

1898, EL DESASTRE, ¿FUE UNA LLAMADA A LA «EDUCACION»?

Ivonne TURIN

Profesora de la Universidad de Lyon (Francia)

En cierto sentido, se puede decir que un desastre constituye una llamada a todo. Cuanto más considerable sea el desastre, y sobre todo cuanto más cambie la idea que uno se hacía de sí mismo, a través de la de su país, del papel, la reputación y la influencia de éste, en mayor medida la búsqueda de las causas de la catástrofe se convierte en una especie de compensación a la desgracia, en cuanto supone un descubrimiento de las causas del fracaso, al tiempo que el examen minucioso de estas causas supone una tranquilidad sobre lo que resta. El medio ambiente histórico queda tamizado. La insuficiencia de preparación y de medios que se pone de relieve con la pérdida de poder se muestra entonces como un corolario de la insuficiente formación recibida por las generaciones responsables; de aquí la interrogante sobre la instrucción y, de manera más general, sobre la educación. Esto es lo que sucedió en España en 1898: el sentimiento general de que el fracaso estaba relacionado con la inconsciencia o con el desconocimiento de las necesidades nacionales por parte de aquellos que hubieran debido evaluarlas mejor.

Pero esta reacción de conjunto debe ser situada en su contexto para comprender la violencia de la polémica que tuvo lugar tras el impacto de la derrota, el ardor de la acción, por muy efímera que fuera, y, sobre todo, la dolorosa acritud de los más concededores.



En primer lugar, 1898 clausura un siglo en el que la instrucción y la educación han hecho su entrada en el campo de la política oficial. Ni, por ejemplo, en Francia en 1715, ni en cualquier otra parte en la misma época, hubiera sido posible que alguien responsabilizara al sistema educativo francés de las derrotas reales. En cambio, los alemanes, en 1806, y más aún los franceses, en 1870, acusan al sistema educativo de su debilidad. La «insuficiente conciencia del hecho alemán» es lo que ha dejado a Prusia desamparada. Por el contrario, es el «maestro alemán» quien a su vez ha vencido a Francia medio siglo más tarde. La lenta preparación de las generaciones se transforma de esta manera en la base de la fuerza de un pueblo. En consecuencia, la educación se convierte en un acto político. Todo ello constituye una novedad que se desarrolla durante el siglo XIX, para alcanzar su plenitud al acercarse el siglo XX. Jamás los problemas escolares y educativos han tenido, particularmente en Europa, tal resonancia política.

Esta tendencia universal había adquirido en España, en el último cuarto del siglo XIX, una particular resonancia, y las violentas luchas que a partir de 1868 se manifestaban en torno a las modalidades de aplicación de la libertad de enseñanza habían acentuado en el país su significación política. Manuel Cossío, veinte años más tarde, dirigiéndose al Ateneo madrileño, se hace eco de las palabras de Eduardo Benot, cuando en 1877 escribía: «En todas partes se levanta un clamor popular que reclama reformas y mejoras

en materia de educación» (1). «Nuestra época y, sobre todo, los tiempos actuales se encuentran saturados, si ello fuera posible, de interés por la educación y la ciencia» (2). Estas dos citas han sido elegidas casi al azar. Similares podrían ser entresacadas de los textos de Montero Ríos, Cossío, Azcárate, Menéndez Pelayo, Unamuno; de la mayoría de los representantes de la jerarquía católica y de otras muchas más personalidades del momento.

Lo que explica la importancia de esta corriente en la península, y el hecho de que tuviera mayor fuerza que en cualquier otra parte, es la influencia que en España alcanzó en esta época, estemos o no de acuerdo con ella, la filosofía krausista. La furiosa batalla en torno a las ideas del filósofo alemán—algo amortiguada en realidad a finales del siglo—, batalla que aumenta por lo demás la importancia y la audiencia de su pensamiento, tiene como consecuencia el participar, a favor o en contra, en una polémica que sitúa la enseñanza, sus métodos y objetivos en el centro de las discusiones, no sólo filosóficas, sino con frecuencia políticas. Las deliberaciones del Congreso y del Senado representan la ocasión para pronunciar riadas de palabras que a veces se prolongan durante varios días y que repiten inexorablemente la misma serie de argumentos opuestos, no sólo en relación con el lugar recíproco que la Iglesia y el Estado consideran como suyo en la distribución de las tareas educativas, sino también en lo referente a la necesidad de una evolución de los contenidos de la enseñanza, dando paso o no, por ejemplo, a los estudios técnicos.

Por consiguiente, existen motivos generales contemporáneos, pero también algunos específicamente españoles, en el hecho de que la reacción a la derrota en 1898 venga caracterizada por una viva interrogante sobre la situación escolar y educativa en su conjunto.



Esta reacción se desarrolla en dos tiempos, cada uno de ellos con sus características. Por un lado, encontramos el furor de los medios pedagógicos innovadores, que no habían cesado de pensar, organizar, predicar incluso, si así se pudiera decir, una reforma de la instrucción, furor al que el temperamento de Joaquín Costa da un matiz particular y que se encuentra representado con las mismas características en las denuncias de Cossío, Unamuno, P. Posada, Vicentí, De Labra y tantos otros. Por otro lado, y como consecuencia de estas protestas, se presenta el esfuerzo gubernamental, que, para iniciar la reforma del sistema universitario oficial, utiliza esta situación psicológica.

La agitación escolar que prosiguió a la pérdida de las últimas colonias no fue provocada desde arriba. En 1898 no existía en la península un Ministerio de Instrucción Pública; ésta dependía del Ministerio de Fomento, lo que ponía de manifiesto el carácter económico que ésta poseía, tras su separación del de cultos (Gracia y Justicia). Pero en todas partes, en los ambientes que después de 1868, y sobre todo en 1875-76, se esforzaban en renovar la educación y mantener el contacto intelectual con el resto de Europa, se manifestaba el desasosiego. El vocabulario empleado demuestra claramente el estado de ánimo, la rebelde tristeza que les animaba. Lo que se necesitaba era «regenerar» el país. Cossío, más moderado y menos apa-

(1) *Errores en materia de educación e Instrucción pública*. Cádiz, 1867, p. 22.

(2) De su jornada, p. 140.

sionado que Giner, habla nada menos que de «la excepción vergonzosa que España representa en relación con los pueblos superiores» (3). Otra de las fórmulas es la de «pueblos avanzados y pueblos atrasados», a los que, por supuesto, pertenece España. Esta amargura, un tanto masoquista, expresa, no obstante, la desesperación de quien desde hace veinticinco años tiene la sensación de haber luchado inútilmente.

Este vocabulario de Cossío se utiliza de manera uniforme. El de Costa es sólo una agudización de aquél. El de Unamuno es igualmente vivo. La dolorosa ironía de esta cita del director del Museo Pedagógico resume perfectamente el estado de ánimo general: «Dos millones y medio de niños que no asisten a la escuela cuentan con toda la razón, y sus padres actúan de una manera sumamente inteligente al no enviarles... Perderían su tiempo y su salud. En tales condiciones, sólo un milagro podría sacarnos de esta clénaga» (4).

No obstante, estos hombres, acostumbrados a la acción, no se conformaron con estas lamentaciones ni con la necesidad de dar a conocer su sufrimiento. El año 1898 representó para ellos la ocasión de reanudar una campaña que atribuía a la instrucción popular un papel de animación general. También en este caso es preciso volver a reconsiderar la actitud del siglo XIX en su conjunto: el descubrimiento del papel de la instrucción en la formación política del ciudadano viene acompañado de una considerable confianza en el poder educativo de la instrucción. Esta se presenta como un remedio universal, y uno se persuade, quizá por influencias rousseauianas, de que este poder sólo puede manifestarse en el sentido del bien. Un pueblo instruido sólo puede ser más perspicaz, activo, trabajador y fuerte que otro no instruido. Solamente al tratar de la instrucción femenina aparece la duda y, a veces, la discusión.

En consecuencia, aquellos que desde la Restauración no dejaron de actuar en favor de la creación de centros modelo, vuelven a encontrar un nuevo impulso en el combate. Este no es, en verdad, el caso de la Institución Libre de Enseñanza, que se encuentra en decadencia, si bien las organizaciones y algunas de las iniciativas que ella ha suscitado sirven de marco a la renovada actividad de los hombres por ella inspirados. Lo único que admite comparación con la magnitud del desastre es la magnitud de la actuación de todo el pueblo español, y no sólo de una élite. Dos movimientos, aparecido el uno en la última década del siglo y el otro mucho más antiguo, cobran de esta forma, y bruscamente, un vigor inesperado: la Extensión Universitaria y el deseo de renovar la instrucción primaria asociado al desarrollo de la enseñanza técnica. La improvisación de Joaquín Costa añadió a todo ello una amplia campaña pedagógica, cuya violencia sólo puede compararse con su brevedad.

Entraremos en algunos detalles, aunque el carácter de un artículo no permita tratar el tema en profundidad.

Nacida en Inglaterra, la Extensión Universitaria constituía un esfuerzo de los medios universitarios tradicionales para adaptarse a las nuevas necesidades y, particularmente, a las de la clase obrera. Partiendo de Oxford, en donde el movimiento había nacido en 1850, éste había ganado el continente, y particularmente Francia. Se presentaba como un esfuerzo en pro de la generalización de los conocimientos y también como una oportunidad de la

(3) De su jornada, pp. 224-229.

(4) De su jornada, pp. 224-229.

universidad de salir de su *ghetto* y de renovarse al contacto con los problemas de cada día (5). Los medios pedagógicos de la península conocían su desarrollo, tanto en Inglaterra como en Francia. En 1896, La Universidad de Oviedo había creado el primer centro español bajo la forma de Escuela Práctica de Estudios Jurídicos y Sociales. La crisis de 1898 vino a dar a esta tentativa todo su sentido y dinamismo. R. Altamira, nombrado para ocupar la cátedra de Historia del Derecho en 1897, fue uno de los principales partidarios de este tipo de actuaciones. Fue además uno de los que con mayor ímpetu luchó por escapar del círculo de la derrota. Fue uno de los que en esta época crearon el concepto de hispanismo. Toda la universidad, profesores y estudiantes, se esforzaron en organizar centros de formación en toda la provincia y más allá de los límites de ésta: Avilés, Trubia, Felguera, Salinas, Mieres, Gijón y Bilbao.

El ambiente existente en 1898 se prestaba a que el ejemplo de Oviedo fuera continuado por otros: Sevilla, en primer lugar, en 1899; después, Valencia, en 1901, donde A. Posada pronunció la primera lección de los nuevos cursos para adultos; más tarde, Madrid, y por último, Barcelona, en 1902. Hubo incluso intentos en Cáceres y Salamanca. A. Posada precisó ante sus oyentes algunas de las ventajas políticas, o simplemente cívicas, que podían esperarse de la enseñanza generalizada; todo ello sin contar las puramente escolares: «disminuir la rivalidad entre las clases, al establecer un gran número de relaciones entre los diferentes elementos de la sociedad» (6). Este era el gran proyecto y la gran esperanza de dar una respuesta a las necesidades del momento.

Pero el entusiasmo no duró demasiado. En cuatro años había alcanzado los límites de su progresión y, sobre todo, los de su dinamismo. El resplandor que iluminó de pronto la instrucción primaria fue aún más vivo, pero, de cualquier manera, breve. No obstante, encontró una prolongación en la actuación oficial a través de los esfuerzos de García Alix, primer ministro de Instrucción Pública en 1900, y de Romanones, su sucesor, en pro de la consolidación—la palabra «creación» sería quizá un poco fuerte, aunque no demasiado—de la enseñanza impartida por el Estado. Por ello, la amargura de Costa resulta quizá un tanto desmesurada.

Examinemos este otro movimiento. Había pasado ya casi un siglo desde que comenzaron los debates en torno a la instrucción primaria y un cuarto de siglo desde que comenzó el interés por la enseñanza técnica. El año 1898 aceleró bruscamente todo el proceso. Las estructuras económicas del país—cámaras de Comercio, Agricultura; sociedades de amigos del país, ligas de productores—parecían decididas a apoyar el desarrollo sistemático de la enseñanza primaria y técnica. El objetivo no era tan general—tan informal, podríamos decir—como el perseguido por la Extensión Universitaria: se trataba de formar el ambiente adecuado para una evolución económica cuya insuficiencia aparecía como una de las causas principales de la derrota. Se hablaba entonces de escuelas de comercio, escuelas de aprendizaje, escuelas de artes y oficios.

Pero, sin duda, la actividad de todas estas diferentes asociaciones no hubiera sido tan vibrante ni tan bien orquestada, incluso tras el Tratado de París, si estos grupos no hubieran contado entre sus miembros con una

(5) Para una información más precisa y concreta, véase Y. TURIN: *La educación y la escuela en España, 1874-1902. Liberalismo y tradición*. PUF, París, 1959. Traducción de Editorial Aguilar, 1962.

(6) A. POSADA: *Extensión Universitaria*, p. 9.

personalidad tan significativa como la de Joaquín Costa, entonces presidente de la Cámara de Agricultura del Alto Aragón. La viva y casi enfermiza sensibilidad de Joaquín Costa fue trastornada más que ninguna otra con la derrota. La forma del mensaje enviado el 13 de noviembre de 1898 por la Cámara del Alto Aragón muestra hasta qué punto la emoción domina las intervenciones del tribuno. Así puede leerse: «Hacer penetrar un rayo de sol y de calor en el alma de este pobre huérfano que es el español.» Aquí el romanticismo está rozando el exceso. Durante tres años, Costa se lanzaría a una desenfrenada campaña que habría de decepcionarle, porque no llegó a tener conciencia de su alcance, pero que no fue en modo alguno inútil (7).

Las diferentes cámaras económicas, especialmente las de Agricultura, le sirvieron de base para lanzar y hacer apoyar un programa que constituía al tiempo un cuaderno de quejas y un proyecto de reforma de la enseñanza, sobre todo en sus niveles primario y técnico, proyecto que fue elaborado por Cossío y presentado en la Asamblea Nacional de Productores de Zaragoza, celebrada del 16 al 20 de febrero de 1899 (8). Se puede decir que la celebración de esta asamblea se debió a Costa. Este supo también dar a los debates y a las decisiones aprobadas toda la audiencia posible a través de la prensa. España entera, o al menos la parte que una campaña de prensa podía alcanzar, supo que la enseñanza primaria debía ser gratuita y obligatoria hasta los doce años (la ley Moyano de 1857 había impuesto ya esta obligación), que la enseñanza «agrícola» y de la «economía rural» debía formar parte de la enseñanza primaria en las zonas rurales, que cada región española debía tener su estación «agronómica» especializada, que la formación de los obreros y de los capataces agrícolas debía acelerarse (9). En otros artículos se trató el tema de la financiación, de la organización de la enseñanza, etc. Aquí no pretendemos entrar en los detalles técnicos; nuestro objetivo es simplemente describir un movimiento que se presenta como la consecuencia de 1898.

Lo que de cualquier manera resulta indiscutible es que la resonancia de tales discusiones sólo puede explicarse por el estado de postración y disponibilidad en que se encontraba el país. En otros congresos—el Congreso de Pedagogía, por ejemplo—se venían debatiendo durante los últimos veinte años los mismos problemas. Jamás habían merecido alguna atención. Ahora bien, a lo largo de todo el año 1899 se discutió en todas las ciudades españolas, universitarias o no, en torno a las propuestas de Zaragoza. Un cierto letargo, una especie de indiferencia ante los problemas escolares fue borrada de pronto. Pero no hubo revolución. Ante los problemas financieros existentes en la base de las dificultades escolares españolas, no se podían encontrar soluciones mágicas. Hacía falta, según Costa y sus amigos, desarrollar la enseñanza para desarrollar la economía; pero el aumento de la renta nacional constituía también la condición necesaria para el aumento de la instrucción. Poner en marcha esta cadena no resultaba fácil, y en 1898 no lo era más que antes.

Aunque útil, la campaña comenzada en Zaragoza no aportaba soluciones definitivas. No obstante, permitió al Gobierno vencer resistencias psicológicas y una no confesada hostilidad al desarrollo de la instrucción, que encontraba

(7) J. COSTA: *Reconstitución y europeización de España. Programa para un partido nacional*. Bibl. Costa. *Obras completas*, Madrid, 1916. Y, TURIN, obra citada, pp. 294 y ss.

(8) *Idem*, p. 212.

(9) COSTA: *Revista Nacional*, pp. 24, 244.

un apoyo excepcional en la indiferencia general. Así se incitó a los ministros a actuar. Existe una indudable relación entre la ejecución de las reformas universitarias de los años 1900-1902 y la efervescencia que el dinamismo de Joaquín Costa y sus amigos hizo nacer en toda la península.

Antes de mostrar cómo los proyectos oficiales se encuentran influidos por esta campaña en vías de finalización—en 1901, Costa comienza a perder impulso; en 1903, rehabilita a Graü—, nos parece oportuno subrayar en breves líneas cómo los escritos y advertencias de Unamuno en la misma época, aunque éste jamás se asociara de manera directa a la agitación que estaba presente en el ambiente, se acercan a la atmósfera general: la idea de que la universidad debe dejar de vivir para sí misma y sobre sí misma, y enriquecerse al mismo tiempo que enriquece a la nación. El futuro rector de Salamanca, ya que lo fue en 1900, publicó en 1899 *La enseñanza superior*. Pronunció también el discurso inaugural de la Universidad que a partir del curso 1900-1901 dirigiría. Este es también el momento en que Cossío y Costa se apoyan en los movimientos económicos para tratar de dar vida a sus proyectos. Los textos de Unamuno están más dirigidos a estudiantes o a universitarios. No obstante, la idea clave del rector es que todo universitario se debe a la nación entera y no sólo a su trabajo diario, que en España nadie se puede permitir una especialización demasiado intensa; que, en primer lugar, es preciso generalizar la instrucción, hacerla útil antes de transformarla en una torre de marfil. Hasta que los beneficios derivados de la instrucción no sean generales, no es posible, ni siquiera a un profesor de universidad, convertirla en un culto personal. «Así nos encontramos con una de las principales funciones de la universidad: estudiar a la gente, ser el órgano del «conócete a ti mismo» colectivo (10). Unamuno no encontraba ningún inconveniente en que el profesor abierto a todo desempeñara también el papel de guía, incluso de explorador en el país. «La misma patria es una tradición; una tradición ineluctable, y la universidad debe ser su principal factor de progreso» (11). Para ello, el profesor debe escribir, hacerse periodista, conferenciante, jefe de excursión. A Unamuno no le gusta el estilo tribunicio; quizá no se hubiera encontrado a gusto en Zaragoza, pero su intención no es muy diferente de la de los que animan la asamblea: en España, la enseñanza debe ser el problema de todos para todos. Este es también el sentimiento general en 1899.

¿Qué respuesta dio el equipo en el poder a estos numerosos llamamientos, capaces de levantar la opinión, pero apoyados en una tendencia pedagógica bien determinada? En realidad, hubo dos equipos: el primero, conservador, de Silvela; el segundo, liberal, de Sagasta, a partir del 6 de marzo de 1901. La orientación escolar es, sin embargo, la misma en los dos ministerios, y los proyectos de García Alix, ministro de gabinete de Silvela, se encuentran recogidos en los de su sucesor, Romanones, miembro de gobierno de Sagasta, y defendidos por el primero tras su caída.

La simple observación de esta continuidad resulta un hecho inesperado: es la consecuencia de 1898. La impresión de que no se puede continuar indefinidamente con discusiones estériles que sustituyen a la acción, el sentimiento de la agitación que sacude al país exige esta vez una respuesta, y el hecho de que el interés común deba necesariamente anteponerse a las dispu-

(10) *La Enseñanza Superior*, p. 73. Estas ideas se encuentran más desarrolladas en Y. TURIN: *Miguel de Unamuno, universitario*, París, SEVPEN, 1964, cap. 1 y 2.

(11) *La Enseñanza Superior*, p. 75.

tas de partido constituye una actitud nueva, una especie de concentración nacional ante el peligro. Esta es, en cierta manera, la obra de Costa y sus amigos. Es también el convencimiento de que no se puede descuidar por más tiempo una opinión más informada y, por el momento, más activa. Es también el resultado de la derrota.

Primer gesto del gabinete Silvela: la creación en 1900 del Ministerio de Instrucción Pública. Su titular, Tomás García Alix, es el encargado de elaborar el proyecto, finalmente adoptado gracias a Romanones. No creemos oportuno entrar aquí a examinar la reorganización de conjunto del sistema escolar (12), aunque sí podemos perfilar las grandes líneas trazadas de acuerdo con las múltiples peticiones procedentes de esta nueva opinión pública.

En primer lugar, encontramos la particular atención prestada a la enseñanza primaria: un contenido más diversificado de la enseñanza; la decisión de que el Estado abone sus salarios a los maestros, en vez de los ayuntamientos, con frecuencia morosos en el pago—ello no quiere decir, sin embargo, que el problema vaya a desaparecer—; formación de los maestros. Hacía ya casi treinta años que Cossío y todos sus amigos de la Institución Libre de Enseñanza venían hablando de ello. Por último, se iban a reformar las escuelas normales. Todo ello era fiel reflejo de las demandas de la Asamblea de Zaragoza. También de Zaragoza procedían los decretos relativos a la formación obrera, la creación de escuelas en las fábricas de más de 150 obreros.

Esta relación es, sin duda, menos directa en lo concerniente a las decisiones en materia de enseñanza secundaria y superior: la tendencia, no obstante, se manifiesta en pro de un reforzamiento del control del Estado sobre el reclutamiento, los exámenes; tendencia que acentuará Romanones, pero que ya existe en los proyectos de García Alix. Esta afirmación no resultó del gusto de todos los conservadores, pero representó una respuesta a las esperanzas de la opinión pública en la forma en que se manifestó desde 1899. Igual sucedía con el desarrollo de los programas científicos y de los centros técnicos de nivel secundario y superior. Estos proyectos legislativos de 1900-1902 constituyen una especie de compendio de todos los debates y de todas las reclamaciones que no cesaron de plantearse.



En consecuencia, 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. Esta comunidad de actuación en un punto en el que los dos partidos no habían cesado de enfrentarse en este mismo cuarto de siglo, a propósito de estos mismos problemas escolares, es significativa de la inquietud, e incluso de la culpabilidad provocada por la derrota. Algunas disputas parecen desde ahora, y por el momento, inoportunas. Pero sin la campaña de los universitarios liberales, primero de Costa y luego de Cossío, quizá las discusiones de las Cortes, una vez más, hubieran resultado un fracaso. Saber cómo estas decisiones serán aplicadas, e incluso si lo serán, es otro problema.

(12) Sobre este tema véase Y. TURIN: *La educación y la escuela...*, cap. VI.