p. 208.

(17) Los comisionados, presididos por Domingo Méndez Capote, era los generales Pedro Betancourt y Rafael Portuondo, Diego Tamayo y Pedro González Llorente.

(18) *O.c.*, t. 6, p. 57.

gobierno de la razón libre, y provecho legítimo de todos los hombres trabajadores»[19]; o cuando opinó acerca de las luchas sociales en la península en los términos siguientes:

> El problema agriado y dificultado en otras naciones por colosales odios presenta en España, merced a la naturaleza hidalga y desdén de la fortuna material que distingue a sus hijos, un carácter menos violento y amenazador. La verdad llega allí más tarde, pero como ha derramado menos sangre, llega más segura. Resulta esto de que el amor a los bienes de la tierra que en definitiva resuelve, o acelera la resolución de todos los problemas, es señaladamente menor que en otros pueblos, en el sobrio y espiritual pueblo de España.[20]

A lo que añadió en otra crónica del mismo año (recién fracasada la intentona de la Guerra Chiquita, que le valió su segunda deportación de Cuba), con más optimismo que acierto en el vaticinio, pero téngase en cuenta que confiaba en el trabajo de educación ético-social que los precursores de la segunda República no pudieron sistematizar nacionalmente en la península:

> Dice bien de España este odio al odio. Los cabecillas de los bandos se pondrán a punto de morir; pero una vez a este punto, darán su vida por salvar del riesgo a que los han expuesto a sus rivales. España llegará al goce de la libertad sin aquella depuración enorme y tremenda de la República Francesa. Defendió la libertad con brío, antes que el resto de las tierras, y merece gozar de la libertad en más paz que ellas.[21]

Mucho es que quien llevó a la cintura y el tobillo una cadena de esclavo en el presidio colonial considerase así las posibilidades históricas de España. En cuanto a los Estados Unidos, todo lo que pensó y dijo en contra de aquel naciente imperio con «colorines de república»[22] lo pensó y dijo a favor de su verdadera democracia sin imperio, la que el sueño más puro de los peregrinos fundadores, la gesta de Lincoln, el pensamiento de Emerson y la poesía de Whitman (no obstante sus contaminaciones de «destino manifiesto», y como tal poesía) merecen. Como la obra pedagógica de Francisco Giner de los Ríos no logró encauzar las pasiones españolas, tampoco hombres como Bronson Alcott, igualmente admirado por Martí, pudieron hacerse oír en la cúpula dirigente de su país. No por ello perdió la confianza, o al menos la esperanza, en las virtudes potenciales de todos los pueblos, en cuanto manifestaciones de la especie humana, del hombre universal por cuyo «bien mayor», que es la justicia, luchó y murió. En su último mensaje a la opinión pública norteamericana, desde el campo de batalla el 2 de mayo de 1895, no dejó de tenderle, por última vez, su «mano franca»:

> Una república sensata de América jamás contribuirá a perpetuar así [cómo lo intentó Maximiliano en México], con el falso pretexto de incapacidad de Cuba, el alma de amo que la sabiduría política y la humanidad aconsejan extirpar en un pueblo puesto por la naturaleza a ser crucero pacífico y próspero de las naciones. / Los Estados Unidos, por ejemplo, preferirían contribuir a la solidez de la libertad de Cuba, con la amistad sincera a su pueblo que los ama, y les abrirá sus licencias todas, a ser cómplice de una oligarquía pretenciosa y nula que sólo buscase en ellos el modo de afincar el poder local de la clase, en verdad ínfima de la Isla, sobre la clase superior, la de sus conciudadanos

(19) *Ibídem*, t. 14, p. 94.
(20) *Ibídem*.
(21) *Ibídem*, pp. 441-442.
(22) *Ibídem*, t. 6, p. 162.

productores. No es en los Estados Unidos ciertamente donde los hombres osarán buscar sementales para la tiranía.[23]

Quien así hablaba podía considerarse, en rigor, el mejor de los norteamericanos posibles. Y aunque no era un iluso, y conocía todas las tramoyas que había entre bambalinas, tampoco era un hipócrita. Después de la liberación de Cuba de la Colonia española, nada le hubiera dado mayor alegría que la amistad sincera de los Estados Unidos. Pero la historia salvo rarísimos momentos, no es, como diría Simone Weil, el reino de la gracia sino de la gravedad económica y política, si bien las injusticias también van acumulando sus gravitaciones, que un día se oponen y sobreponen a las otras.

Muy pronto –y lo peor, a solicitud del primer presidente cubano– se aplicó la Enmienda revelada en la Ciénaga con el auspicio de las fauces de los cocodrilos, y Cuba volvió a ser ocupada por el Ejército norteamericano, mientras la devoración de Puerto Rico ya se había consumado. Cien años después, la filosofía de la Enmienda por primera vez ensayada en Cuba –el supuesto derecho de Estados Unidos a intervenir para garantizar la independencia, la propiedad, la salud, los derechos humanos, la democracia, etcétera– en cualquier país del mundo, y especialmente del Tercer Mundo, se ha convertido en ley casi universalmente aceptada. Y decimos «casi» porque hay un pequeño país que no la acepta: el que primero sufrió la afrenta de su aplicación.

Cuando a los cien años del nacimiento de Martí y a los cincuenta y ocho de su muerte los estudiosos de su obra, dentro y fuera de Cuba, insistían en la dimensión literaria, José Lezama Lima llamó la atención, categóricamente, sobre su «fuerza como impulsión histórica»[24]. Poco después, Fidel Castro, a punto de ser juzgado por el asalto al Cuartel Moncada el 26 de julio de 1953, declaraba que «el autor intelectual» de aquella acción era José Martí. El poeta veía en Martí ante todo el posibilitador de «los nuevos actos nacientes»[25]. El revolucionario subrayaba su autoría «*intelectual*». Los dos, sin saberlo, coincidían. Martí era y es el máximo *intelectual de la voluntad histórica cubana*, voluntad y vocación configuradas por él en la medida en que supo identificarse con las aspiraciones e inspiraciones más autóctonas y universales de su pueblo.

Llegar a estas convicciones y a la posibilidad nacional de ponerlas en práctica necesitó de los cincuenta años de república desmoralizada. Hubo que pasar por las depresiones del escepticismo político cada vez más justificado, y por el concomitante realismo o naturalismo narrativo, más o menos presuntuoso, dolorido o cínico, hubo que pasar por la nueva injerencia frustradora de la revolución antimachadista, segadas en flor las principales cabezas de la primera generación republicana, hubo que pasar por la chatura, el robo y el crimen entronizados, por el entreguismo vestido de dril cien y de jaquet militar, engolada la voz de un submundo que venía de la ciénaga, hubo que pasar por el espejismo oratorio de una nueva Constituyente rodeada por todas partes de las consecuencias de la Enmienda, y de una flamante Constitución inaplicable; hubo que pasar por todos los carnavales de una democraçia representativa sólo del desgobierno y la impotencia; hubo que pasar por el golpe seco de la fusta y los ríos de sangre que parecían enredarse en sí mismos. Sólo un dato era inmutable; la injusticia con los pobres. Sólo dos luces eran

(23) *Ibídem*, t. 4, p. 156.

(24) J. Lezama Lima: «Secularidad de José Martí», en *Orígenes*, La Habana, 1953, núm. 33, p. 4.

(25) *Ibídem*.

claras: el arte de las mayorías y el de las minorías. Sólo una esperanza se abría paso en los orígenes del futuro: la misteriosa voz imantadora de José Martí. Los jóvenes de la Generación del Centenario la escucharon, la obedecieron, quisieron realizarla. Empezaron a realizarla.

En los umbrales del Tercer Milenio el nuevo 98 se nos presenta como amplificación a nivel planetario de lo que empezó con la explosión del *Maine* en la bahía de La Habana. El engendro de Orville Hitchock Platt ya no es necesario ni siquiera para una mala película de «suspense». Ya no hay Enmienda ni «suspense». Ya no hay (parece) alternativa. El todopoderoso imperio con colorines de democracia sigue salvando al mundo. Los «marines» constituyen el ejército de salvación mundial.

Es por eso que en esta hora nos permitimos recordarles a los hermanos españoles que las necesiten las siguientes autorizadas advertencias de don José Ortega y Gasset, quizás más necesarias hoy que cuando fueron escritas, en 1932:

> Estas viejas cabezas europeas no tienen derecho a ser ingenuas. La ingenuidad en el viejo se llama chochez. Las cabezas europeas vienen afilándose desde hace muchos siglos en el asperón de la historia y están obligadas a usar los ojos con agudeza, a no detenerse infantilmente en la superficie aparente, sino a perforar ésta y deshacer las ilusiones ópticas en que se complace la naturaleza (...) Los europeos están obligados a ser muy inteligentes, porque son los hombres actuales de más larga memoria. De otro modo sucumbirían, porque no es fácil que puedan poseer con plenitud las virtudes de la mocedad. Los pueblos nuevos pueden, sin grave riesgo, ser menos inteligentes porque son jovenes. / Como paletos, los viejos europeos se colocaban con la boca abierta ante los Estados Unidos...[26]

A nuestros hermanos de Norteamérica, ¿qué decirles? Los mejores entre ellos saben que la situación espiritual de su país es la peor en esta hora de su máxima prepotencia hegemónica. Su mayor poeta después de Whitman ya lo dijo: «Cadáveres se han sentado al banquete / invitados por la usura»[27]. Dios se apiade, porque la historia no lo hará, de lo que ha venido a ser en este siglo la patria de Lincoln, «el leñador de ojos piadosos»[28], como lo llamara Martí.

Y a nosotros mismos, conscientes de nuestros errores, peligros y deficiencias ¿qué decirnos? Queremos ser los hijos del único hombre cuyo pensamiento –pensamiento del corazón– es capaz de hacerle frente a los dos siglos del 98, el que ahora está agonizando y el que va a comenzar. El hombre que a su hijo carnal, en la última carta, sólo le dio un consejo: «Sé justo»[29].

---

(26) J. Ortega y Gasset: «Sobre los Estados Unidos», en *Viajes y países*, Madrid, Revista de Occidente, 1959, pp. 129-130.

(27) E. Pound: «Con usura», traducción de José Coronel Urtecho en su *Panorama y antología de la poesía norteamericana*, (1934).

(28) *O.c.*, t. 6, p. 135.

(29) *Ibídem*, t. 20, p. 480.

UNA VISIÓN CUBANA DEL 98

ROLANDO RODRÍGUEZ (*)

Un siglo ha transcurrido desde la contienda del 98, en la cual se vieron envueltas Cuba y España, para resultar ambas perdedoras, de una u otra forma, a manos de un tercero, ambicioso y entrometido. Mas, no se hace nada hiperbólico señalar que, cien años más tarde, en lo que a Cuba se refiere, sus huellas permanecen. Además, puede aseverarse que ese conflicto acumulaba fuerzas desde principios de aquella centuria y sólo esperaba una oportunidad para que estallara.

Al desatarse la revolución por la independencia en las colonias americanas, Cuba se mantuvo al margen de los acontecimientos. La oposición de los hacendados y terratenientes esclavistas a salir de abajo de la sombrilla de España, para que su guarnición cuidara el orden de las dotaciones de esclavos, y con esto sus fortunas, explica en no poca medida por qué en Cuba fracasaron las conspiraciones irredentistas a lo largo de las tres primeras décadas del siglo.

Pero, después, no todo fue bien. Los liberales españoles lograron bajo María Cristina alcanzar el poder, y las ventajas que el absolutismo le había concedido a Cuba se tranformaron, a partir de entonces, en un sistema de continuas exacciones a favor de la burguesía y el fisco de la metrópoli. Después de un largo camino se desembocaría, en 1868, en la Guerra de los Diez Años, expresión de una revolución anticolonial liberadora, propulsada por un sector radicalizado de los hacendados y terratenientes del levante del país. Su talante liberal y demócrata lo probaría una divisa de su credo: conquistar, junto con la independencia, la emancipación de los esclavos.

Ese conflicto, que costó 200.000 muertos y 600 millones de pesos, tuvo un alto en el Pacto del Zanjón. Pero éste ya no podía solucionar el diferendo. En medio de los campos de batalla, la todavía deshilvanada nación cubana había comenzado a tomar forma y exigía su espacio propio y definitivo y éste abarcaba todo el contorno de la isla. El neorreformismo de los autonomistas, emergido inmediatamente después de la guerra, no podía darle cauce a las demandas planteadas y los grupos de poder españoles no estaban dispuestos a hacer la menor concesión. Por consiguiente, la Guerra de los Diez Años resultó sólo una contienda inconclusa y, de inmediato, su retoño, la Guerra Chiquita, volvió a conmover los campos de Cuba.

En todo el período que medió desde ésta, en 1879, hasta 1895, ni un solo día las fuerzas independentistas cesaron de conspirar. Quienes encabezaron el último año una nueva etapa revolucionaria no eran esta vez los grandes patricios, al estilo de aquéllos de la Guerra Grande, sino, en lo

(*) Historiador y novelista. La Habana (Cuba).

esencial, una pléyade de integrantes de las capas medias urbanas y propietarios de regular o pequeña heredad rural. La figura señera de la empresa sería un intelectual, José Martí.

En los primeros momentos de la contienda, el poeta y abogado redactó el *Manifiesto de Montecristi*. Este documento contenía el credo de la revolución y resultaba, a la vez, el resumen del pensamiento martiano sobre política y guerra. En sus líneas, el guía revolucionario definió no sólo los objetivos de la contienda «culta», como en aparente contrasentido calificó la liza, sino también muchas de sus preocupaciones de aquellos instantes. Una de éstas, su postulado de que la guerra no sería cuna del desorden y la tiranía cuando llegara una república. Respeto fue la palabra esencial empleada en algunas de sus precisiones, porque estableció que la revolución en marcha no perseguía el triunfo de un partido cubano sobre otro, sino la voluntad de independencia del pueblo cubano. De igual forma, gozarían de respeto en ese porvenir el español, neutral y honrado, contra quien no iba a una guerra que venía de sus hijos. Y también le aseguró al peninsular que en el pecho cubano no habría hacia él odio, como tampoco para el soldado español arrancado de su casa y su terruño. Incluso, en relación con el ejército adversario, en cuyas filas recordó que había no pocos republicanos, señaló que, como éste reconocía el valor de los cubanos, los combatientes cubanos respetaban el suyo. Por último, con la visión del amenazante gigante del norte pegada en sus ojos, no dejó de recordar que el guerrero que caía en Cuba lo hacía por la independencia de América. Quizá, pocas veces en la historia de la humanidad se haya escrito con pasión una proclama de guerra donde prime mayor generosidad y menos odio, ni más altura y miras más lejanas.

Durante la Guerra de los Diez Años había prevalecido la misma posición de respeto y afecto al español. Después, figuras como los generales Antonio Maceo y Máximo Gómez reiteraron en no pocas ocasiones que la pugna no se establecía contra el peninsular al cual, incluso, invitaron a militar en las filas independentistas. Tampoco la lucha se dirigía contra España, sino contra el régimen colonial. Representativas de este criterio fueron unas declaraciones de Maceo, en 1886, con las cuales respondió a un periodista que le preguntó si los revolucionarios se hallaban en inteligencia con Estados Unidos para anexarle la isla. Ríspido, mientras relámpagos cruzaban sus ojos oscuros, le contestó: «Es una calumnia. Para depender Cuba de alguna potencia preferimos que sea España, a la que queremos como la quieren las Repúblicas independientes que a ella pertenecieron. Antes que norteamericanos, queremos ser españoles. Nunca olvidaríamos a la madre patria. Si nuestros propósitos llegaran a realizarse, procuraríamos mantener las más íntimas relaciones con ella, y seguramente llegarían a una intimidad tal, que no hay ejemplo en ningún país que pueda compararse».

Era innegable que, en el momento en que la nueva etapa de la contienda se abrió paso con su voz terrible y su fuerza liberadora, el pueblo cubano se hallaba en muchas mejores condiciones para emprender la batalla que en 1868. Estaba consciente de la incompatibilidad de su economía con los intereses de la península, a cuyos efectos Cuba era tratada como país extranjero. No eran los cubanos los únicos en señalar la situación. Con sinceridad, a poco del estallido revolucionario, los republicanos españoles dirían en un artículo de *La Justicia*: «Buscaba la metrópoli el medio de obtener a todo trance ventajas comerciales arancelarias a costa de la isla; mantenía un sistema administrativo que permitía el fraude y enriquecía a cientos de estafadores a costa del país explotado (...) y España era mirada, no como lo que es, como una nación madre y generosa, sino como una red de tigres, ansiosos

de dominación y de riquezas a costa del sudor y de la sangre cubana». Por su parte, la Liga Agraria, organización de los cerealeros de Castilla, criticaba en su órgano de prensa las esquilmaciones a la isla por vía del sistema arancelario.

Otras razones del cubano estribaban en que, entre 1878 y 1894, de 568 millones de pesos que le habían estrujado para cancelar el acápite de gastos del presupuesto, nada menos que 218 millones se habían destinado a los pagos del ejército y la marina. Como si fuera poco, la deuda contraída a cuenta de Cuba para pagar esencialmente la aventura mexicana de 1861, la anexión de Santo Domingo, el enfrentamiento con Perú y Chile y la Guerra de los Diez Años montaba ya 185 millones de pesos (unos 115 pesos por habitante). Es decir, sobre la isla pesaban enteramente «cargas de la nación», caso típico de las relaciones coloniales.

Por añadidura, al cubano le escandalizaba la negación de los recursos para la mejora de sus condiciones de vida, la falta de libertades, la represión, los gobernadores militares, los abusos de las autoridades, la preterición a la hora de ocupar cargos públicos, el pago de una nómina de funcionarios enviados de la península, hambrientos de cohecho y coimas. También se quejaba de que, a diferencia de la península donde el voto era universal masculino, en Cuba se ejercía según el censo de contribuyentes. ¿Cómo se le decía, pues, que él era tan ciudadano español como el de allende el oceáno? ¿Resultaba o no Cuba una colonia aunque, mero eufemismo, la llamaran provincia española? Todas las calamidades enumeradas y otras más pesaban sobre él y no tenía esperanza alguna de que variara aquella situación sórdida.

Junto a todo esto, el pueblo cubano iba tomando conciencia de sí. La revolución de antaño le había dado orgullo y sentido de una historia propia. También, en su evolución, había creado una sicología y su visión ecuménica estaba conformada por rasgos que ya lo caracterizaban en su singularidad. Su cultura, hija de transculturaciones, mixtura esencialmente de la española y africana, había ganado a lo largo del tiempo perfiles que la distinguían de sus progenitoras y estaba enraizada. Por los factores apuntados, Cuba tenía todos los rasgos de una nación y había forjado una nacionalidad, y esa nación exigía eliminar la dominación y gestar ya su propio Estado.

Cánovas del Castillo emplearía el argumento de que la liza se trataba de una guerra civil, para esconder ante la opinión pública los intereses que se movían a favor de hacer la campaña, tanto en la metrópoli como en la isla: los financieros que le prestaban al Estado; los industriales y comerciantes que sacaban partido de las importaciones protegidas; los abastecedores de los institutos armados; la jauría de empleados malversadores y envueltos en la prevaricación; los políticos con intereses económicos en la isla. Mientras el pueblo español ponía la sangre, otros se beneficiaban. No por gusto la voz de Miguel de Unamuno se levantaría contra la contienda, para decir que «los gastos de la guerra recaen sobre todos los ciudadanos; los provechos, sobre los dueños del capital». Mas, dijera lo que dijera Cánovas, al margen de los sentimientos, el mismo hecho de que los componentes del pueblo cubano sólo fueran en parte de origen español ya aleja la posibilidad de hablar de una guerra civil.

Por supuesto, a esa conflagración no vendrían los hijos de las familias con medios económicos, porque el caduco sistema de quintas imperante permitía la llamada «redención en metálico»; es decir, quien podía pagar 1.500 pesetas condonaba la obligación de prestar servicios armados. Sobre este sistema, bien diría Blasco Ibáñez que era la variante de la esclavitud para pobres parias que carecían de fortuna.

Lo único que podría obtener en la guerra ese españolito enviado a ella era un pasaje gratis en los buques de Comillas –apiñado en el cual posiblemente sus condicio-

nes antihigiénicas lo harían constituirse en baja antes de desembarcar–, un uniforme y un fusil, para caer en todo caso en la manigua cubana víctima primordialmente no del machete revolucionario o del mosquito insurgente, sino, en realidad, de quienes lo enviaban. Cuánta pena da ese soldado español que luchó valerosamente, en ocasiones más allá del deber, a veces hambriento, enfermo, con los pies desnudos, sin paga, para defender intereses que no eran suyos. Junto a la admiración por su valor, todavía produce pena recordar al heroico Eloy Gonzalo, *Cascorro*.

Aquella guerra, según postulaba Martí, debía ser breve como el rayo, porque, como de manera evidente temía, de prolongarse podía abocarse a que Estados Unidos la tomara como pretexto para injerirse en el conflicto y cumplir así su viejo sueño de tomar posesión de Cuba. Ya, desde 1803, Thomas Jefferson, presidente de aquel país, había hecho explícito que la vecina de las Antillas era un objetivo para las aspiraciones norteamericanas de ampliar su territorio, y, en noviembre de 1805, llegó a decirle a Merry, el representante británico en Estados Unidos: «La posesión de la isla de Cuba es necesaria para la defensa de la Luisiana y la Florida porque es la llave del Golfo». Jefferson repetiría no pocas veces sus ideas de expansión a costa de Cuba, pero no podría ponerlas en ejecución. Entonces, Estados Unidos seguiría con Cuba una política de tiempos de Roma: las prendas ambicionadas, mientras no pudieran tomarse, debían permanecer en las manos más debiles y, en el momento difícil del débil, debía abandonarse la actitud expectante para obrar rápida y enérgicamente contra éste. Durante largo tiempo esta norma constituiría atributo de la política exterior norteamericana en relación con Cuba, y sería más sólidamente observada que un dogma de fe. El principio de la abstinencia expectante, la política de la procrastinación, se acataría así cada día, pero también sin falta llegaría el momento de asestar el golpe y apoderarse de Cuba. En 1823, en dos ocasiones quedó plasmada la apetencia sobre la isla, gracias al secretario de Estado, John Quincy Adams: primero, mediante la teoría de que Cuba separada de España, como una fruta madura, caería obligatoriamente en el regazo de Estados Unidos y, también, en virtud de la Doctrina Monroe.

A medida que pasaron los años, a las ambiciones geopolíticas de Estados Unidos sobre la Gran Antilla se unió la del régimen esclavista del sur de esa nación, necesitado continuamente de expandirse, y no fueron pocos los intentos de comprarla que llevaron adelante varios gobiernos de aquel país. La pretensión quedó expresada de manera resonante, en 1854, en el Manifiesto de Ostende, mediante el cual tres diplomáticos de Estados Unidos, reunidos por instrucciones del Departamento de Estado, fijaron el pensamiento norteamericano en torno a Cuba: «Ciertamente –dijeron– la Unión jamás podrá disfrutar de reposo, ni conquistar una seguridad verdadera mientras Cuba no esté comprendida en sus límites». El final de la Guerra de Secesión no canceló las ambiciones expansionistas; quedó latente en el seno de aquel país, embargado en esos momentos en las tareas de su desarrollo interior. En eso, estalló la Guerra de los Diez Años, y a lo largo del conflicto los gobiernos de Estados Unidos no sólo no le prestaron el menor apoyo a la lucha cubana, sino que la obstaculizaron en todo lo posible. Bien sabían que Inglaterra no les permitiría aprovechar las circunstancias para echarse sobre Cuba.

De tales ancestrales ambiciones emergía el temor de Martí de que Estados Unidos fuera a inmiscuirse en el nuevo episodio liberador. No por gusto, incluso antes de que estallara, preñado de malos pensamientos, había hecho palpitar todas sus angustias al preguntarse: «Y una vez en Cuba los Estados Unidos, ¿quién los saca de ella?» También Máximo Gómez, general en jefe del ejército cubano, como

Antonio Maceo, lugarteniente general, rechazaban la intervención de Estados Unidos en la Guerra. Tanto éstos, como el gobierno insurrecto, que presidía Salvador Cisneros Betancourt, habían evidenciado que no estaban por mendigar nada a Estados Unidos. Confiaban en sus fuerzas, veían la simpatía que la causa cubana despertaba en la opinión pública de Norteamérica, pero desconfiaban de su gobierno.

En abril de 1896 Maceo le recalcó a Tomás Estrada Palma, jefe de la delegación cubana en Nueva York, que lo único que necesitaban de ese país consistía en su cooperación, y especificaba que ésta era en el sentido de ayuda para conseguir armas. En julio, ratificaría su postura de forma categórica: «No me parece cosa de tanta importancia el reconocimiento oficial de nuestra beligerancia que, a su logro, hayamos de enderezar nuestras gestiones en el extranjero, ni tan provechosa al porvenir de Cuba la intervención norteamericana, como supone la generalidad de nuestros compatriotas. Creo más bien que, en el esfuerzo de los cubanos que trabajan por la patria independencia, se encierra el secreto de nuestro definitivo triunfo, que sólo traerá aparejada la felicidad del país, si se alcanza sin aquella intervención».

No puede olvidarse tampoco que le había escrito a Estrada Palma, cuando todavía resonahan los ecos de un debate sobre el reconocimiento de la beligerancia cubana en el Congreso de Estados Unidos, palabras muy alertadoras sobre una posible intervención: «...como su pronta terminación [de la contienda] es lo que debemos procurar, ya que veo en los periódicos que se discute si los Estados Unidos deben o no intervenir en esta guerra, para que concluya pronto sospecho que ustedes, inspirados en razones y motivos de patriotismo, trabajan sin descanso por alcanzar para Cuba lo más que puedan, me atrevo a significarle que, a mi modo de ver, no necesitamos de tal intervención para triunfar en plazo mayor o menor. Y si queremos reducir éste a muy pocos días, tráiganse a Cuba veinticinco o treinta mil rifles y un millón de tiros en una, o a lo sumo dos expediciones».

Una de las falacias que mucho se repetiría entonces en España se refería al apoyo que Estados Unidos le prestaba a la insurgencia, casi al extremo de proclamar que a éste se debía la insurrección. En aquellos instantes todavía las fuerzas que propulsaban el desarrollo endógeno de Estados Unidos conservaban las riendas del poder, y era a España a la que el gobierno de Cleveland, en la Casa Blanca, le prestaba su favor sincero en la lucha. El más relevante había sido la frustración de las expediciones que desde Fernandina, en la Florida, debía haber puesto en tierra cubana a los más destacados jefes y altos oficiales de la insurrección, junto a un alijo importante de pertrechos. Con esas expediciones se le iba a dar inicio a la lucha. Si este plan hubiese fructificado, sin dudas el conflicto bélico se hubiera acortado considerablemente.

La colaboración norteamericana con el gobierno de Madrid también se mostraba en datos del duque de Tetuán, ministro de Estado de España. Según el aristócrata, de 40 expediciones organizadas por los cubanos en Estados Unidos, en el período de Cleveland, 22 fracasarían totalmente, 5 de forma parcial y sólo 13 lograrían arribar a su destino. Si bien las cifras no son muy exactas, el reconocimiento que hacía el ex ministro da una idea del trabajo de las autoridades estadounidenses para frustrar las acciones insurrectas en el exterior.

En marzo de 1897, William Mckinley asumió la presidencia de Estados Unidos. Este cambio de poderes para nada significaría que se le reconocería a la revolución el carácter de beligerante, tantas veces rechazado por Cleveland, incluso cuando la invasión del ejército mambí cruzó arrolladoramente la isla y en enero de 1896 levantó su bandera en los confines occidentales del país. Este reconocimiento hubiera permitido comprar legalmente

pertrechos en Estados Unidos. El nuevo gobierno republicano, por el contrario, ordenó recrudecer la persecución de las expediciones cubanas y todo tipo de auxilio a la revolución. Cuba no debía ser independiente y, en todo caso, Washington actuaría para que España le diera fin a la contienda. Si no se volvía capaz de hacerlo, entonces debía venderle la isla a Estados Unidos y aquel país se encargaría de pacificarla. Con el fin de convencer a la metrópoli del nuevo curso de la política que seguiría, el nuevo mandatario envió a Madrid, como representante, al general Woodford. Antes, este abogado exploró por órdenes de su jefe la actitud europea en caso de una posible anexión de Cuba.

Con la administración de McKinley, aires muy diferentes empezaban a soplar sobre la política exterior de Estados Unidos: ahora habían ganado el predominio, las ccrrientes favorables a la expansión exterior. Desde principios de la década del 90 se había evidenciado, mediante voces mesiánicas, que, al quedar sellada la frontera exterior por el arrasamiento de los enclaves de las tribus indias, se comenzaba a desarrollar la tendencia que demandaba la expansión más allá de los lindes continentales de la nación. Un predicador evangélico, Josiah Strong, sostenía que el norteamericano anglosajón había sido el pueblo elegido por Dios y la selección natural de Darwin, para gobernar el continente de Polo a Polo ẏ, no conforme con esto, también África.

Mas, fue un libro el encargado de conmocionar a las elites expansionistas, porque establecía las formas instrumentales para lograr sus apetencias. La obra que constituyó la epifanía del nuevo expansionismo norteamericano fue *The influence of the Sea Power Upon the History, 1660-1783*, y el arcángel que hizo el anuncio, el marino Alfred T. Mahan. Este teórico del dominio marítimo señaló, en 1890, la necesidad de una gran flota mercante y, sobre todo, de una formidable escuadra de guerra que velaría por los mercados conquistados. Desde luego, como estas naves serían impulsadas por el vapor, se necesitaban bases carboneras en los mares, de las cuales Estados Unidos en un mundo colonial repartido en la Conferencia de Berlín, de 1884, no disponía.

¿Qué reflejaba indirectamente el libro de Mahan? La demanda de exportar los productos de un sistema industrial desarrollado a grandes trancos, el cual estaba dejando atrás el sistema agrario y manufacturero que hasta pocas décadas anteriores había predominado en la economía norteamericana. La médula de esa producción industrial la constituían cada vez más, unos órganos poderosos, los trust y holdings. En tanto, en Wall Street, potentes capitales bancarios se estaban concentrando y se acumulaban enormes masas de dinero en los monopolios. Tanto estos capitales, en busca de ganancias más altas que las proporcionadas por el rédito del crédito, como el capital industrial, que demandaba dinero para la expansión de la producción, se comenzaban a enlazarse. En el decenio del 90, el número de estas nuevas entidades absorbentes llegaría a 150 y su capital total montaría la cifra, entonces fabulosa, de 3.150 millones de dólares. La ampliación de la producción requería mercados y fuentes de materias primas y la fusión de capitales los volvía tan voluminosos, que se creaban excedentes de dinero llamados de inmediato a hallar, incluso fuera de las fronteras que les habían visto emerger, dónde colocarse como inversiones. De todo esto, la necesidad de la marina mercante; de todo esto, la necesidad de una marina de guerra que protegiese los buques mercantes y estableciese un predominio indisputable sobre los mercados adquirentes de productos, suministradores de materias primas y receptores de capital monopolista; de todo esto, la nececidad de las bases navales distantes.

Ahora, en 1897, Mahan precisaría y ampliaría sus tesis en otro libro, *The Interest of America in the Sea Power*. Este texto se constituiría en la bitácora de los nuevos sueños del país, de la nueva verdad revelada. Si la Biblia había sido portadora de la recibida por los antiguos judíos, la obra del marino se convertiría en el texto de los modernos estadounidenses. Las conclusiones de Mahan eran codiciosamente iluminadoras: Estados Unidos tenía que ir en pos de una marina cada vez más fuerte –a pesar de que ya disponía de 111 buques de guerra–, que debía surcar no sólo los mares de occidente. Resultaba necesario pensar en el peligro amarillo, que podría venir por su ribera oeste, sobre todo de Japón y sus intereses en China. El dominio del Pacífico no admitía desconciertos. Para eso sería irrenunciable anexar Hawai, y para combinar la defensa y los intereses económicos del país no bastaba que un ferrocarril vinculase sus costas: se demandaba la apertura de un canal en Centroamérica. Ese canal, a su vez, tendría que ser protegido. Para esto habría que contar con bases en el Caribe, que simultáneamente sirvieran para su aprovisionamiento. Y qué puertos mejores para su instalación que los de Cuba, que contaba con enormes bahías abrigadas, sobre todo la inmensa bolsa de Guantánamo, capaz de servir de refugio a toda la flota de una gran potencia.

Tales ideas conmocionaron a muchos políticos, pero no sólo a éstos. Algunos hombres de empresa parecieron llegar a la conclusión de que por fin alguien había hablado para poner dentro de un sistema de abordaje válido la idea de cómo entrar triunfalmente en el mercado de Asia. ¿Por qué tenían que permanecer como parientes pobres mientras los europeos se repartían a retazos el botín? De esa forma, creció el grupo de quienes se manifestaban resueltos a enfrentar los riesgos de un conflicto si eso les reportaba ganancias y órganos de la prensa económica, como el *Financial Record*, comenzaron a proclamar abiertamente que una guerra con España no rebajaría los valores de la bolsa de valores sino que los aumentaría, a la vez que influyentes empresarios se dirigieron al Departamento de Estado para hablar de los prometedores mercados de China y Japón y hacer volver la mirada a lo expuesto por Mahan en relación con «el Caribe». Por su parte, los capitales del oeste y del valle del Mississippi dieron la impresión de no tener nada en contra de que se le diera paso a la contienda.

Por demás, ahora la idea del abordaje del problema cubano quedaba redonda: Estados Unidos, al controlar la isla, además de apoderarse de su mercado, que las leyes españolas hacían cautivo, y de restaurar la producción azucarera afectada severamente por la guerra, materia prima de las refinerías del Trust del Azúcar, dispondría de sus puertos como bases navales.

Mientras, a espaldas de las instrucciones recibidas, Estrada Palma empujaba desenfrenadamente la intervención militar de Estados Unidos en la contienda cubana. Civil durante la guerra del 68; de ánimo mellado por la pérdida de aquella guerra, hasta el punto de que Martí había tenido que infundirle fe para que se uniera a la nueva empresa; distante del campo de batalla; al parecer crédulamente convencido de los partes mentirosos del general Valeriano Weyler, en los cuales anunciaba pacificaciones inexistentes; impresionado por la muerte de Maceo; reservadamente anexionista, como se había mostrado en 1878, en una carta donde su prisión en el Castillo de Figueras, tenía gran desconfianza en que el ejército mambí pudiese derrotar al español. Hay una prueba concluyente de su actitud; pocos años después, una confesión a Gonzalo de Quesada, en aquella época representante de la delegación cubana en Washington, de su talante derrotista y su convicción de que sólo Estados Unidos po-

día salvar Cuba de la situación[1]. Por cierto, para alguien como él, nada mejor porque, en todo caso, primero vendría una independencia de mero trámite y después la anexión. Por tanto, a partir de sus gestiones a favor de la intervención, puede calificarse su conducta de desleal y hasta de traidora.

La posibilidad de que los conflictos entre Estados Unidos y España se complicaran en alguna ocasión colmaba de preocupación no sólo a los dirigentes cubanos, sino también a los políticos españoles. España llevaba un siglo lidiando con la joven y revoltosa república que, para hacerle la vida más difícil a Inglaterra, había ayudado a fundar y, luego, esa nación, desconsideradamente, le había estado arrancando a tirones el territorio de sus colonias en América del Norte, hasta desalojarla de allí. En abril del 95, el duque de Tetuán anotó que los gobiernos de la Corona estaban convencidos de que, mientras la guerra de Cuba durase, siempre se estaría bordeando la posibilidad de una confrontación con Estados Unidos; y que el primer cañonazo que se disparase entre los dos países sería para España la señal de pérdidas y desastres inevitables. Tanto montaba el recelo español que, según también confesaría el ministro de Estado, a eso se debía en buen medida todos los sacrificios que estaba haciendo España para ponerle fin cuanto antes a la insurrección. No por gusto el duque escribiría: «Cuando una Nación declara que necesita de otro territorio para su existencia y seguridad, es positivo que se apoderará de él el día que pueda hacerlo sin grandes sacrificios. De semejante política no se desiste jamás».

El duque se hubiera confirmado en sus criterios de que se marchaba en busca del incidente si hubiera sabido que en junio de 1897 el comandante Kimball, jefe de informaciones de la marina norteamericana, que en abril del 96 ya había solicitado a la delegación cubana en Nueva York el plano de La Habana y su puerto, ahora pedía los de Santiago de Cuba y Cienfuegos.

Los escarceos entre Woodford y el duque de Tetuán, y las notas entre las cancillerías estadounidense y española, durante el otoño, y después, cuando ya Cánovas había muerto a manos de Angiolillo y en el Palacio de Oriente sesionaba el gabinete de Sagasta, comenzaron a revelar que el lenguaje de entendimientos de tiempos de Cleveland había terminado. Al echarle en cara la administración de Washington al gobierno español la política brutal de reconcentración del general Weyler –que poco más tarde Estados Unidos pondría en práctica en su lucha contra los patriotas filipinos–, la cual causaría al pueblo cubano más de 350 mil muertos por el hambre y las enfermedades, sólo pretendía presionar a España con el fin de que pusiera la isla en manos del país sajón. La exigencia de que concediera a los cubanos la autonomía sólo constituiría otro artificio para llevar a Madrid contra las cuerdas. Washington tenía elementos suficientes de que los mambises rechazaban rotundamente el engendro reformista. Sin embargo, curiosamente no pedía que se le concediera a Cuba la única demanda que conocía terminaría en breve con la guerra: la independencia, la cual, por otra parte, no sin gran intranquilidad creía a la vista.

A los ojos de Washington, la posibilidad del fracaso de la autonomía y de la victoria de los heroicos mambises no es cuestión de dudar. Una evaluación sobre la situación bélica en Cuba, expuesta por el secretario del Departamento, Russell A. Alger, señalaba que las tropas españolas en Cuba resultaban incapaces de resistir mucho tiempo más a los insurrectos. Por tan-

(1) «De Estrada Palma a Gonzalo de Quesada», 14 de marzo de 1901. *Archivo de Gonzalo de Quesada*, Epistolario, La Habana, 1948, t. I, pp. 151 y 152.

to, qué otra alternativa a la independencia cabía que las presiones hasta que España cediera la isla o, si no, la intervención. Bien comprendían los mandatarios del norte que las campañas que desarrollaban Máximo Gómez, al oeste de la trocha de Júcaro a Morón, y Calixto García –que a la muerte de Maceo había sido designado lugarteniente general– al este, habían demolido el enorme ejército de más de 200.000 hombres enviados a Cuba. Esto sin contar unos 80.000 voluntarios y 25.000 movilizados en las llamadas guerrillas. Según los estimados del propio general Blanco, a su llegada a Cuba, en octubre del 97, para sustituir al vapuleado Weyler, las tropas de línea en condiciones de operar no sobrepasaban los 89.000 hombres.

Después de los disturbios de la capital cubana, de enero de 1898, en que una turba de integristas y militares, enemigos del recién implantado régimen autonómico, asaltó las redacciones de algunos diarios, el gobierno de Washington envió a La Habana el acorazado *Maine*, bajo el pretexto embustero de una visita de cortesía y, en realidad, una nueva medida de presión e intimidación a España; y el 15 de febrero, cuando sospechosamente el buque estalló tuvo más que todo un extraordinario motivo para agitar a favor de la guerra la opinión pública de su país y convencer a las cancillerías de las grandes potencias europeas de que tenía derecho de inmiscuirse en el problema cubano. A esa hora, cuestión importante, ya casi tenía la certeza de que Inglaterra no objetaría que Cuba pasase bajo cualquier carácter a su control, porque Albión necesitaba su apoyo en los conflictos internacionales de la época.

Se ha repetido hasta el aburrimiento que el *Maine* le serviría a Estados Unidos de *casus belli*. Se pierde de vista que el mensaje presidencial de McKinley sobre la catástrofe y el informe de la comisión investigadora norteamericana sobre el hecho –que sólo unas horas después de su llegada a La Habana había acumulado suficientes elementos que la llevaran, no a una presunción sobre el origen externo de la explosión, sino a considerarlo un hecho probado y hasta a determinar el medio empleado en la voladura–, fue al Congreso y pasó a comisiones sin que nunca llegara a discutirse en las cámaras. El mensaje que se consideró fue el del 11 de abril, y en éste el mandatario no mencionó prácticamente el asunto del *Maine*. Solicitaba se le otorgaran autorización y poderes para adoptar medidas que permitieran «el completo y definitivo término de las hostilidades entre el gobierno de España y el pueblo cubano». Para ésto solicitó que se le autorizara, de ser necesario, el empleo de las fuerzas militares y navales del país, McKinley expuso que la razón que lo animaba a enviar el mensaje estaba en «la causa de la humanidad y para poner término a las barbaridades de la lucha, la efusión de sangre, hambre y horrorosa miseria». Pero tales palabras, expresión del mayor idealismo, cerraba con otras no menos irrevocables y más reales en cuanto a los intereses en juego: «El derecho de intervención puede justificarse con los gravísimos perjuicios al comercio y los negocios de nuestros ciudadanos, la destrucción gratuita de la propiedad y la devastación de la isla».

Otras palabras reafirman toda la garrulería malévola del mensaje. McKinley recomendaba que no se reconociera la independencia de Cuba: «Tal reconocimiento no es necesario para autorizar a los Estados Unidos a intervenir y pacificar la isla», precisó. Como si fuera poco, llegó también a postular que la intervención implicaba «tanto el empleo de medidas hostiles contra ambas partes contendientes, como la imposición de una tregua que conduzca al arreglo eventual de la contienda».

¿Qué derechos tenía McKinley, su gobierno y todo el Estado norteamericano, para intervenir en la cuestión cubana, para erigirse en juez del destino de un pueblo del que pretendía desconocer su calidad

de independiente, de un pueblo que el mandatario conocía, sin embargo, estaba luchando denodada y valerosamente para conquistar su libertad? Asimismo, ¿no cabe preguntarse por qué el gobernante convertía en enemigos a los cubanos, si había sido España a la que había exigido la conclusión de la guerra y con la que había sostenido el litigio? ¿Por qué emplear fuerzas estadounidenses para terminar con la situación si no cabe la menor duda, bien lo sabía la Secretaría de Guerra de Estados Unidos, que con armar adecuadamente las fogueadas fuerzas mambisas, aclimatadas y notablemente ampliadas, de suministrárseles pertrechos serían capaces de derrotar los restos del ejército colonial? De esa forma, al dejarles el asunto en sus manos, prácticamente las fuerzas de Estados Unidos no sufrirían ni una baja por enfermedades tropicales. Para llevar al mínimo de tiempo ese final, hubiera bastado que la marina norteamericana impidiera todo auxilio desde la península a las tropas españolas. Sin embargo, McKinley no iba en esa dirección. La razón más clara, sin dudas, se vuelve que plantearse la hostilización de las fuerzas cubanas significaría que Cuba podía convertirse simplemente en una presa conquistada por Estados Unidos.

El mismo 11 de abril comenzó en el Congreso un debate tormentoso sobre el mensaje. Frente a un proyecto de resolución conjunta aprobado por la cámara de representantes, que autorizaba la intervención, y hablaba de establecer en la isla un nebuloso gobierno independiente y estable (por tanto, no tenía que ser cubano), el Senado se pronunció a favor de otro que reconocía tanto que Cuba era y de derecho debía ser libre e independiente, como la república cubana. Como guinda del pastel se añadía una enmienda de Henri M. Teller, legislador por Colorado, Estado remolachero al que no le convenía en lo más mínimo la anexión de Cuba, que establecía que Estados Unidos a la hora de su intervención sólo tenía la intención de pacificar la isla y que, tan pronto se consiguiese ese objetivo, se le dejaría al pueblo de la isla su gobierno. Según Horatio Rubens, asesor legal de la delegación cubana en Nueva York, días antes había visitado a Teller y le expuso su temor en relación con las intenciones verdaderas del gobierno de Washington. Entonces, el senador había redactado el texto de lo que constituiría su enmienda.

Como resultado de conciliaciones entre las dos cámaras del Congreso, el 19 de abril se aprobó la resolución conjunta pero sin el reconocimiento de la república de Cuba, requisito que exigieron los representantes para votarla.

Las razones para que el Congreso hubiese aprobado la resolución con la declaración que hacía la enmienda Teller eran varias. Una de ellas, el rechazo de los legisladores de Estados remolacheros y tabacaleros a admitir la competencia de los azúcares y tabaco de una Cuba anexada, y otra, los intereses del trust del Azúcar, al cual también le habría resultado inconveniente la anexión, pues caería la barrera arancelaria que impedía importar los refinos de la isla en vez de los crudos que procesaban las refinerías de la American Sugar Co.

Tampoco debe descontarse entre los motivos la convicción de que no debía incorporarse a la Unión aquel millón y medio de individuos de otra raza, otra lengua y con predomino de la religión católica entre los creyentes. No poco debe de haber influido en la decisión evitar que las grandes potencias europeas terminaran en una coalición bélica con España. Así lo afirmaría Bacon, uno de los senadores que votó a favor de la resolución. También puede añadirse otra previsión: la necesidad de aplacar los recelos de América Latina contra el evidente expansionismo de Estados Unidos. En adición, puede afirmarse que debe de haber contribuido a la aprobación la necesidad de convencer al pueblo norteamericano, que en definitiva pondría los voluntarios y pagaría los tributos de guerra, que no lo conducían a una guerra anexionista sino altruista y noble.

Ahora bien, no caben dudas de que tanto en la aprobación de la enmienda Teller como en la votación de la resolución influyó enormemente el cabildeo que mediante los bonos de la delegación cubana de Nueva York venían haciendo los banqueros Janney y McCook sobre los legisladores. La prueba al canto se produciría ya en la república, precisamente durante el período presidencial de Estrada Palma, cuando el Senado cubano aprobó el reconocimiento de una deuda en bonos, de unos dos millones de pesos con un interés del 6% en manos de Janney y McCook. Según un contrato que Estrada Palma firmó en 1897, se entregarían 37,5 millones de dólares si estos tratantes conseguían que España, mediante la presión de Estados Unidos, evacuaba sus tropas de Cuba y se reconocía la independencia de la isla. La evidencia de que algo lograron lo demuestra que el delegado, en mayo de 1898, ya en medio de la guerra, convocó a sus consejeros más íntimos, y les planteó que, si bien había considerado vencido el contrato, de alguna manera lo obtenido, aunque parcial de acuerdo con el objetivo de la concertación, se debía a las gestiones de Janney y McCook. Como consecuencia, se convino que debía entregárseles una parte de los bonos a cambio de cancelar cualquier reclamación.

El 20 de abril, McKinley sancionó la resolución conjunta. Debe de haberla firmado de no muy buena gana, a causa de la enmienda Teller. Mientras, en Madrid, ese mismo día, antes de que se refrendara la resolución, la reina María Cristina, en la inauguración de las sesiones del nuevo parlamento, hizo una declaración paladina: si el gobierno de Washington a fin de cuentas hacía caso y cedía a la corriente provocadora que se movía en aquel país, España rompería sus relaciones diplomáticas.

En medio del marasmo de voces desesperadas y desesperantemente ignoradas que llamaban en España a evitar la catástrofe, se distinguía la de Pi y Margall, que continuaba clamando por que se le concediese la independencia a Cuba. También la de Azorín, que con valor había llegado a comparar a los cubanos con los héroes españoles de 1808. No fueron los únicos. Montero Ríos, el presidente del Senado español, visitó el día 20 a Sagasta y le planteó que debía evitarse la contienda. La solución estribaba en reconocer de inmediato la independencia cubana y negociar con los insurgentes la deuda de Cuba o parte de ella. Sagasta rechazó esta recomendación. Prefería hundir a su pueblo en una guerra, que sabía perdida de antemano, antes que buscar una salida que no tenía que ser la humillante de regalarle la isla a Estados Unidos, sino otra que a la larga podía constituirse en timbre de generosidad: la independencia cubana. Pero todo parece indicar que esta solución le producía aún más temor a aquellos débiles gobernantes que entregar Cuba a Estados Unidos o ir a la guerra con ese país a cuenta del pueblo español. Aparte de la presión de los intereses que se hubiesen revelado contra la decisión, les parecía demasiado peligroso el falso orgullo de los uniformados hispanos, sobre quienes se rumoreaba no podrían admitir esa independencia, porque resultaría la confesión de su derrota, e, indignados por el ultraje, podrían combinarse con republicanos, federalistas y carlistas y terminar con la monarquía o la dinastía.

A todas estas, el gabinete de Madrid estaba prácticamente seguro de que España no contaría con ningún apoyo europeo y tenía plena conciencia de la inferioridad de sus medios para enfrentar la contienda. Tanto es así que, poco tiempo después, cuando ya el desastre era evidente, Sagasta diría que España no podía haber esperado mejores resultados de un conflicto armado con la primera nación industrial del mundo. Incluso, ésta no sería la única ocasión en que se afirmaría que se había marchado a la contienda a sabiendas de la superioridad del adversario y la limitación de

los recursos bélicos disponibles o su mal estado. Un testimonio en aquellos momentos asegura que el ministro Segismundo Moret confesó que ir a la guerra resultaba una locura, a causa de la debilidad militar de España, pero no podía expresarlo públicamente porque el trono caería. También, semanas antes del estallido de la guerra, el 13 de marzo, el almirante Bermejo, en comunicación a Cervera, le había dicho que el gobierno estaba enterado por su mediación de las deficiencias de las fuerzas navales españolas. De forma análoga, el general Blanco conocía de la situación en que se encontraban porque, según le confesaría en carta a la reina, había hecho cuanto estaba a su alcance para retardar el estallido de la contienda, convencido de que España no estaba preparada para ella.

El día 23, cuando ya había empezado el bloqueo naval de Cuba, España, mediante un real decreto de la regente, declaró formalmente la guerra a Estados Unidos. Ahora, una contienda imperialista venía a superponerse a una de liberación nacional: comenzaba la guerra hispano-cubano-norteamericana.

De inmediato, Estrada Palma, sin consultar al gobierno insurrecto, tomó una decisión que no le competía: en carta a McKinley subordinó completamente el ejército cubano a Estados Unidos, o, lo que es lo mismo, le entregó atada de pies y manos la revolución. Posiblemente, el gobierno de la manigua, que presidía en esos momentos el general Bartolomé Masó, hubiese establecido un acuerdo con el de Estados Unidos para actuar de conjunto porque éste, ya en guerra con España, sin dudas pediría la cooperación de las fuerzas cubanas. Pero también, con toda seguridad, habría intentado sacar alguna ventaja, como el reconocimiento del gobierno insurrecto y algunas garantías adicionales sobre la posterior independencia de la isla. Sabía que Estados Unidos necesitaba de las fuerzas mambisas y esta carta era importantísima. Sobre todo, los militares estadounidenses tenían que comprender la virtud de tener de su parte un ejército fogueado e inmune a las enfermedades, de más de 30.000 hombres, potencialmente duplicable de recibir armamentos. Tal demanda se probaría en los días siguientes. Cuando el gobierno cubano tuvo conocimiento de la subordinación establecida por Estrada Palma, se creyó sin otra alternativa que acatarla y ordenó a los generales cubanos seguir los planes de los militares estadounidenses. Fue quizá, aquel momento, uno de los más graves y decisivos que confrontó la revolución cubana. Los hechos posteriores demostrarían el enorme error de haber refrendado aquella decisión, sin tratar de poner condición alguna.

La verdad es una: a pesar de que la explosión del *Maine* dejaba pocas dudas de que el conflicto entre Estados Unidos y España sobrevendría con la ineluctabilidad con que una piedra cae al vacío, la dirección revolucionaria finalmente había sido bastante sorprendida por el estallido de la guerra y no había trazado estrategia alguna para el caso de esta eventualidad. Con referencia a la visión perpleja del gobierno, Masó confiaría: «...se veía venir la intervención, sin que se supiera cuándo ni cómo, ni en qué dirección ni condiciones se ejercería». Quizás aquélla, más que ninguna otra, hubiera sido la hora de la genialidad previsora de José Martí y, a falta de él, de Antonio Maceo.

Desde luego, resulta evidente que la pasividad hasta ahí mostrada por los directores de la revolución partía de la confianza que tenían de que Estrada Palma, su viejo compañero, el ex presidente de la república en armas, el patriota reputado de íntegro e inmaculado, vigilaba. Además, creían que éste siempre les había ofrecido información veraz y oportuna, y consultaba lo que debía consultar. En realidad, Estrada Palma había aislado a los órganos de dirección para facilitarse tomar las decisiones que, desde su muy particular criterio, consideraba apropiadas para el destino de

Cuba, y ahora presentaba una situación de hechos consumados. Como lo probaba la correspondencia del gobierno con el delegado, aquel órgano estaba ayuno de información y, en todo caso, la que había recibido le hacía creer que la actitud de la administración de Washington era inmejorable para la causa cubana y, cuando aspectos de su cara verdadera y desfavorable se habían puesto de relieve, el delegado la había ocultado o maquillado (por ejemplo, no le mencionó que McKinley en su mensaje había definido enemigos a ambos beligerantes). De la misma forma, había procedido con las cabezas del Ejército Libertador. Es indiscutible que, al quedar sin puntos de referencia o tenerlos mal colocados, la dirección de la manigua, de manera inevitable, se veía obligada a tomar decisiones desacertadas, erradas.

En medio de esto, en quienes las reservas hacia Estados Unidos se volvían más acentuadas y venían de vieja data, como Máximo Gómez, constituía un punto focal de sus aspiraciones que los soldados norteamericanos no pusieran su planta en Cuba. Por eso, le envió un mensaje al entonces comodoro Sampson en que le decía que para lograr la capitulación española bastaba con que desembarcara «algunos artilleros, muchos recursos y por todas partes y de muchas clases», que con los estadounidences dueños del mar los cubanos darían cuenta de lo que quedara de tropas españolas y éstas en seis meses se habrían rendido.

En medio de esta situación, el caudillo cubano había respondido airadamente a una propuesta de alianza que el general Blanco le hizo, a cambio de la cual, al terminar la guerra con Estados Unidos, se le concedería la independencia a Cuba. Gómez, en una sola frase de su respuesta, condensó el punto de vista de los mambises: ya era «muy tarde». Con ese rechazo el general en jefe reflejaba el punto de vista emocional y más extendido en el ejército mambí y, también, la lógica de los acontecimientos. Quedaban lejos los días en que la cúpula dominante española, en su terquedad, había desoído precisamente un llamado del viejo luchador a retirar de Cuba el régimen colonial. El encono de la lucha, el invencible resentimiento acumulado por la guerra de exterminio weyleriana, la animadversión contra la colonia y hasta el recuerdo de cómo los acuerdos del Zanjón habían sido incumplidos creaban un valladar que le impedía a los insurrectos entrar en entendimientos que no fueran la independencia incondicional e inmediata y ésta, por cierto, no era la que proponía Blanco.

Los resultados probaron el grado de impreparación de las armas españolas. Después de la destrucción de las fuerzas navales del almirante Montojo en la bahía de Manila, la anunciada destrucción de la escuadra del contralmirante Cervera al abandonar la bahía de Santiago de Cuba y la rendición de esta ciudad, España pidió la paz.

En la lucha que finalizaba, la participación cubana había resultado decisiva. El plan de la campaña de Santiago, seguido a partir de la llegada de la expedición estadounidense, se debía a la factura de Calixto García, y la exploración mambisa y las informaciones proporcionadas le resultaron vitales tanto al ejército como a la marina norteamericana. También, la participación de los cubanos en la lucha en el Viso, el Caney y San Juan; el papel de Calixto García en los momentos en que se aflojó la fibra del mando de las fuerzas del cuerpo expedicionario y quiso retirarse a la costa; la acción mambisa en el cerco de Santiago de Cuba y la oposición del jefe insurrecto a que se dejasen unir las tropas de la plaza con las de Holguín.

En particular, debe precisarse que, sin el auxilio cubano al desembarco, la jefatura española hubiese podido atacar a los invasores antes de llegar a tierra, y habría que valorar qué hubiese sucedido entonces. El general español Arsenio Linares,

jefe del frente de Santiago de Cuba, reconocería que, sin la ayuda de los insurrectos, los estadounidenses no habrían podido desembarcar. El coronel Zhilinski, observador militar ruso agregado a las tropas españolas, al emitir su juicio sobre el significado de auxilio mambí estimó que el papel de las tropas cubanas había sido inestimable y, gracias a ellas, los estadounidenses pudieron tomar tierra sin pérdidas de ningún tipo. También debe tomarse en cuenta que, de haber concentrado el mando español en Santiago sus tropas de Oriente, quizás la batalla hubiera dado un giro terrible contra las armas de Estados Unidos y no pudo hacerlo gracias al cierre del paso a los posibles refuerzos efectuado por los mambises. En resumen, sin esta participación cubana, otra podría haber sido la historia de aquella lucha.

El 15 de julio, cuando se ultimaban las negociaciones para la capitulación de Santiago de Cuba, el general Calixto García recibió noticias de que los norteamericanos, al ocupar la ciudad, dejarían en sus puestos a las autoridades coloniales. La noticia debió sentarle como una bofetada. Para hacer más grave el insulto, a poco también conoció que, lejos de las promesas anteriores del jefe del cuerpo expedicionario de Estados Unidos, general William Shafter, de que sus tropas entrarían conjuntamente en Santiago de Cuba, este jefe le había comunicado al general Joaquín Castillo, oficial de enlace cubano, que se les negaría a los mambises ese honor. Con la arrogancia que hasta ahí no había tenido, le espetó: «*This is american territory conquered by us*». Al conocerse la ofensa, el júbilo por la capitulación que había invadido los campamentos insurrectos se apagó y la sonrisa de la victoria, que por un momento alumbró el rostro de los combatientes cubanos, se trocó primero en incredulidad y, enseguida, en cólera. Ya entonces no fueron pocos quienes dejaron de creer en la buena fe de los estadounidenses.

Al parecer, el general José Toral, jefe español de la ciudad, había solicitado se impidiera el paso de los victoriosos mambises a la población para evitar supuestas venganzas. Esa fue la explicación que se le dio al hecho en Estados Unidos. Pero, difícilmente, los militares de esa nación hubieran aceptado *motu proprio* la petición. No tenía sentido que quisieran herir a quienes se creía todavía podría necesitarse. La guerra no había concluido y se pensaba que aún habría que luchar en Puerto Rico y en la propia Cuba. Llama la atención que el general en jefe del ejército de Estados Unidos, Nelson A. Miles, que a la sazón estaba en la isla, censurara la prohibición. Ese es un indicio de que la orden debía haber venido «de más arriba». En efecto, si se conoce lo estrechamente que la Casa Blanca seguía las acciones en Cuba y que cada decisión era tomada o aprobada en el cuarto de operaciones militares de la mansión de Pennsylvania Avenue, no puede caber la menor duda de que de allí habían llegado las decisiones. Mantener las autoridades coloniales conjugaba perfectamente con el criterio de McKinley y sus adláteres de no reconocer autoridad mambisa alguna y, de esa forma, no tener interferencias formales a la hora de establecer sobre Cuba el régimen que le viniese en gana. No es nada casual que el periódico que resultaba el seso mismo del mandatario, el *Tribune*, de Nueva York, de Whitelaw Reid, dijera pocos días después que la presunción de que los cubanos estaban listos para gobernarse resultaba falsa y la anarquía sobrevendría si se entregaba el dominio de la isla a la patulea independentista. Por tanto, la lógica indica que, gracias a Toral, Washington se tropezó con un buen pretexto para dar una orden con que trataba de deprimir el prestigio insurrecto no tanto en la isla como en el seno de la sociedad norteamericana, al presentar a los denodados mambises como salvajes capaces de cometer tropelías contra los vencidos. Ambos constituían pasos para comenzar a quitarle base

a la resolución conjunta y avanzar en el propósito de apoderarse de la isla.

Mas, todavía puede esgrimirse otro elemento que se vuelve demostración palpable de que la instrucción de mantener las autoridades coloniales vino de la Casa Blanca. Horas después se recibió de McKinley una proclama en la cual, aparte de señalar que la presencia norteamericana en Santiago de Cuba se establecía por derecho de conquista y el jefe de las fuerzas militares tenía poderes supremos, hacía explícito que seguirían vigentes las diferentes disposiciones legales del régimen colonial, así como sus jueces.

El fondo de todo lo puso en evidencia el coronel mambí Enrique Thomas, al enviarle a su jefe, el general *Periquito* Pérez, una copia de la proclama y comentarle perspicazmente que, según ella, los cubanos resultaban «tan conquistados como los españoles por las armas americanas», porque el documento no hacía mención alguna del papel de los mambises durante la campaña. Esta política de desconocer el papel insurrecto la continuaría McKinley en su mensaje al Congreso, el de diciembre de aquel año. En éste, tampoco se haría mención alguna.

Todo esto evidencia que, en realidad, Estados Unidos no había considerado a las tropas cubanas aliadas sino vasallas y Cuba no significaba otra cosa que el botín del águila.

Al decir de Martí, la hora de los hombres sin honor es también la de aquéllos a quienes le sobra. Ante el ultraje, Calixto García escribió una carta a Shafter que dejó a salvo el honor del ejército insurrecto. En ésta le echaba en cara la falsedad de su actitud, al prometer la entrada conjunta de las tropas en la ciudad y haber dejado constituidas las mismas autoridades de la colonia. También protestó de que se esgrimiera el argumento de las posibles represalias contra los españoles. Por último, le comunicaba que para no tener que cumplir más la orden del gobierno mambí de seguir sus órdenes había remitido al comandante en jefe cubano su dimisión y se retiraba de la región.

El 12 de agosto advino el armisticio. Buscar la paz resultaba inevitable para España. Puerto Rico ya estaba invadida, y Manila, rodeada por los insurgentes tagalos y fuerzas estadounidenses, podía capitular en cualquier instante; ya no disponía nada más que de unos pocos buques con que defender las costas de la península, Canarias o Baleares, y el tesoro del Estado estaba en bancarrota y se le debía hasta la camisa a banqueros, como los Rothschild o los Pereire. En mayo se habían emitido otros 400 millones de pesetas en obligaciones y en junio 1.000 millones más. En julio, el ministro de Ultramar, Romero Girón, había asegurado demasiado conservadoramente que la suma de gastos de guerra se elevaba a 1.952 millones de pesetas (Sagasta, en octubre, daría la cifra de 3.750 millones) y, según apuntaba la revista *El Economista*, la deuda que se había comenzado a contraer graciosamente a partir del tesoro de Cuba alcanzaba el 31 de diciembre de 1897 la fabulosa cifra de 522 millones de pesos. La consigna terrible de «hasta el último hombre y la última peseta», imputada sólo a Cánovas, cuando antes la pronunció Sagasta, se había cumplido sin otro resultado que un desastre nacional: a España no le quedaban reservas en los cuarteles, ni oro en la bolsa.

Para llegar a acuerdo, el duque de Almodóvar del Río, ministro de Estado, instruyó al mediador, el embajador francés en Washington Jules Cambón, que en su diálogo con las autoridades norteamericanas debía precisar que, en cuanto al destino de Cuba, España se hallaba «dispuesta á aceptar la solución que plazca á los Estados Unidos: independencia absoluta, independencia bajo el protectorado ó anexión á la República americana; prefiriendo la anexión definitiva, porque mejor garantiza la seguridad de vidas y haciendas de los

españoles allí establecidos ó afincados»[2]. Esa actitud parecía responder a los grandes intereses peninsulares en Cuba. Diáfanamente lo expondría el general Blanco en un mensaje al ministro de la Guerra, en el cual le dijo que la opinión unánime de esa comunidad en la isla se pronunciaba por la cesión a Estados Unidos o su anexión, porque consideraba que la independencia no garantizaba sus intereses y sería además humillante para España[3]. Mas, había una razón mayor para que el gobierno de Madrid buscara que aquel país se subordinase la isla de forma plena: la monumental «deuda de Cuba» que, garantizada por España, alejaba el sueño de la almohada de los gobernantes.

En efecto, todas aquellas obligaciones, aunque imputadas al tesoro cubano, tenían al país ibérico como deudor subsidiario. En verdad, ni legal ni moralmente España podría pretender que Cuba asumiese esa deuda porque, después de todo, se había suscrito sin contar con los cubanos. Además, se había adquirido para mantener a la fuerza la soberanía hispana sobre la isla y también con vistas a eventualidades, muchas de las cuales nada tenían que ver con ella.

Al día siguiente de la firma del armisticio, un emisario del gobierno de Estados Unidos arribó al despacho de Estrada Palma, en Nueva York, para solicitar que los mambises hicieran un alto al fuego. McKinley enviaba con esa gestión a un amigo suyo y no a un funcionario, para hacer patente que ésta no tenía carácter oficial. Obviamente, aspiraba a que el gobierno cubano aceptara el armisticio sin que para eso se le hubiese otorgado reconocimiento alguno. Estrada Palma, sin facultad alguna para establecer este concierto, aceptó acatar la suspensión «en nombre del Gobierno Provisional de Cuba». De esa forma, lo comunicó en un telegrama a Santiago de Cuba para que se le hiciera llegar a Masó, en el que incluso en términos conminatorios escribió como si fuera el verdadero poder cubano: «Usted debe dar inmediatas órdenes al ejército en toda Cuba de suspender todas las hostilidades». Argumentaría que había procedido a aceptar, ya que de esa forma se ganaba terreno en el reconocimiento del gobierno cubano pues él era su subordinado y a los norteamericanos no les había quedado más remedio que asumir esa realidad. Resultaba una tesis sofista, y lo único real se volvía que se había tomado una vez más atribuciones que no tenía. El gobierno mambí, que sin dudas se mostraba débil e incierto, al conocer el 25 de agosto una copia del telegrama que Estrada Palma le había enviado dio por suspendidas las hostilidades.

Según registrarían los libros del Ejército Libertador, en la contienda habían participado 53.774 hombres y habían caído 10.665 mambises. Por la divisa independentista, Cuba pagaba un precio estimado en 387.000 víctimas, sobre un total de 1,8 millones de habitantes, y la devastación del país. En no poca medida, su población sobreviviente se hallaba famélica y enferma. Los campos estaban yermos, no había prácticamente cultivos ni apenas animales de producción. Nada puede pintar más exactamente la situación que las palabras de un contemporáneo, quien aseguró que hasta las aves carroñeras morían de hambre. La situación se volvía todavía más angustiosa si cabe, porque los campesinos no tenían aperos, semillas ni animales de tiro para cultivar la tierra, y, además no podían alimentarse mientras brotaban las pri-

---

(2) «El ministro de Estado al embajador de S.M. en París», 28 de julio de 1898. *Documentos presentados a las Cortes durante la legislatura de 1898 por el ministro de Estado*, Madrid, 1898, pp. 105 y ss.

(3) «De Blanco al ministro de la Guerra», 14 de agosto de 1898. *Archivo General del Palacio de Oriente*, Madrid, caja 13, 113.

meras cosechas. En cuanto a las enfermedades, la situación no resultaba menos desesperante. Sólo en Santiago de Cuba, después de terminar las hostilidades, la mortalidad se elevaba a más de 200 personas diarias. En medio de estas tribulaciones, volvió a aparecer la mano piadosa de Clara Barton, al frente de la Cruz Roja norteamericana. Gracias a su ayuda muchas familias pudieron sobrevivir.

Al firmarse el armisticio, el disgusto reinaba en las filas mambisas. Además de la ofensa recibida, el poderoso aliado circunstancial había encontrado un chivo expiatorio para sus desaguisados al imputarles sus errores y hasta acusarlos de haberlos abandonado en ocasiones en el campo de batalla. Señal de que las ambiciones sobre la isla empezaban a moverse, el mambí, antaño héroe, se presentaba ahora en la prensa de Estados Unidos casi como un caníbal.

También, la incertidumbre sobre el futuro cubano comenzaba a espesarse y, a la vez, empezaba a verse claro por qué Martí había propugnado la «guerra corta y decisiva». Era la fórmula para sorprender a Estados Unidos, antes de que tuviese tiempo de reaccionar e interviniera en el conflicto con vista a llevar adelante unos propósitos que el percibía protervos. Sin embargo, finalmente todo se había conjugado contra ese propósito. Enrique José Varona diría que la intervención y la ocupación militar de Estados Unidos estaba anunciada desde tiempos del presidente Ulises Grant, y sólo era evitable si Cuba hubiese tenido fuerzas para vencer al país ibérico, o éste, previsión bastante para pactar con los cubanos. No le faltaba razón; sólo que para la victoria todavía se hubieran necesitado algunos meses más.

En cuanto a España, según algunos de sus historiadores de la época, a pesar de los anuncios de los grandes y detallados planes de guerra trazados, en realidad nunca hubo ninguno y el general Luis M. de Pando aseguró en Cortes, poco después de la derrota, que no se había defendido Cuba porque no se había querido pues había el propósito premeditado de perder la isla; en otras palabras, se había querido entregarla a Estados Unidos, para que, con ese botín en las manos, aceptase detener el conflicto. Muy grave el juicio de Pando. Pero debió añadir una pregunta: ¿y las órdenes insensatas dadas a la escuadra de Cervera no tendrían que ver con el propósito de justificar, con los barcos hundidos, que ya no quedaba más remedio que hacer la paz? Con una coartada en el terreno bélico, creada por el hundimiento de casi toda la flota, se le podría poner fin a una contienda a la cual se había marchado a pesar de conocerse que la derrota estaba prevista pero resultaba necesaria para sostener la Corona.

En octubre comenzaron en París las conversaciones de paz. Para nada se llamó a cubanos y filipinos. No eran otra cosa que objetos de negociación. Tan pronto las comisiones entraron en materia, y Estados Unidos presentó su propuesta sobre los primeros artículos del tratado, la comisión española pareció sobresaltarse. En el caso de Cuba el texto expresaba que España renunciaría a la soberanía sobre la isla, pero no estipulaba quién la asumiría. Esto entrañaba uno de los conflictos que formarían el eje central de aquellas negociaciones: si nadie recibía la soberanía sobre Cuba, ¿a quién se le encajarían las «obligaciones y cargas» de la isla; es decir, la descomunal deuda de Cuba? El gobierno español debía buscar que Estados Unidos se hiciera cargo de la colonia, para que recibiera la deuda. Pero, los comisionados norteamericanos estaban bien al tanto de esta obligación. Estrada Palma había hecho que semanas atrás uno de sus consejeros se entrevistara con los senadores Davis y Frye, miembros de la comisión, para ponerlos al tanto del asunto. Su planteamiento fue que la soberanía española sobre Cuba se renunciaba, y nada le tenía que importar a España sobre quién recaería. Los representantes de Madrid consultaron urgentemente a su go-

bierno qué hacer. Como respuesta, Almodóvar del Río instruyó: «Ya sea en forma de anexión, ya de protectorado, es indispensable que los Estados Unidos sean quienes acepten la renuncia de la soberanía en su favor, determinándose con toda claridad y precisión en el Tratado los mutuos derechos y obligaciones resultantes de la renuncia de soberanía y derechos anejos por parte de España»[4]. Durante largas semanas los comisionados españoles intentaron, con el empleo de todo tipo de argucias y argumentos, que Estados Unidos aceptara el dominio formal sobre Cuba. Por último, los norteamericanos amenazaron veladamente con las mayores consecuencias si no se aceptaban sus términos, los cuales llegarían a incluir, además, la entrega de Puerto Rico, como compensación de guerra, y también, sin título alguno, sólo en virtud del derecho de la fuerza, Filipinas. El gobierno de Madrid tuvo que soportar la tremenda humillación y el día 10 de diciembre de 1898, a las 8:50 de la noche, se firmó aquel tratado vergonzoso en el mismo salón del Quai d'Orsey en que se habían celebrado las sesiones.

A cambio de millones de dólares unos centenares de hombres muertos en los combates y otros a causa de las enfermedades tropicales, en aquella «pequeña guerrita espléndida», como la llamó John Hay, Estados Unidos había conquistado un imperio: posesiones en las Antillas, Asia y Oceanía y, además, había podido acelerar el proceso de absorción del archipiélago de Hawai. Si económicamente se volvían formidables las adquisiciones que había hecho, quizás lo eran todavía más sus logros indirectos, al colocarse de manera esencial en el mapa geoestratégico del mundo. Gracias a las nuevas posesiones, el futuro canal en Centroamérica quedaba protegido, había avanzado hacia el sur y ahora sería más fácil su penetración en la América meridional. Asimismo, tenía una base para lanzarse sobre China y dispondría de carboneras en el Caribe y el Pacífico.

En cuanto a Cuba, puede decirse que en París también contribuyeron a salvarla de cualquier intento de anexión otras razones y no sólo la deuda. La primera, la actitud de los cubanos que todavía, arma al brazo, podrían emprender una nueva guerra de liberación si se hubiesen convencido que les iban escamotear el resultado de sus luchas y sacrificios de tres décadas. Eso lo sabían los mandatarios y jefes militares de Estados Unidos, que no querían para nada enfrentar tal situación: los políticos, porque una contienda desastrosa en Cuba podía costarles las próximas elecciones, y, los militares, por la dificultad que representaba el pleito. Tómese en cuenta la experiencia combativa del ejército cubano y las condiciones infernales a que sometería a su enemigo. Los miles de enfermos de la campaña de Santiago, a sólo poco más de un mes de comenzada, resultaba un factor que no podía ser olvidado. Además, políticos y militares debían valorar otro elemento. Resultaba obvio que los patriotas filipinos, al conocer el destino que le esperaba a su país, lucharían con las armas por su derecho y libertad. A la cúpula dirigente norteamericana no le debió haber sido difícil comprender lo mismo que advirtió el *Journal* de Alabama: que en caso de tratar de engullirse la isla, hubiese que luchar, a la vez, contra cubanos y filipinos.

Desde luego, la tinta de la resolución conjunta estaba demasiado fresca para que, a la luz de la opinión pública estadounidense e internacional, los mandatarios de Washington no tuvieran que tener en cuenta el costo de violarla. Aparte de la vigilancia de las potencias europeas, Estados Unidos tenía sobre sí el recelo del resto de

(4) «El ministro de Estado al presidente de la comisión española de paz», 6 de octubre de 1898. *Documentos presentados a las cortes...*, pp. 24 y 25.

los países del hemisferio, que ya comenzaba a desconfiar de las intenciones de la potencia del norte. Por otra parte, el movimiento antiexpansionista estadounidense era poderoso y había apoyado vigorosamente la independencia de Cuba. También pesaba sobremanera contra la anexión la actitud de los Estados remolacheros y tabacaleros, que no querían ver a Cuba dentro de las fronteras de Estados Unidos por la competencia que le haría a sus productos. De igual forma, figuraban en la oposición quienes rechazaban el aumento de la población negra, mulata y de blancos latinos. Por estas razones, si el tratado hubiese contenido la absorción de Cuba, posiblemente hubiese encontrado el rechazo del senado. Quizá, algún papel desempeñó, como en los tiempos de la resolución conjunta, que entre los miembros de la comisión de paz de París estuviese un personaje ligado al grupo financiero de Janney y McCook, el senador George Gray, que debía cobrar los sobornos recibidos en bonos cuando Cuba fuese independiente. En su casi totalidad, y durante un tiempo, estas razones se iban a mantener y, para suerte de Cuba, la iban a ayudar a lograr una independencia aunque fuese mediatizada.

El 1 de enero de 1899 Estados Unidos ocupó la isla. A partir de entonces, con artimañas y todo tipo de rejuegos logró dejar a los cubanos sin su órgano de representación, la Asamblea de Representantes, que había sido elegida en lugar del gobierno, y que se licenciara el Ejército Libertador. A esta situación de desarticulación de las fuerzas independentistas contribuyó Estrada Palma quien, de manera unilateral, disolvió el Partido Revolucionario Cubano, fundado por Martí. Entonces Estados Unidos quedó en posición de imponer sobre Cuba, al menos en parte, su voluntad. Había prometido desalojar la isla en algún momento pero no había dicho cómo. Por eso, a la convención cubana que estableció la constitución de 1901, que regiría la república que instauraría, la obligó de manera chantajista a colocarle un apéndice que formaría parte de ésta. Según una enmienda a una ley de Estados Unidos, votada apresuradamente para que constituyera el texto del engendro, entre otras limitaciones, Cuba no podría establecer tratados ni contraer deudas públicas sin aprobación de Estados Unidos; además, debía consentir que ese país interviniera militarmente en la isla cuando lo estimase conveniente. También, permitir el establecimiento de estaciones navales del país vecino. Por último, precisaba que Isla de Pinos sería omitida de los límites de Cuba y se dejaba la determinación de su propiedad para un futuro arreglo. Tratar punto por punto estas disposiciones del Congreso de Estados Unidos se volvía la única posibilidad para librarse de la ocupación.

Sin dudas, la Enmienda Platt, como fue conocida la disposición, constituyó la mayor afrenta que se le pudo inferir al pueblo cubano. Se empleó hasta 1934 para convertir la isla en una semicolonia, cuya economía pasó casi completamente a poder de empresas estadounidenses, su suelo más de una vez lo hollaron con sus botas los soldados de Estados Unidos y permitió una nueva intervención norteamericana entre 1906 y 1909. Peor aún. Creó durante muchos años un sentimiento de inferioridad en muchos cubanos, que para todo veían la necesidad de la aprobación del Tío Sam. Además, la política fue lastrada brutalmente por el miedo a la intervención.

Los agravios no cesaron y, a partir del triunfo de la revolución, el 1 de enero de 1959, cuando al fin Cuba conquistó su verdadera independencia, incluso aumentaron su magnitud. Los norteamericanos siempre tan prácticos, tan proclives a examinar el valor de las cosas de acuerdo con los dividendos que le rindan a sus intereses, parecieron, desde 1898, no percatarse de que una política a corto plazo tan aparentemente rentable, como la de su intervención y control forzoso de Cuba, siembra

semillas que pueden tardar en germinar pero brotan sin falta y en el futuro multiplican las complicaciones. Los conductores de Estados Unidos no parecen haber comprendido que William James es un mal consejero en cuestiones políticas.

NORMAS GENERALES
PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la Redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados en hojas de tamaño DIN-A4 por una cara, a dos espacios. La extensión de los trabajos no sobrepasará las veinticinco páginas.

3. El original del trabajo deberá ir acompañado de una copia en soporte informático (disquete) en cualquier procesador de texto (WORD o Wordperfect, etc.) para PC o compatible y especificando claramente el programa y versión.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado por coma y en versalita, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma, y año de edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, M. Y OTROS: *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1997

b) Revistas: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del artículo entre comillas, coma, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, año de publicación entre paréntesis, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista, edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
GUERRERO SERÓN, A.; FEITO ALONSO, R.: «La reforma y la formación permanente del profesorado», en *Revista de Educación*, 309(1996), pp. 263-285.

5. Las citas textuales deben separarse por un espacio anterior y posterior, sangradas a derecha e izquierda seguido por el apellido/s del autor de dicho texto, año de publicación y página/s de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

6. El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

Ministerio de Educación y Cultura
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
Centro de Publicaciones