



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

ALEJANDRO TIANA FERRER (\*)

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

### **REFORMISMO SOCIAL Y EDUCACIÓN POPULAR EN LA ESPAÑA DE ENTRESIGLOS**

Para comprender correctamente el significado y la evolución de la Extensión Universitaria y las Universidades Populares, tal y como se desarrollaron en España, resulta necesario hacer previamente algunas alusiones a su contexto social, político y educativo. Hay que comenzar recordando que en la época comprendida entre

1898 y 1917 se produce la expansión del reformismo social, que llegará a impregnar la conciencia y la práctica política de amplios sectores de la sociedad española. Dicho reformismo no es sino la respuesta que un sector de la burguesía adopta ante el potencial peligro revolucionario representado por el incipiente movimiento obrero, en sus dos vertientes, socialista y anarquista.

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

(\*) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

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

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

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

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

---

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

(3) Cf. A. TIANA: «La educación popular para los institucionalistas», en J. RUIZ BERRIO, A. TIANA y O. NEGRÍN (eds.): *Un educador para un pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionalista*, Madrid, UNED, 1987, pp. 203-229.

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

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

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

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

Como consecuencia de ese estado de opinión se produjo lo que Gómez Molleda ha denominado «una fiebre pedagogista»<sup>9</sup> (Gómez Molleda, 1964), que quedaría patente en palabras de un reformista e institucionalista tan caracterizado como Labra: «para conseguir la renovación española

que se impone, y para atajar el progreso del mal que nos aniquila, lo primero que hay que hacer es combatir vigorosamente aquello que, por otra parte, ha sido una de las principales causas de nuestras desgracias: la falta de educación y de instrucción»<sup>10</sup> (Labra, 1899, 16).

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

---

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

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

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

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

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

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

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

Todos los sectores católicos, tanto los tradicionales como los «sociales», incluyeron la beneficencia en su estrategia de actuación, aun cuando le otorgaran distinta importancia. La principal novedad registrada en esta época respecto de las anteriores fue la institucionalización de la beneficencia seglar, de la que da testimonio la expansión de instituciones tales como las

Conferencias de San Vicente de Paúl. La actuación eclesial fue coincidente en este campo con la labor desarrollada por los poderes públicos, en un periodo histórico que comenzaba a registrar el lento tránsito de la beneficencia tradicional a la asistencia social moderna.

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

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

---

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

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

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

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

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

El movimiento obrero fue un tercer agente de la educación popular, junto a los dos anteriores. Si los antecedentes de su estrategia de actuación en este ámbito se reducen a la elaboración de un programa político-pedagógico aún muy rudimentario,

comúnmente denominado de «enseñanza integral» (Tiana, 1983), y a la creación de un número limitado de centros educativos de diverso tipo (Lida, 1972), en este periodo asistimos a la consolidación de dos modelos diferenciados, socialista uno y anarquista otro, que van a extenderse a lo largo de varias décadas y a caracterizar las experiencias educativas específicamente obreras.<sup>14</sup>

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

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

---

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

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

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

nada a la reivindicación de una escuela pública, especialmente a partir de la discusión de las *Bases para un programa de instrucción pública* en el XI Congreso del PSOE (1918), a propuesta de la Escuela Nueva.

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

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

---

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

(16) F. DE LUIS MARTÍN: o.c., pp. 104-124.

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

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

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

Las primeras experiencias educativas anarquistas surgen en el seno de la Federación Regional Española. A pesar de los periodos de represión sufridos por la sección

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

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

---

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

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

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

como es el caso de la Escuela Moderna de Valencia, la Escuela Horaciana de San Feliu o la Escola Natura de Puig Elías, instituciones innovadoras todas ellas.

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

## EL MOVIMIENTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

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

---

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

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

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



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

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

Dicho propósito también concordaba con la percepción que esos profesores y alumnos tenían de las Universidades españolas. En opinión de Sela, éstas «necesitan más que otras cualesquiera salir de su casa, bajar al pueblo, educarlo, colaborar en la gran obra de la educación nacional»<sup>23</sup> (Sela, 1910a: 11). Para los miembros de la ILE, sus primeros propagandistas en Espa-

ña, la Extensión Universitaria era la concreción de la misión social que la Universidad debía desempeñar, su obra de apostolado educativo, surgida de una exigencia ética y no exenta de cierto paternalismo hacia las clases inferiores.

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

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

---

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

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

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

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

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

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

No es casual que fuese la Universidad de Oviedo la primera en poner en marcha tal programa de reformas<sup>26</sup>. El hecho de ser una universidad pequeña, de provincia, enclavada en una región con una creciente implantación obrera, y en la que coincidió un importante grupo de catedráticos institucionistas, determinaría su carácter pionero. Por otra parte, la creciente implantación socialista, reflejada en el proceso de creación de sociedades y centros obreros, comenzaba a preocupar a los sectores más conscientes de la burguesía. Si a ello se añade la concordancia existente entre los propósitos de la Extensión y la es-

trategia reformista practicada por una parte significativa de la clase patronal asturiana, podremos comprender las razones del rápido despegue de la iniciativa (Guereña, 1987).

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

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

---

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

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

ciaciones, incluidas algunas sociedades obreras.

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

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

ellos regeneracionistas y decididos a impulsar la cultura popular desde los locales universitarios.

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

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

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

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

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

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

En términos generales, puede decirse que la Extensión se limitó a impartir una serie de conferencias, clases aisladas o, a lo sumo, cursos breves, a pesar de que sus animadores fueran conscientes de la insuficiencia de tales prácticas. Sistematizando los métodos más adecuados para la tarea de educación popular emprendida por las universidades, Adolfo Posada, siguiendo a Stuart, proponía cuatro: el *curso*, es decir, una serie de lecciones dedicadas al estudio detenido de una materia; el *compendio* o sumario impreso de las lecciones impartidas; el *ejercicio escrito* o ensayo, redactado por el alumno y corregido y criticado por el profesor; y la *clase* o lección de diálogo entre maestro y discípulos sobre los temas del curso. Todos ellos debían marcarse

como objetivos «despertar la actividad personal del alumno, suscitar su interés, convertirlo en la obra de la enseñanza», ya que su propósito final no consistía simplemente en transmitir conocimientos, sino en formar «hábitos de estudios, gusto por la ciencia, respeto y amor hacia las cosas elevadas, consideración por lo que al ignorante le parece inútil, cultura, en suma, cultura y educación, despertando de paso corrientes de solidaridad social». Pero el más apropiado y eficaz de los cuatro, el más importante, sería sin duda el *curso*, por permitir aprender no solamente hechos, sino también métodos y planteamientos generales, por favorecer el papel activo del alumno, por fomentar el contacto interpersonal entre maestros y discípulos. La conferencia, el discurso aislado, la lectura pública, siendo métodos adecuados para una fase inicial, en ningún modo debían tomarse como los únicos recursos existentes<sup>30</sup> (Posada, 1903a).

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

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

---

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

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

### LAS PRIMERAS UNIVERSIDADES POPULARES ESPAÑOLAS

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

Pero el propio Posada introduce en su discurso una llamada de atención, considerando que «sería una locura oponer ambas corrientes», ya que ello podría conducir a encerrar a la Extensión en un mundo oficial y cerrado y a convertir a las Universidades Populares en focos de propaganda

social o política. El simple hecho de realizar esta advertencia demuestra que el riesgo existía. Quizás la experiencia de otros países, en que aquella y éstas no coexistían tan armónicamente como Posada quería, inspiraba sus palabras.

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

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

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

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

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

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

La primera Universidad Popular que se crea en España es la de Valencia, por iniciativa de Vicente Blasco Ibáñez y de su Partido de Fusión Republicana<sup>32</sup> (Esteban & Lázaro, 1985). Estamos aquí en presencia de un reformismo de signo populista y adscripción republicana, diferente del practicado por otros grupos promotores de Universidades Populares, como podría ser

el caso de Madrid. Aunque encontrase una oposición frontal por parte de los sectores conservadores de la ciudad, el proyecto contaría con una acogida favorable entre los liberales y republicanos valencianos y con una actitud oscilante entre la reticencia y el apoyo moderado de parte de los grupos anarquistas.

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

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

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

---

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

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

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

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

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

---

(33) Cf. C. RUIZ RODRIGO: o.c.

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

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

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

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

Estas actividades, al igual que ocurrió con otras experiencias semejantes, fueron desarrolladas con muy escasos recursos. Sin duda, el voluntarismo y el entusiasmo de sus promotores fueron los principales elementos impulsores del proyecto. No sólo actuaban desinteresadamente, sino que en ocasiones tuvieron que conseguir fondos para llevar a cabo sus actividades. Sus únicos ingresos fijos eran las cuotas de los socios y las aportaciones mensuales de sus miembros asociados. En alguna ocasión recurrieron a organizar galas benéficas para conseguir recursos, como la celebrada en el Teatro Español de Madrid en 1905. Además, contaron con algunas

subvenciones, generalmente pequeñas y esporádicas, de instituciones públicas, entre las que destacan el Ministerio de Instrucción Pública y el Ayuntamiento de la capital. No cabe duda de que dicha situación debía constituir un importante freno para el desarrollo de este tipo de iniciativas, que hubieran requerido bases económicas y materiales más sólidas.

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

#### CRISIS Y LIMITACIONES DEL MOVIMIENTO DE EXTENSIÓN

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

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



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

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

Pero no sólo puede hablarse de causas externas en el declive de la Extensión. En los mismos años en que se desarrollaban muchas de estas iniciativas ya se hablaba internacionalmente de la crisis del movimiento. En 1905, Rafael Altamira publicaba un célebre artículo, en el que analizaba las dificultades experimentadas en Francia e

Inglaterra e intentaba extraer conclusiones aplicables a nuestro país<sup>35</sup> (Altamira, 1905). En opinión del catedrático reformista e institucionista, la crisis estaba provocada por el incumplimiento de su principal objetivo: la atención cultural a la clase obrera. En los dos países analizados, el público de la Extensión estaba compuesto por personas pertenecientes a la pequeña y media burguesía, con notable afluencia de maestros, empleados y mujeres jóvenes, más que de obreros propiamente dichos. Entre las causas de la crisis, Altamira destacaba la iniciativa burguesa y no obrera del movimiento (que encontraba justificada, dada la incultura popular existente), la incapacidad para atraer la atención del público obrero (especialmente tras una larga jornada laboral), la inadecuación de los programas y de los métodos pedagógicos adoptados (que calificaba de excesivamente académicos, intelectualistas y retóricos) y el descuido de otros ámbitos, como la formación profesional<sup>36</sup>.

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

---

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

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

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

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

conciencia de su limitada incidencia acabaría produciendo a la larga el desánimo de los jóvenes universitarios. Las declaraciones públicas realizadas en ese sentido en torno a 1905-1908 demuestran que el voluntarismo que impulsó al movimiento estaba próximo a su fin.

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

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

---

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

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

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

la de Segovia <sup>40</sup> (Guereña, 1994). Y en la Segunda República, la actividad desplegada por las organizaciones de estudiantes republicanos hizo florecer nuevas Universidades Populares, al estilo de la de Sevilla <sup>41</sup> (Núñez Gil & Collado, 1985). No obstante, las características de unas y otras serían ya bastante distintas a las aparecidas en el periodo de entresiglos. La

nueva estrategia sociocultural de las clases medias se insertaba en el proyecto político republicano, que le prestaba una base más sólida que la anterior y unos objetivos más definidos y alcanzables. Por ese motivo, la experiencia de las Universidades Populares desarrolladas en los años treinta merece un análisis independiente, que desborda los estrictos límites de este trabajo.

---

(40) Cf. J.-L. GUEREÑA: «Antonio Machado y la Universidad Popular segoviana», en P. AUBERT (ed.): *Antonio Machado Hoy (1939-1989)*, Madrid, Casa de Velázquez, 1994, pp. 271-308.

(41) Cf. M. NÚÑEZ GIL y M. COLLADO BRONCANO: «La Universidad Popular de Sevilla (1933-36): una labor de extensión universitaria», en *7th International Standing Conference for the History of Education*, Salamanca, 1985, vol. I, pp. 505-517.