



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 poner¹. 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 *europetización* 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 europetización* (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, movilizan-do 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 educativos, 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 publican-do 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 misma 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 público, 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 ex-

curSIONES 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 í 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 responsabilidad 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 atribuir la 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 maquinaalmente. 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 inauguración, p. 19. (*Actas del Congreso Nacional Pedagógico iniciado por la Asociación de Maestros 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 construir las. 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, estercoleiros y otros depósitos en putrefacción»¹⁰.

La descripción que hizo Andrés Manjón de su primera escuela infantil y de su maestro en Sargentos 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*², 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 céntos. al día), 1.900 ganan 220 pesetas (0,68 céntos. al día) y 11.130 han de conformarse con 1,2 pesetas¹³.

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 importan-

cia 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) *Ibid.*, 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 (*Ibid.*, 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 profesores y 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 Pontvedra 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 reúnen 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 mayoritariamente 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 Francia, 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 generalmente 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 me-

nos allí donde la lengua castellana no es la nativa, como sucede, por ejemplo, en Cataluña y Galicia? (*Ibid.*, p. 151).

En las escuelas gallegas, como en las catalanas, tampoco se permitía decir una palabra en la lengua materna, lo cual peducicaba 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) *Ibid.*, 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 Maestro 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 mitín pedagógicos* de Tárraga, 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: *¿Covadonga, 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 institucionalistas. 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 física 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 gacetales», 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) *Ibid.*, 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 Ética 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 proleza. «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) *Ibid.*, 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: *Ibid.*, 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 durmiendo y soñando «su sueño lento, oscuro, monótono, el sueño de su buena vida rutinaria»³¹.

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

El sentido de la *europización* 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 Larraín³⁵, 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: *Ibid.*, p. 411.

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

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

(34) UNAMUNO: *Ibid.*, 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 Bismarck 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 cantonalismo...” etc., etc. Vamos, sí, ¿germanizarlo?, ¿no es eso? ¡uf! “reformular la enseñanza”. Y eso... (prepárese usted y no se asombre) y eso .. ¿para qué sirve?. (Otro día será 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. (*Ibid.*, 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) *Ibid.*, 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 Nietzsche.»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 sobran 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 iniciativas 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. Gumerindo 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 cincuenta 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 gobierno la supresión de la *Junta*, transfiriendo

a cada distrito universitario la facultad de conceder las becas, con lo que se acababa con la discriminación 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 los amigos.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. LA-PORTA, A. RUIZ MIGUEL, V. ZAPATERO, J. SOLANA y T. RODRÍGUEZ DE LECHEA, «La Junta para ampliación de estudios», *Arbor*, 493 (1987), pp. 130-131.

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