



INTENCIONES PEDAGÓGICAS DEL «REFORMISMO» EN ESPAÑA (1903-1918)

ALFONSO CAPITÁN DÍAZ (*)

RESUMEN. El Partido Reformista (1912) de Melquiades Álvarez diseñó un modelo de educación cuyos principios generales (1918), de esencias «institucionistas», estarían vigentes en el republicanismo moderado y en ciertos aspectos de la *escuela única* de la II República española. La evolución del pensamiento pedagógico del «reformismo» en España a partir de la creación de la Unión Republicana (1903), y durante las dos primeras décadas del siglo XX, fue una de las claves determinantes de la continuidad, dialéctica, de la pedagogía española de finales del siglo XIX y primer tercio del siglo XX. Y fue, además, una de las vías posibles de superación del republicanismo histórico al asumir el ideal educativo de la Institución Libre de Enseñanza; el talante liberal de la política educativa de los Gobiernos de Montero Ríos, Moret, Canalejas...; el neokantismo de las Escuelas de Marburgo y de Baden; y ciertos «proyectos» socialistas europeos, entre utópicos y realistas, que esbozaban ensayos de «nuevos mundos» de paz y justicia social.

UNIÓN REPUBLICANA (1903): «GUBERNAMENTALES» Y «RADICALES»

La «Unión Republicana», bajo la presidencia de Nicolás Salmerón, nació de la Asamblea republicana celebrada en el Teatro Lirico de Madrid el 25 de marzo

de 1903¹. «A fines del siglo pasado —describe Suárez Cortina— el republicanismo histórico aún mantenía en su interior las formaciones políticas heredadas de la I República. En la derecha, el posibilismo castelarino ya casi totalmente integrado en el sistema desde los años noventa; en la izquierda, el grupo ideológicamente más

(*) Universidad de Murcia.

(1) Los periódicos —entre ellos *El País*, *El Heraldo*, *El Liberal*...— daban noticia puntual del acto con sus comentarios pertinentes. Otras referencias están en los clásicos de consulta como el *Libro de Oro del Partido Republicano Radical* (1935), *El Partido Republicano* de A. ALBORNOZ (1918), *Historia crítica de los hombres del republicanismo catalán en la última década (1905-1914)* (1915) de E. NAVARRO... Son estudios de interés «La quiebra del republicanismo histórico (1898-1931)» de M. SUÁREZ CORTINA en Nigel TOWNSON (ed.): *El republicanismo en España (1830-1977)* (1994), *Elecciones y partidos políticos de España (1868-1931)* de M. MARTÍNEZ CUADRADO (1969), *Partidos y programas políticos, 1808-1936* de M. ARTOLA (1974-1975), *El reformismo en España* de M. SUÁREZ CORTINA (1986), *Tradición republicana y nacionalismo español, 1876-1930* de A. BLAS GUERRERO (1991), *Populismo, caudillaje y lenguaje demagógico* de ÁLVAREZ JUNCO (Comp.), (1987)...

compacto, los federales, que en los años noventa articularon un nuevo programa concretado en 1894. Y en el centro un conjunto de fuerzas heterogéneas, más o menos radicales, unitarias en cuanto a la organización del Estado y que encontraron en el radicalismo de Ruiz Zorrilla y centralismo de Salmerón su mejor exponente»². Ahora, con el inicio del siglo, se intentaba la unidad de acción, si no doctrinal, del republicanismo y su renovación conforme a las nuevas demandas políticas y sociales del pueblo español. La idea de soberanía nacional pudo mantener a duras penas la solidez de un liderazgo como el de Salmerón, pero no la eficacia de unos principios, cada día más transigentes con la Monarquía, aunque esta actitud favoreciese el número de escaños republicanos en el Congreso. El RD de 26 de marzo de 1903 convocaba elecciones generales a Cortes, las primeras del reinado de Alfonso XIII, bajo el gobierno conservador de Silvela, para el 26 de abril (Diputados) y el 9 de mayo (Senadores).

El triunfo del Partido Conservador estuvo acompañado, sin embargo, de la victoria moral de la Unión Republicana que logró 36 Actas de Diputado para el Congreso, lo que significó un avance con respecto a los republicanos de la legislatura anterior: Melquiades Álvarez, G. Azcárate, J. Muro, Joaquín Costa, Miguel Moya, J. Vallés i Ribot, Emilio Junoy, Alejandro Lerroux, Julián Nougues, Ramón Mayner, M. Llano y Persi, F. Pi i Arsuaga, Miguel Morayta, Vicente Blasco Ibáñez, Rodrigo Soriano, Adolfo Gil Morte, Rafael Prieto Caules, Calixto Rodríguez, Fernando Gasset, Jacinto Octavio Picón...³ eran conocidos en los distintos círculos políticos y culturales. Llegó pronto la falta de entusiasmo, de ideas, de

operatividad. Nakens, el promotor de la Unión Republicana, censuraba a Salmerón por su ineficacia y falta de espíritu revolucionario. Costa «rugía» desde Graus y acusaba a los directores republicanos de haber hecho traición a la patria y vendido la justicia.

La Unión Republicana —quizá el proyecto político de mayor interés y ambición en la historia del republicanismo español— no tardó en cuartearse por las discrepancias internas, en su propio seno, hasta cierto punto previsibles. Era difícil acompañar los programas y modos de actuación de todos sus componentes:

- La «Federación Revolucionaria» formada principalmente por *radicales*, aspiraba a una movilización sostenida de la clase obrera; era reformista en sus fines, pero básicamente maximalista por el populismo de sus propuestas. Sus grupos más significativos eran el *lerrouxismo barcelonés* y el *blasquismo valenciano*.
- El núcleo *gubernamental*, moderado en sus formas y en sus fines, formado a partir de grupos provenientes del viejo posibilismo y del centralismo, representaba la derecha de la Unión y sus principales líderes eran Azcárate y Melquiades Álvarez. En lo fundamental habían prescindido de atraer a la clase obrera y su acción se orientaba a las clases medias en abierta competencia con los partidos dinásticos...
- Personalidades como Salmerón, Costa, Nakens... que dado su prestigio intelectual, político y humano tenían en el republicanismo

(2) M. SUÁREZ CORTINA, (1994), p. 144.

(3) ABC, 7-V-1903.

«una notable posición»⁴. En realidad, a la postre, se conformaron dos tendencias republicanas, cuyas diferencias concernían no sólo a lo político y a lo social sino también a cuestiones de cultura y educación nacional: los «radicales» y los «gubernamentales», o, con el tiempo, «Partido Radical» (1908) y «Partido Reformista» (1912).

El discurso pedagógico de los «radicales» —Lerroux, Blasco Ibáñez, Rodrigo Soriano, Junoy, Hermenegildo Giner de los Ríos...— tendía en líneas generales hacia posturas y transparencias de carácter revolucionario, sobre todo contra la escuela tradicional y la nueva burguesía. La «radicalización» sintonizó a veces con actitudes anarquistas e «iconoclastas», *lenificadas* sólo por el «institucionismo» de H. Giner de los Ríos, del mensaje «popular» de la escolarización se hacía una proclama «populista»; de la escuela neutra y laica, hasta de tolerancia religiosa, hacían los «radicales» profesión anticlerical y antirreligiosa por una escuela laicista; de la anhelada igualdad social a través de la educación se insistía en el enfrentamiento contra todo «caciquismo» (civil, político, eclesial, económico) fuese del medio rural o del urbano; en fin, del principio «escuela y despensa» de Costa, citado lo bastante por

Lerroux⁵, se pasaba con facilidad al grito patriótico —«patriotero»— de la rebelión y la lucha social del pueblo desde la escuela. Lerroux optaba por la defensa de Ferrer i Guardia y, en menor grado, de su «escuela moderna»; y Blasco Ibáñez, entre la crítica social y su tentación obrerista, reivindicaba la educación del pueblo, la instrucción de los de abajo, predicando con el ejemplo de la Universidad Popular de Valencia (1903) y el mensaje de sus «novelas sociales» —que se han nominado «novelas de tesis», «de rebeldía»— escritas entre 1903 y 1905: *La Catedral* (1903); *El Intruso* (1904); *La Bodega* (1904/1905); *La Horda* (1905)⁶.

La tendencia republicana «radical» proclamaba una *escuela científica*, no dogmática, *libre e independiente* de toda autoridad estatal o eclesiástica, *laica*; la escuela *popular* tendría como objeto propio la instrucción gratuita del pueblo, del proletariado, de los hombres y mujeres, de los hijos y los padres; sería *coeducadora* por la ciencia positiva y el trabajo; el nuevo orden moral y social debería tener como fin la justicia e igualdad entre los hombres: la «razón ética» y la «razón social» se identifican en la escuela democrática; la libertad, la solidaridad, la tolerancia, el «altruismo social»... son contenidos de la educación porque instituyen el «paraíso terrenal» del hombre.

(4) M. SUÁREZ CORTINA: *El reformismo en España*. Madrid, Siglo XXI, 1986, pp. 12-13.

(5) «Escuela y Despensa», decía el más grande patriota español, D. Joaquín COSTA. Para crear la escuela hay que derribar la Iglesia o siquiera cerrarla, o, por lo menos, reducirla a condiciones de inferioridad. Para llenar la despensa hay que crear el trabajador y organizar el trabajo. A toda esta obra gigante se opone la tradición, la rutina, los derechos creados, los intereses conservadores, el caciquismo, el clericalismo, la mano muerta, el centralismo y la estúpida contextura de partidos y programas concebidos por cerebros vaciados en los troqueles que fabrican el dogma religioso, y el despótico político... No hay nada sagrado en la tierra, más que la tierra y vosotros, que la fecundaréis con vuestra ciencia, con vuestro trabajo, con vuestros amores». («Discurso» de LERROUX; Barcelona, 1.º de septiembre de 1906, en *Libro de Oro del Partido Republicano Radical*. Madrid, 1934, p. 62).

(6) BLASCO IBÁÑEZ condenaba el «caciquismo» por su desigualdad e *injusticia social*, presente en ambientes tan distintos como el castellano de la religiosa e imperial Toledo (*La Catedral*), el vasco de la industrial Bilbao (*El Intruso*), el andaluz de la rica y latifundista Jerez (*La Bodega*) y el madrileño de la gran ciudad, la de los barrios marginados, donde se vive la miseria, el paro, el hambre, la falta de cultura... (*La Horda*).

«REFORMISMO» Y EDUCACIÓN

Al otro lado, el pensamiento pedagógico del reformismo en España —es decir, el que corresponde al republicanismo «gubernamental», propiamente dicho, y, a partir de 1912, al «Partido Reformista»— fue lugar de encuentro de varias confluencias culturales, teorías educativas de raíces plurales y de tendencias, hasta diversas, en lo social y en lo político. Asumió todo ello con aires de renovación y voluntad de crear una escuela nueva y un modelo progresista de educación nacional. Sin perder de vista la tesis de Suárez Cortina (1986) sobre las doctrinas sociales y políticas que convivían en el Partido Reformista, las referencias principales en el ámbito del pensamiento «reformista» fueron estas:

- El ideal educativo *institucionista*, que incluía, a su vez, la tradición krausista y las instancias, más recientes, del krausopositivismo (o/y neokrausismo). De don Francisco Giner, el reformismo recibió los postulados de su humanismo pedagógico, entre neoliberal y republicano de raíces éticas y sociales; de Cossío —y del Museo Pedagógico Nacional— los fundamentos teóricos y metodológicos de la nueva escuela española de influencia europea.
- Ciertas directrices que inspiraron la *política educativa* de los Gobiernos liberales de Montero Ríos (1905), Moret (1905) y más tarde, de Canalejas (1910), influida de algún modo por el espíritu de la vieja Constitución de 1869, democrática y descentralizadora, y enmarcada en la Constitución de la Monarquía española de 1876 (en apariencia liberal) en artículos como el 12.º, el 13.º, y, parcialmente, el 11.º
- La presencia en España de «lecturas» políticas y filosóficas de la

educación de origen europeo —alemanas, francesas, inglesas...— cuya inferencia se mostró distinta en grado y doctrina: de Alemania, el *neokantismo* de la Escuela de Marburgo a través de Ortega y Gasset, José Perojo, García Morente, Fernando de los Ríos..., y aunque posterior, el *neokantismo* de la Escuela de Baden en materia de «valores» y «cultura»; de Francia, el *liberalismo radical* de la política educativa de la III República en el período de entresiglos, y algunos resquicios, puntuales, de ensayos socialistas utópicos; de Inglaterra, junto a las connotaciones educativas de «*proyecto socialista*», entre utópicos y realistas, que tuvieron su momento (en ocasiones, tan efímero como el de la «Fabian Society») en el *espíritu neoliberal* de su sistema educativo de finales del siglo XIX.

Tan variado y extenso bagaje se apreciaría en las «Bases para la organización del Partido Reformista» (1914) y, con mayor amplitud, en la «Carta Programática del Partido Reformista» (1918) y en el «Programa del Partido Reformista» (ponencia de J. Uña en la Asamblea de 1921). Hay que precisar que tales referencias de la pedagogía reformista tuvieron cada una su tiempo preferente con ser todas determinantes de un proceso continuo: en líneas generales, las dos primeras fueron decisivas en la primera década del siglo XX (en el período que se ha dado en llamar «gubernamentalista»; la última, aún imbricada en parte en los años en torno a 1907, tuvo su mejor momento en la segunda década a partir de 1912, cuando se crea el «Partido Reformista» por Melquíades Álvarez.

Sostengo la tesis de que el «reformismo» en España, como concepción política y social, originó un conjunto doctrinal,

no sistemático, sobre educación y cultura, que fue ocasión propensa y elemento coadyuvante de la continuidad dialéctica entre el *institucionismo* pedagógico y la «*escuela única*» republicana, diseñada en el artículo 48 de la Constitución de 1931. Tal oficio de mediador fue en realidad el correlato pedagógico —en el que intervino también el partido «radical»— del paso del republicanismo histórico al nuevo modo republicano.

1903-1912

El paradigma educativo «reformista» partía del principio del «sufragio universal»: los ciudadanos han de tener un nivel de instrucción suficiente para elegir con conocimiento y libertad a los representantes más aptos para el gobierno de la nación; democracia y educación nacional se sustentan entre sí y la «razón política» de Estado hace suya la «razón pedagógica y cultural» del pueblo. El modelo de escuela se perfiló con los caracteres de obligatoriedad y gratuidad, laicidad/neutralidad, igualdad (relativa) de la enseñanza «privada» y «oficial», exigencia de formación permanente, pedagógica y científica, del docente, educación de la mujer, atención a la enseñanza de adultos, apertura y receptividad de las doctrinas de otros foros internacionales de educación...

La fidelidad al pensamiento pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza fue una señal de su identidad y, a la vez, factor determinante de las diferencias con otras agrupaciones políticas. La conciencia nacional del desastre se centraba ahora en la recuperación del atraso cultural y científico del país y en los posibles reme-

dios a la situación social y laboral que se encontraba por momentos. Y era la enseñanza y la escuela lo primero que había que ordenar; y con ello la organización de la *inspección* técnica y pedagógica, no solamente administrativa, y la reforma de las Escuelas Normales.

«Es preciso que los futuros maestros aprendan a rendir verdadero culto a la acción, a saber que en la educación física está el comienzo de todos los procesos que más tarde se han de desenvolver en la mente; que han de cuidar de que sus alumnos sean de los que tengan verdadera vocación por el desarrollo físico y, que al propio tiempo que se cuiden también de la inteligencia, contribuyan a la educación de la voluntad de sus alumnos... (El maestro de instrucción primaria) ha de aprender en las Escuelas Normales que será en lo sucesivo un compañero más de sus discípulos; que va a perfilar los moldes de una inteligencia en formación; que va a contribuir a crear la personalidad del alumno, a desarrollar, en primer término, las facultades perceptivas, a aguzar los sentidos, a afinar la sensibilidad de sus discípulos, a hacerles aprender por sí mismo, por medio de las lecciones de cosas...; que inspire su labor en el convencimiento de que la verdad no existe en la mente, sino en las cosas; que a los destellos de la inteligencia del maestro (sustituya) la luz que se refleja en los objetos...»⁷.

El lenguaje «institucionista» de la minoría republicana del Congreso era patente. Días después, en el mismo debate sobre los presupuestos —sección 7.ª, «Ministerio de Instrucción Pública»— Melquiades Álvarez hacía la crítica de la inutilidad de los estudios de la enseñanza secundaria y de las Universidades:

«En la segunda enseñanza no se aprende nada, absolutamente nada, por muy grande

(7) *Diario de Sesiones de Cortes* (Congreso de los Diputados) —a partir de ésta, DSC— 9-XII-1903, p. 2809. El discurso es de Adolfo GIL Y MORTE.

que sea la competencia del profesor, de lo que necesita saber el hombre que aspira al título de bachiller; se debe esto a que en España hemos querido armonizar todo lo antiguo con lo nuevo, sin darles medios para que pudieran coexistir ambos elementos, y en fuerza de mantener parte de aquellos que constituía la enseñanza propia de la Edad Media, con lo que corresponde a las exigencias de la Edad Moderna y a las nuevas orientaciones de la ciencia, hemos ido acumulando asignaturas y asignaturas, haciendo ineficaz e irrisoria toda la labor docente»⁸.

La dialéctica tradición/modernidad era para Melquiades Álvarez ocasión saludable de regeneración de la «libertad hacia las cimas de la justicia y el bien»; para realizarla en las Escuelas, Institutos y Universidades sería necesario comenzar por una mayor dotación presupuestaria; si bien, como ironizó otro republicano, José Muro y López, catedrático de Instituto de Bachillerato, la dotación de entonces era «cifra enorme si se compara con los resultados obtenidos del sacrificio que el contribuyente hace en favor de la cultura nacional (pues) el resultado de este sacrificio es que haya un setenta por ciento de analfabetos en España, y que salgan de nuestros Institutos bachilleres que no resisten a la crítica»⁹.

La política educativa de los gobiernos liberales de Montero Ríos (1905) y de Moret (1905, 1906) sintonizó con la ILE. La clase política española parecía despabilar cierta sensibilidad por la educación nacional. Agustín Sardá y Rafael M.^a Labra en la Cámara Alta –como Gumersindo de Azcárate y Eduardo Vincenti, éste de la izquierda liberal, en el Congreso de los Diputados– habían instado al Ministro de Instrucción Pública, Amalio Gimeno, a que se preparase «con tiempo para hacer un presupuesto verdaderamente pedagógico»¹⁰. La clase republicana había apostado, en concreto, por la creación y funcionamiento de la «Junta para el Fomento de la educación nacional» y del «Curso o Grado Normal Superior» para el bien del Magisterio¹¹. Sardá apelaba a la necesidad de *graduación* de la escuela primaria por razones pedagógicas, metodológicas y de financiación; y pedagógicos eran también los motivos que exponía para la reforma de los Institutos Generales y Técnicos de segunda enseñanza y de las Universidades «fraguas de instrucción y fábricas de títulos y diplomas». Con la apertura de nuevas Escuelas Normales, mejor distribuidas, el aumento de inspectores, la creación y graduación de escuelas, las subvenciones

(8) DSC, 12-XII-1903, p. 2933.

(9) DSC, 14-XII-1903, pp. 2980-2982.

(10) DS del Senado, 28 de diciembre de 1906. «... Hay quien a pesar de que desde veinte años a esta parte –añadió SARDÁ– la palabra *pedagogía* se ha extendido mucho y no estamos en aquellos tiempos en que dio lugar a risas el que el Sr. LABRA pronunciara esa palabra en el Congreso, a pesar, digo, de que la palabra *pedagogía* se ha extendido tanto que ya casi todo el mundo la tiene en los labios, aún hay profesores de Facultad, de Instituto y de Escuelas Técnicas que creen que esa es una cosa menuda, propia exclusivamente de los maestros.»

(11) RD de 11 de enero de 1907 (*Gaceta* de 14 de enero): «Para la formación de Inspectores y de Profesores y Profesoras de las Escuelas Normales, se crea en Madrid un Curso o Grado Normal superior cuya organización y dirección se encomienda a la Junta para el Fomento de la educación nacional» (Art. 1.º). Las funciones del Curso Normal superior serán: «la preparación profesional teórica y práctica de los alumnos, tanto para la enseñanza como para la inspección...; la ampliación y mejora de la cultura de los mismos...; el perfeccionamiento de la formación general de los alumnos...» (Art. 3.º). Pero, el «Curso» no tuvo configuración sólida hasta la creación de la «Escuela Superior del Magisterio» –RD de 3 de junio de 1909– y su reorganización como «Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (RD de 10 de septiembre de 1911) a cargo del otra vez Ministro, Amalio GIMENO, siendo Director General de Enseñanza Primaria RAFAEL ALTAMIRA.

a la enseñanza privada... el panorama educativo español sería diferente.

El Ministro de Instrucción había anunciado en el Congreso las reformas pedagógicas de acuerdo con los nuevos tiempos y demandas escolares para imprimir un nuevo estilo y otra estructura al fomento y desarrollo de la instrucción primaria: la creación de escuelas, su construcción idónea, y la formación pedagógica de los maestros eran para él tareas imprescindibles para la regeneración del país.

«Los maestros se hacen en las Normales; nuestras Normales no están a la altura que exigen las condiciones del tiempo y las necesidades de la labor de la creación de buenos maestros. Hay que hacer primeramente el horno donde las Normales del porvenir se hagan; ese horno es la Escuela Superior; es el curso normal superior»¹².

Gimeno tenía la intención de crear una «Junta —o patronato— para el Fomento de la Educación nacional» —a semejanza del Instituto de Reformas Sociales (1903) o del Consejo Penitenciario— que con cierta independencia del Ministerio (para no dejarse llevar por los vaivenes e inestabilidad de los Gobiernos) se dedicase a «estudiar, proponer, dirigir y fomen-

tar todo cuanto se refiere a la educación nacional»...; «será el encargado de dirigir, de regular, de inspirar los trabajos en el *curso normal superior*, de donde han de salir, después de un viaje al extranjero, los profesores futuros de las Escuelas Normales y los inspectores de primera instrucción». Finalizaba su discurso recordando a la Universidad su servicio «a todas las clases sociales» y a los profesores sus deberes más elementales aludiendo la creación de la «Caja de las investigaciones científicas»¹³ que saldría a la luz como «Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas»¹⁴.

En la convergencia entre el krausoinstitucionismo, las doctrinas secularizadoras que arraigaban con la política educativa de Francia e Inglaterra y la propia tradición decimonónica española (liberal, demócrata y republicana) se concebía la «enseñanza laica» con rasgos y formas distintas: desde la «neutralidad» de la Institución Libre de Enseñanza —exclusión de toda verdad dogmática religiosa en la escuela— al laicismo anticlerical de la escuela moderna de Ferrer i Guardia había un gran trecho en el que cabían otros tipos o ejemplos de escuelas laicas¹⁵. El influjo del Gobierno liberal de Campbell-Bannerman, quien en su discurso

(12) «Discurso» de don Amalio GIMENO, Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, en las Cortes. DSC, 21 de diciembre de 1906, p. 4818.

(13) «Esto de la Caja de las investigaciones científicas, ¿por qué no decirlo?, lo he tomado del francés, de la ley firmada por LOUBET el año 1901... De la misma manera que en Francia van a parar a estas Cajas las apuestas mutuas de las carreras de caballos en España quizá se podría alimentar también de lo que se recaudara en las corridas de toros, y de esta manera se iría formando un caudal que estuviera al alcance de aquellas personas que en su laboratorio, en su despacho, en su gabinete, dedicasen sus ocios a la investigación de la verdad». *Ibíd.*, p. 4820.

(14) En la «Exposición» del RD de 11 de enero de 1907 por el que se creaba la «Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas» uno de sus apartados advertía: «... es preciso que la elección del personal escogido no dependa de circunstancias externas y accidentales, sino de condiciones que a un mismo tiempo aseguren la vocación del interesado y el provecho social, según la mayor o menor urgencia y magnitud de las necesidades de la educación colectiva, procurando también, a fin de que las pensiones se amolden a la complejidad de los trabajos y a la variedad de las circunstancias individuales, que no se fije de antemano con rigidez inflexible su cuantía, su duración, ni el lugar donde hayan de disfrutarse». *Anuario legislativo de Instrucción Pública*, 1907 (Madrid, 1908) pp. 70-80.

(15) «Difícilmente podrían ir juntas reivindicaciones tan distantes como la exigencia de separación Iglesia-Estado de PTA MARGALL o SALMERÓN, con aquella otra de CASTELLAR, cuyo objetivo residía en lograr una con-

electoral -9 de enero de 1906- programó la modificación del «Education Bill» en el sentido de apartar al clero anglicano o católico de la gestión e inspección escolares, y el del Gobierno francés de Combes (1902-1905) que por ley de 7 de julio de 1904 descomponía el clericalismo escolar en Francia llevando hasta sus últimas consecuencias la separación de Iglesia y Estado, decretada en 1901 por Waldeck-Rousseau, -sin olvidar el proceso de la «escuela laica» a partir de la «Ley Ferry» de 1881, próxima a posturas de «neutralidad» confesional más que a actitudes antirreligiosas de una «escuela sin Dios»- se dejaron notar lo suficiente en el panorama político educativo de la España de comienzos de siglo.

Los republicanos «gubernamentales» de la Unión -Azcarate, Labra, Melquiades Álvarez...- y otros como Salmerón, Costa, no tanto Nakens, apenas encontraron dificultad alguna para acoplar el concepto liberal y democrático de la *secularización* del Estado con la «idea institucionalista» de *neutralidad/independencia*, establecida en el artículo 15.º de sus Estatutos. Reforzar el poder estatal al mismo tiempo que invocar la libertad de enseñanza, su independencia científica y académica con respecto al Estado y a la Iglesia, parecía aceptable, social y políticamente, evitando cualquier radicalidad jacobina, a todas luces intolerante. Labra recordaba el art. 11.º de la Constitución Española, según el cual nadie podría exigir que un maestro hiciese actos de adhesión a la religión católica o a ninguna otra positiva.

«El maestro será “neutral” poniendo su personalidad -decía en la Escuela Normal de Oviedo (1906)- su prestigio, su acción fuera de las luchas locales y de las contiendas de las Iglesias y de los partidos.»

Aun así, la implantación de la escuela neutra encontraba dificultades en la práctica. La sociedad española veía con recelo cuestionar la tradición católica en la formación de sus hijos, o la no obligatoriedad de la enseñanza religiosa, o la ventura de sustituir una norma moral, aneja al espíritu cristiano, por otros principios de conducta de «mayor libertad», «naturales» y «racionales».

La idea de «enseñanza neutral» tuvo en el ámbito universitario distinta admisión y una defensa más llevadera: el concepto se desplazaba a la noción de «neutralidad de la ciencia» despojándose en parte de ciertas connotaciones morales y religiosas; la neutralidad de la Universidad se erigía como secuencia obligada y complementaria de la «autonomía universitaria». La neutralidad, a juicio de Azcarate, era la resultante de la conjunción de *libertad, tolerancia y desinterés*: por la *libertad*, el hombre determina por sí sus actos, rige su vida y es dueño de su destino; es condición de neutralidad porque si en su lugar estuviese la imposición, serían libres sólo los que están conformes con la doctrina impuesta; la *tolerancia*, que no es indiferencia, permite aceptar los elementos de verdad que toda doctrina de partido político, de escuela filosófica, de secta religiosa contiene; el *desinterés* consiste «en que la ciencia cumpla su fin propio, que

ciliación entre Iglesia y Democracia; de otro lado, parecía no menos difícil integrar en un mismo campo político o doctrinal el anticlericalismo gubernamental de AZCÁRATE o Melquiades ÁLVAREZ en favor de la libertad de conciencia, con aquel otro de las masas populares dirigidas por políticos del republicanismo radical, cuya expresión más acabada fueron los mítines anticlericales de Alejandro LERROUX; finalmente, no parece oportuno situar en el mismo campo la experiencia religiosa de los obreros cercanos al republicanismo federal o al anarquismo con aquella otra sofisticada e intelectual de hombres como UNAMUNO, MAEZTU, Luis de ZULUETA, cercanos en algunos momentos al modernismo religioso». M. SUÁREZ CORTINA: «Anticlericalismo, religión y política en la Restauración», en *El anticlericalismo español contemporáneo* (1998), pp. 127-210. (La cita textual, en p. 132).

no es otro que el conocimiento de la verdad sin convertirse en instrumento de ningún otro, sometiéndose a él»¹⁶. La «escuela neutral»¹⁷ no es escuela atea, se corresponde con la idea de «secularización del Estado» —es decir, *Iglesia libre en un Estado libre*— que no es lo mismo que «secularización de la vida». En *Minuta de un Testamento* había distinguido, hacía años, la verdad religiosa de la Iglesia «oficial» de la idea religiosa que nace de la fe natural y «racional», dada *positivamente* en la conciencia y libertad de cada uno. Su denominado «catolicismo liberal» no es en realidad tal, sino el encuentro «religioso» del racionalismo, del protestantismo, del positivismo como filosofía y actitud religiosa, y de la libertad de conciencia. La Universidad ha de estar liberada de cualquier credo religioso, partido político¹⁸ o doctrina filosófica. La libertad de cátedra, la libertad de ciencia, la comunidad universitaria.... estarán garantizadas por su independencia del Estado y la soberanía de éste en el proceso de la secularización de sus poderes. Es, justamente, en esa dualidad —*poder del Estado/libertad de enseñan-*

za— donde se sitúa la verdadera secularización de la enseñanza universitaria, lejos de una independencia absoluta entre el poder estatal y la Universidad.

Otros temas, en fin, prueban la fidelidad «reformista» al krausoinstitucionismo; entre ellos el de la *educación de la mujer*. El viejo espíritu de 1869, de iniciativa krausista, fomentado por don Fernando de Castro, remarcaba a estas alturas el carácter político y social de lo que podía parecer sólo cuestión pedagógica. No era justo que el analfabetismo estuviera más enraizado en la mujer que en el hombre y en las clases sociales humildes más que en las niñas de clase media y alta... La «Asociación para la enseñanza de la mujer» atendía a la enseñanza primaria, a la segunda enseñanza para el ingreso en las Escuelas de Institutrices y de Comercio, y a los estudios de ambas: la *Escuela de Institutrices* tenía por objeto «la instrucción de la mujer en cuanto la requieren sus deberes sociales en general y particularmente los de su participación en el gobierno de la familia y de su ministerio de educación de la infancia»; la *Escuela de Comercio*

(16) G. AZCÁRATE: «Neutralidad de la ciencia» (Discurso en la apertura de la Universidad Popular de Valencia, celebrada el 8 de febrero de 1903). (BILE, 31 de marzo de 1903, pp. 65-74). «Por eso, como consecuencia indeclinable de la libertad y de la tolerancia, resulta que una Universidad no debe ser liberal ni conservadora, individualista ni socialista, católica ni librepensadora, sino templo abierto a cuantos tributen culto a la verdad».

(17) «Hay neutralidad —comentaría en otra ocasión— cuando se puede, por ejemplo, explicar en un establecimiento oficial, como hoy acontece, por fortuna, a todos, cualquiera que sea la secta religiosa, la escuela filosófica o el partido político a que pertenezcan; puede consistir, porque se trate de cierto grado de la enseñanza o por las condiciones del país, en la abstención completa de la enseñanza religiosa, pero sin que implique esto ni la sumisión a un dogma ni la negación de dogma alguno, sino la neutralidad pura, sana y bien entendida. Ésas son las consecuencias de ese principio». DSC, 4-VII-1910, p. 362. (Contestación al discurso de la Corona.)

(18) Recuérdese la opinión de Melquiades ÁLVAREZ en su discurso parlamentario de 12 de diciembre de 1903 sobre el tema de la independencia del profesorado y su objetividad libre de fanatismos, y «condenaciones impías» de ninguna idea política ni religiosa: «... No conozco ningún catedrático liberal o republicano, que falte en su cátedra a estos sagrados deberes. Yo no le conozco, ni he oído nunca que faltasen a sus deberes, excitándoles dentro de su cátedra, con abuso de su autoridad, a la defensa de ciertas ideas. Al contrario, puedo citaros el nombre de uno ilustre a quien me ligan afectos de gratitud; me refiero a D. FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS, que jamás en su cátedra, siendo maestro de generaciones enteras insinuó en ninguna forma idea alguna de parcialidad política; pudiera citaros también a una eminencia de la pedagogía, el Sr. COSSIO, partidario de nuestras ideas, republicano entusiasta, pero de cuyas opiniones no se habrán enterado sus discípulos, por la neutralidad que observa, y ha observado siempre, en el desempeño de su función docente». DSC, 12-XII-1903, p. 2934.

proporcionaba instrucción doctrinal y práctica para habilitar a la mujer en relación con los asuntos de carácter económico de la vida ordinaria y de la profesión mercantil. Los buenos oficios de Azcárate impulsaron Estas y otras instituciones, así como la perseverancia de mujeres como Matilde García del Real, inspectora de las escuelas municipales de Madrid, Carmen Rojo, directora de la Normal Central (y Josefa Barreras, Nieves Guibelalde y María de La Rigada, profesoras de la misma Escuela) María Antonieta Regoult y Leonor Canalejas (de la de Barcelona), Ana Solo de Zaldívar, María Quesada, Claudia Ibarra, Concepción Olózaga, María Mosteyrin, Casilda Mexia, Concepción Saiz... todas ellas profesoras de Escuelas Normales.

PARTIDO REFORMISTA (1912)

La evolución interna de los grupos minó los cimientos de la Unión Republicana. «Solidaridad Catalana» reunía a partir de 1906 a republicanos federales, a algunos de la propia Unión, a nacionalistas catalanistas (Esquerra republicana), regionalistas de la Lliga, carlistas catalanes... Lerroux había creado el Partido Radical (enero de 1908). Republicanos y socialistas acordaban en 1909 la «Conjunción Republicano-Socialista» para oponerse a los gobiernos de conservadores y liberales con una alternativa democrática en régimen republicano. Los republicanos «gu-

bernamentales» formaban con la izquierda dinástica el «Bloque de Izquierdas» con la intención de implantar un sistema democrático compatible con la monarquía.

El «Partido Reformista» se creaba el 7 de abril de 1912 con ocasión del banquete ofrecido por Melquiades Álvarez en el Palacio de Industrias del Retiro de Madrid, cuyo discurso de presentación tenía, dice García Venero, un antecedente en el que aquel pronunció en el Congreso de los Diputados el 26 de enero de 1912, contra el Gobierno de Canalejas¹⁹.

«El partido reformista será una democracia organizada y acomodada a las realidades de la Patria. La República necesita un Poder fuerte..., independencia y soberanía del Poder; secularización del Estado, no de la sociedad; plan total de cultura y de obras públicas y absoluta saturación social de toda la obra política... No postularemos jamás la lucha de clases, ni la dictadura del proletariado, ni la abolición de la propiedad individual...»

La única dictadura legítima debería ser la ejercida por el Ministerio de Instrucción Pública; harían falta diez mil escuelas más y cincuenta mil maestros más para hacer desaparecer el analfabetismo del 50% de los españoles; y sería también necesaria la reconstitución científica de España con la reforma de la enseñanza superior:

«El problema político fundamental de España es un problema de cultura y de ética...; la política pedagógica empieza a pasar desde el terreno de las polémicas religiosas al de las reivindicaciones obreras y los anhelos de sólida vida humana»²⁰.

(19) M. GARCÍA VENERO: *Melquiades Álvarez*. Madrid, Tebas, 1974, pp. 260 y ss.

(20) «Discurso» de Melquiades ÁLVAREZ, 7-IV-1912. (El discurso de M. ÁLVAREZ estuvo precedido por las intervenciones de AZCÁRATE, SALVATELLA, PEDREGAL, LLORENTE, CASTELLS, SORIANO y Pablo IGLESIAS). *El País*, 9-IV-1912, saludaba al nuevo partido: «Celebrémoslo porque los reinos de taifas sean del campo que fuesen, son nocivos al interés patrio. Porque el nuevo partido tendrá su basamento en el orden y en la moralidad; porque siente como afirmación indiscutible el respeto a las convicciones religiosas ajenas, y declara con noble franqueza, que el republicanismo no puede utilizarse para realizar una orgía escandalosa contra los fueros de la conciencia; porque centra lo principal de su obra en una intensa labor de cultura, una renovación cultural en la sociedad española...».

Desde sus primeros pasos, el Partido Reformista se revistió de unos caracteres que lo hacían singularmente atractivo: «se trataba de un partido cuya esencial aspiración —M. Suárez Cortina (1986)— era el logro de un reformismo de tinte moderado, que ni siquiera en los momentos en que se vio forzado a tomar resoluciones más radicales, como en 1917, dejó de ser un partido de orden...; desde su origen el Partido Reformista se orientó muy especialmente a las clases medias, a profesionales, comerciantes, industriales (señalando) que no aspiraba a integrar a la clase obrera, de la que únicamente esperaba una participación subsidiaria; fue el partido de la intelectualidad, en el que ingresaron los mejores efectivos de la cultura española, los sectores que pertenecían directa o indirectamente a la Institución Libre de Enseñanza...»²¹.

La generalidad con que se han esbozado algunos rasgos del pensamiento pedagógico «reformista» en la primera década del siglo y que ha permitido sinoptizarlos, aun con riesgo de inexactitud, a partir de las referencias troncales del *institucionismo* y de la *política educativa liberal* adquiere ahora rasgos más precisos con la crea-

ción del Partido Reformista una vez aclarado el panorama del primer impulso fundacional, magnífico y complejo por el encuentro de tantos intelectuales y políticos de primera fila. Por ellos, se tuvo noticia veraz y actualizada de las doctrinas y modelos culturales que predominaban más allá de nuestras fronteras. Era, en parte, el resultado naciente de la Junta para Ampliación de Estudios.

La «lectura» española del neokantismo alemán²² pudo acoplarse sin dificultad a la tradición krausista e institucionista. Neokantianos y krausistas se oponían a las tesis hegelianas del Estado y la sociedad, a la concepción materialista de la vida y de la historia, y tendían a posturas neoliberales; de ahí que ambas ideologías valorasen singularmente la formación ética, en lo jurídico y en lo político, prestando especial importancia a la pedagogía como ciencia y praxis de la educación y como medio apropiado para el progreso cultural y humano de los pueblos²³. Parece razonable la tesis de que el neokantismo —como concepción epistemológica y filosofía de los valores— fue un paso adelante, y decisivo, en la teoría de la educación en España con respecto al neokrausismo, aun

(21) M. SUÁREZ CORTINA (1986) pp. 80-81. Basta con repasar la nómina de asistentes a otro banquete, no menos famoso, del Partido Reformista (23-X-1913). Presidían: Gumersindo AZCÁRATE, GALDÓS, JUNOY, ZULUETA (José y Luis, diputados ambos), LAMANA, CABALLÉ, PEDREGAL, MIRÓ, RODRÍGUEZ MÉNDEZ y Tomás ROMERO. Entre los asistentes: José ORTEGA Y GASSET, Manuel GARCÍA MORENTE, Adolfo HINOJAR, Enrique Díez CANEDO, Filiberto VILLALOBOS, Agustín VIÑUALES, Fernando DE LOS RÍOS, Enrique de MESA, Pablo AZCÁRATE, Américo CASTRO, Matías PEÑALBA, Manuel AZAÑA, Indalecio CORUJEDO, Rafael LÓPEZ DE HARO, Jesús CORONAS, Ricardo de ORUETA, Hipólito RODRÍGUEZ PINILLA, Angel VEGUE Y GOLDONI, Teófilo HERNANDO, Gustavo PITTALUGA, Federico DE ONÍS, Francisco RIVERA PASTOR, Rafael M.^a DE LABRA, Pedro SALINAS, Luis DE HOYOS SAINZ, Antonio DUBOIS, Alfredo MARTÍNEZ, Augusto BARCIA, Ramón M.^a TENREIRO, Adolfo G. POSADA, Miguel MOYA, Joaquín DUALDE, Víctor RUIZ ALBÉNIZ, Pedro DE RÉPIDE, Manuel GARCÍA ALEAS, Luis DE TAPIA, Francisco GÓMEZ HIDALGO, Leopoldo BEJARANO... Se leyeron mensajes de LLARÍ, Octavio PICÓN, Dr. ROSIQUE... M. GARCÍA VENERO, 1974, p. 289.

(22) El neokantismo alemán discurrió por diferentes caminos según las *lecturas* que se hicieron de KANT: el neokantismo *realista-metafísico* de RHEL, LIEBMANN, KÜLPE...; el *logicista* de COHEN, NATORP, CASSIRER..., o de la Escuela de Marburgo; y el *axiológico-cultural* de WINDELBAND, RICKERT, y MÜNSTERBERG..., de la Escuela de Baden (o Escuela de Friburgo).

(23) V. ZAPATERO: *Fernando de los Ríos: Los problemas del socialismo democrático*. Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1974, pp. 142-152.

con sus inferencias positivistas, por las nuevas demandas científicas²⁴, sociales y culturales de la burguesía cultural española de comienzos del siglo xx. Lo que se procuró a toda costa fue no identificar la lectura «socialista» del *neokantismo marburgués* con cualquier opción política de ideología «marxista» —científica o utópica— por próxima que estuviese.

El *Ensayo sobre educación* (1907) de José de Perojo, discípulo de Fischer en la Universidad de Heidelberg, había vuelto a la necesidad de una regeneración «patriótica» por medio de la educación —«donde radica el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana»— que pusiese fin al estado de postración material y moral de la España de comienzos del siglo xx, similar, insistía Perojo, a la de Prusia, un siglo antes. El pensamiento de Kant y el postkantismo engrandeció el Imperio prusiano. Pero, la educación de un pueblo no es sólo cuestión escolar; son también el medio social, el ambiente, la familia... los que hacen eficaz la tarea educativa y cultural de la comunidad. Planteaba en sus páginas la noción integral de educación, uno de cuyos aspectos es la instrucción religiosa (ni dogmatismo ni laicismo), pues ambos tie-

nen un marcado carácter sectario; es necesaria una instrucción religiosa que:

«no es precisamente la que se refiere a dogmas y enseñanzas rituales, sino aquella que, al responder a sentimientos religiosos, por vagos que sean y dormidos que parezcan, busque formas amplias y elevadas, evocando en el espíritu las ideas generales del sentir religioso»²⁵.

Ortega y Gasset supo recoger el acerbo doctrinal del neokantismo y presentarlo con una pátina «liberal» que pudiera ser solución al desorden y desorientación ideológica de la política española de los primeros años del siglo xx. La «incapacidad» de una verdadera política liberal era un serio obstáculo para salir de la situación presente: «Es menester que resucitemos el liberalismo y que luego el liberalismo instaure con sus manos sabias y puras un partido liberal... Los partidos liberales son partidos fronterizos de la revolución o no son nada»²⁶. La idea que llena el pensamiento político liberal es la realización del ideal moral y nunca la sola utilidad de una casta, una clase, o una nación. Y ello comporta las más de las veces deberes de revolución y siempre actitudes de tolerancia²⁷. Por esta vía, Ortega llegaba a que «no es

(24) «El neokantismo es un sistema más científicamente elaborado que el krausismo...; pretende ser una superación del positivismo: su método trascendental otorgará absoluta autonomía al sector científico... La ciencia ocupará en el neokantismo un campo autónomo. Sin embargo, esta explicación de la función y autonomía de la ciencia no se daba en el krausismo; la ciencia en éste no se había despegado de los esquemas metafísicos, porque, como decía GINER «la ciencia es cosa de conciencia»... «El socialismo era para los marburgueses el corolario necesario al imperativo categórico. Sin embargo, el krausismo únicamente llegaría al «reformismo»; y cuando éste se desliza hacia la Monarquía, los jóvenes krausistas que habían estudiado en Marburgo comienzan a abandonar el reformismo. Es entonces cuando algunos, como Fernando DE LOS RÍOS, partiendo de la teoría de la relación jurídica krausista y del neokantismo de Marburgo, llegan al socialismo». *Ibíd.*, p. 150.

(25) *Vid.*, también, su *La educación española. La pedagogía y la política. Discursos*, Madrid, Imprenta «Nuevo Mundo», 1908.

(26) J. ORTEGA Y GASSET.: «La reforma liberal», en *Faro* 1 (1908), pp. 31-38. (23 de febrero de 1908, *Obras Completas*, T. X).

(27) «La tolerancia no es renuncia o apartamiento de la lucha, sino la inutilización de ésta, la pulimentación y legalización de las armas de combate. Por ella las divergencias entre los hombres se elevan a discusiones científicas; por ella se evita la destrucción de las condiciones materiales necesarias para que cada cual pueda seguir sustentando su opinión. Y no viene a ser otra cosa la tolerancia que una proyección en lo político de aquella cualidad individual que llamamos buena educación». *Ibíd.*, p. 36.

posible hoy otro liberalismo que el liberalismo socialista» entendiendo la «idea socialista» como prioridad entitativa de la comunidad sobre el individuo. El reformismo desplazaba la política educativa desde las polémicas religiosas «al de las reivindicaciones obreras y los anhelos de solidaridad humana» hasta convertir aquella en un aspecto de la cuestión social.

Consecuente con este preludeo y afín al Partido Reformista fue la «Liga de educación política española» promovida por Ortega y Gasset. La educación política del pueblo —su movilización, su revolución, si se quiere— sería el objetivo esencial de la «Liga». Ortega y otros firmantes del Manifiesto (octubre de 1913)²⁸ partían de posturas compatibles y convergentes: el *liberalismo radical*, el *socialismo* (no necesariamente Partido Socialista) y el *reformismo regeneracionista* (no identificable necesariamente con el Partido Reformista de Melquiades Álvarez). «Nos proponemos —se dice en el texto primigenio— pues, en la medida de nuestras fuerzas, hacer patria, según la expresión tan usada, trabajar en la formación del espíritu nacional, contribuir a despertar en el individuo la conciencia del mundo social, convertir hombres en ciudadanos»²⁹. La Liga implicaría a los «intelectuales» y al pueblo. Su misión

política consistía en primer lugar, en «fomentar la organización de una minoría encargada de la educación política de las masas»; en segundo lugar, en educar al obrero, al labriego, a la clase media a imponer la voluntad de sus deseos de un «porvenir claro, concreto y serio» para la patria. Su ideología política se distanciaba del republicanismo tradicional y de los conservadores, sin suscribirse al liberalismo y al socialismo, aunque tuvieran partes de intereses comunes. Tendría que fomentar, en lo social, los órganos educativos, económicos, técnicos... para sustentar la mejor posible «organización nacional». La configuración de la «Liga de Educación Política» y la publicación de la revista semanal *España*, cuyo primer número apareció el 29 de enero de 1915³⁰, se desmarcaban³¹ de aquel espíritu republicano radical que pudo deslumbrar ocasionalmente a Ortega: «La mayor parte de los que hasta ahora componen la «Liga de Educación Política» no hemos sido nunca republicanos, o lo hemos sido, como muchos compatriotas nuestros, en una hora de mal humor».

La influencia del neokantismo «baldense» o de Friburgo en la pedagogía «reformista» fue posterior, y, en ocasiones, involucrada en las «lecturas» logicista y

(28) Junto a ORTEGA Y GASSET, Manuel AZAÑA, Gabriel GANCEDO, Fernando DE LOS RÍOS, Marqués de PALOMARES, Leopoldo PALACIOS, Manuel GARCÍA MORENTE, Bernardo DE QUIRÓS y Agustín VIÑALES. Se adherieron Salvador MADARIAGA, Pablo DE AZCÁRATE, Luis BELLO, Américo CASTRO, Luis DE ZULUETA, Luis ARAQUISTÁIN y otros.

(29) J. ORTEGA Y GASSET: «Liga de Educación Política» en *Obras Completas*, T. X, Madrid, Alianza Editorial y Revista de Occidente, 1983, pp. 246-249.

(30) Con ORTEGA Y GASSET hubo otras firmas en este número: Ramón PÉREZ DE AYALA, Luis DE ZULUETA, Eugenio D'ORS, Gregorio MARTÍNEZ SIERRA, Ramiro DE MAEZTU y Juan GUIXÉ. Los temas de la Revista eran de cultura, política, cuestiones sociales y laborales, educación (colaboraron Manuel Bartolomé COSSÍO, Domingo BARNÉS, Adolfo POSADA...), ciencia, arte...

(31) En la *nueva cultura hispana* se situaban en lugares preeminentes la labor de la Institución Libre de Enseñanza, potenciada por su relación con la Junta para Ampliación de Estudios, el esplendor del Ateneo madrileño, y de otros por méritos propios, el nuevo espíritu de ciertos periódicos como *España* (1915), *El espectador* (1916), *El Sol* (1917), el «regeneracionismo» tardío —como el de UNAMUNO—, los escritos de los «intelectuales» de la llamada por LUZURIAGA «generación de 1914», etc.

realista/metafísica: el tema de los *valores* interesó en principio como ingrediente en la formación del carácter y, por tanto, en el campo de la psicología; entrados los años veinte, los valores ocuparían su lugar propio en la Filosofía de la educación o en los ensayos teóricos sobre la fundamentación del saber pedagógico. En efecto, la obra de Hugo Münsterberg *Psychology and Life* (1899) se publica en español en 1911 con el título *La psicología y la vida*; y *Psychology and the Teacher* (1909), traducida por Domingo Barnés —*La psicología del maestro*— en 1911. Mientras que *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft* (1899) de H. Rickert no se conoció en castellano hasta 1922 con el título de *Ciencia cultural y ciencia natural* por M. García Morente; *Weltanschauung und Erziehung* (1921) y *Grundlegung der Pädagogik* (1924), ambos de A. Messer, en las que se incorporan los valores y la cultura en la pedagogía, vieron su versión en español como *Filosofía y educación* (1929) por Joaquín Xirau (ediciones de la «Revista de Pedagogía») y *Fundamentos filosóficos de la Pedagogía* (1927) por José Rovira y Ermengol (Editorial Labor)³².

Entre las fuentes bibliográficas alemanas que Domingo Barnés recoge en su *Paidología* (1917) están *La Psicología y la vida* (1899), *La Psicología y el maestro* (1909) y el *Bosquejo de Psicotecnia* (1914) —todas ellas de H. Münsterberg— que conciernen al «estudio principalmente psicológico del niño y la importancia que este estudio pueda tener para su educación». Münsterberg escribió a Barnés una carta particular en 1909 en la que le advierte que su ensayo *Psicología y educación* —que

forma parte de *La Psicología y la vida*— ha quedado «anticuado» y que por el camino que ha seguido la psicología experimental, con verdaderos progresos, está más dispuesto a reconocer la importancia de la Psicología para el maestro:

«El maestro debe conocer el material con que trabaja; debe conocer la Psicología, la Sociología y la Fisiología; debe acudir al estudio del niño y al estudio de la adolescencia; en una palabra, debe estudiar tan profundamente como sea posible los hechos físicos y mentales, su labor y sus leyes.»

Pero, el maestro no ha de excluir su formación filosófica —la que se refiere a los fines de la acción humana, a la ética— porque sólo «cuando conocemos los fines a los que aspiramos podremos ocuparnos de los caminos que a ellos conducen y estudiar los medios psíquicos especiales». La más interesante, para Barnés, era, sin embargo, el *Bosquejo de Psicotecnia* que contiene dos partes: la *general* que trata de su misión, los supuestos psicológicos de los que parte, la actuación directa e indirecta de los influjos psicológicos... y la *especial*, que se ocupa de las aplicaciones concretas de la Psicología a las distintas ramas del saber o de la actividad humana: la sociedad, la higiene, la economía, la educación, la ciencia, el arte... La Psicotecnia pedagógica facilita el fin de la instrucción, de la educación como «preparación para el objetivo de la vida»:

«Toda instrucción exige que sean comunicados ciertos conocimientos, ejercitados ciertas capacidades y despertados ciertos intereses; cualquiera que sea el ideal de vida del individuo en cada grado, desde la cuna hasta la vida profesional, debe unificarse en

(32) La referencia a August MESSER tiene aquí una sola razón de ser: su carácter indicativo, aunque sea testimonio tardío, del *enlace* entre el neokantismo alemán y la pedagogía española del primer cuarto del siglo XX. En *Fundamentos filosóficos de la Pedagogía —y Filosofía y educación—* MESSER recoge una y otra vez las obras y autores que ha tenido en cuenta: H. RICKERT (*Die Philosophie des Lebens*, 1920), O. KÜLFÉ (*Einleitung in die Philosophie*, 1895), J. COHN (*Der Sinn der gegenwärtigen kultur*, 1914), E. SPRANGER, entre otros.

su conciencia este ejercicio de capacidades y este despertamiento de intereses...»³³.

La influencia de la *Fabian Society*³⁴ en España fue mínima, el intento de fundar una sociedad similar en nuestro país, en 1907, por iniciativa de Ortega y Gasset, Luis del Valle, Fernando de los Ríos, Sánchez Ocaña, Núñez de Arenas y otros intelectuales y políticos, socialistas y liberales, significó —como afirma Suárez Cortina— «un importante paso en la toma de conciencia de los intelectuales españoles acerca de su posibilidad de acción en el mundo político»; sin embargo, la clave del rechazo estuvo precisamente en la diversidad entre quienes planteaban «científicamente» las cuestiones arbitrando la solución más adecuada y los que buscaban la

acción desde el compromiso político³⁵. En el fondo, fue una prueba más de la clásica «desavenencia», siempre vigente en la historia del republicanismo español, y, posteriormente, del socialismo, entre los líderes «intelectuales» del Partido y la vida política del país. La *Fabian Society* en España no fue del todo un fracaso: algunos de sus reflejos quedaron impresos en el espíritu «reformista» del primer republicanismo de Melquiades Álvarez³⁶ en la «Escuela Nueva» socialista (1910) de Núñez de Arenas³⁷, en referencias o alusiones en la prensa, en conferencias sobre el liberalismo socialista británico y temas confines —«La revolución y los intelectuales» de Ramiro de Maeztu; Ateneo, diciembre de 1910— incluso en libros, a cierta distancia, como la *Paidología* de D. Barnés³⁸. Fue

(33) Vid. D. BARNÉS: *Paidología. Fuentes para el estudio de la Paidología*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1917, pp. 47-61.

(34) La «Sociedad Fabiana» (*Fabian Society*) nace en 1884 con carácter reformista y tendencia social-demócrata. «El fabianismo es un movimiento esencialmente burgués e intelectual. Ello explica su rechazo de los impulsos eruditos, su total impermeabilidad a la sensibilidad «obrerista». En lugar del sueño, los hechos. En lugar de la «fiesta» revolucionaria, los organigramas. Es un socialismo antirromántico que intenta ser a la vez empírico y científico. Es un socialismo frío y calculador, que habla al cerebro más que al corazón. Y, sin embargo, pese a su base mayoritariamente burguesa y al margen de su excesivo intelectualismo, el fabianismo, desde WEBB a LASKI y a COLE, logró conquistar a la elite política del laborismo». Sus componentes caminan hacia un sistema socialista de un modo realista, paulatino y progresivo. G. Bernard SHAW (1856-1950), Sidney WEBB y la que fue su esposa, Beatrice POTTER, socióloga, fueron los verdaderos pioneros del «fabianismo» inglés, en el que militaban periodistas, médicos, escritores, abogados, profesores, clérigos, y, en fin, otras gentes de la burguesía, intelectual y de profesiones liberales. F. BEDARIDA: «El socialismo en Gran Bretaña. De 1875 a 1914» en *Historia General del Socialismo*, (dir. por Jacques DROZ), Barcelona, 1979, pp. 301-401.

(35) *El Socialista*, 18 de diciembre de 1913, «La Fabian Society» por Rafael URBANO.

(36) «Conviene destacar también que el Programa del Partido Republicano Reformista de Melquiades ÁLVAREZ y de AZCÁRATE, formado en 1912, se configuraba en torno a dos principios adelantados por MAEZTU en sus escritos bajo la tutela de su fabianismo: 1) la «accidentalidad de las formas de gobierno»; y 2) un «socialismo de Estado e intervencionista». E. INMAN FOX: «Sobre el liberalismo socialista (cartas inéditas de MAEZTU a ORTEGA, 1908-1915)», en *Homenaje a Juan López Morillas*. Madrid, Castalia, 1982, pp. 221-235.

(37) A. CAPITÁN DÍAZ: *Historia de la Educación en España II. Pedagogía Contemporánea*, o.c., pp. 496-502.

(38) Domingo BARNÉS recoge en *Paidología* (Madrid, 1917) este dato: «En una reunión celebrada en el mes de noviembre de 1909 por la Sociedad Fabiana, Mr. Sadler expuso las siguientes mejoras, deseables en el régimen de las escuelas primarias inglesas. 1.ª Reducción del número de alumnos. 2.ª Frecuentes inspecciones médicas. 3.ª Preparación de vastos terrenos de juego. 4.ª Elevación de la edad de exención escolar primero a los trece años y después a los catorce. 5.ª Abolición del régimen de «medio-día» en las regiones textiles. 6.ª Creación de establecimientos escolares para el período crítico de la adolescencia. 7.ª Obligación para los patronos de proporcionar a sus empleados de menos de diez y siete años las facilidades necesarias para seguir los cursos de adultos organizados por la autoridad local, evitando al mismo tiempo todo recargo físico e intelectual». O.c., pp. 430-431. (Sirva de anotación de uno de los cometidos de la «Fabian Society» en materia de educación.)

Maeztu quien (junto a Ortega en la promoción del «liberalismo socialista» en España hacia 1910) se mostró interesado en el sistema socialista «fabiano», al menos entre 1911 —«Obreros e intelectuales», conferencia dada en el Teatro Principal de Barcelona— y 1914, cuando escribe *La crisis del humanismo*; a su juicio, el socialismo británico venía a corregir el materialismo histórico de Marx, porque no hablaba de la revolución que destruye sino de la unión de intelectuales y obreros que construyen «el ideal de servicio público con más fuerza que el de la propiedad privada»³⁹. Frente al viejo liberalismo británico de Mill o de Spencer, en el que la línea divisoria entre lo político y lo económico estaba remarcada, las nuevas doctrinas liberales —de los idealistas de Oxford, como Thomas Hill Green— o las democráticas de Josiah Royce o de John Dewey en Estados Unidos reconocían la importancia del Estado en la financiación de los servicios de la comunidad. Liberalismo y «fabianismo» se enlazaban por sus inquietudes «socialistas» siempre con el rechazo de cualquier implicación «marxista» o de la lucha de clases. Para Webb «el aspecto económico del ideal democrático es, en realidad, el propio socialismo». Los principios socialistas para el Partido Laborista británico reorganizado, expuestos en *Labor and the New Social Order* (1918) de Sidney Webb, partían de unos mínimos nacionales —de ocio, salud, educación, subsistencia...— no admitiendo cualquier política social por debajo de aquéllos⁴⁰. La vecindad entre liberales, como Hill Green, y

socialistas, como Sidney Webb (de la «Fabian Society») facilitó la doble presencia inglesa de liberalismo/socialismo en el reformismo —cada día menos republicano— de Melquiades Álvarez y de otros seguidores, quienes aunque estuvieron en la línea de salida del «Partido Republicano» no tardaron en dispersarse por otros derroteros de señales socialistas más que reformistas.

La III República francesa había evolucionado desde posiciones conservadoras —Thiers, su primer Presidente, fue elegido el 17 de febrero de 1871— a gobiernos radicales, como los de Waldeck-Rousseau, Combes, Rouvier, Clemenceau..., hasta llegar, a partir de 1911, al republicanismo moderado de Raymond Poincaré, Presidente del Consejo de Ministros (enero de 1912), y posteriormente, de la República (febrero de 1913) a las puertas de la I Guerra Mundial. Hasta la fecha, el liberalismo francés había logrado reforzarse entre conservadores y socialistas (y, en, ocasiones, por el bloque de la izquierda). Poincaré procuró el acercamiento de los «radicales-socialistas» y los «socialistas», aunque continuasen los motivos de desconfianza mutua. La neutralidad de España en la Guerra Mundial no era incompatible con el sentir «aliadófilo» del reformismo español —salvo excepciones— «por interés nacional, decía M. Álvarez, por amor a la causa de la justicia, y por afinidad de ideas políticas». En septiembre de 1915 Álvarez viaja a Francia y algunas de sus declaraciones aparecieron en *Le Petit Parisien* y *L'Humanité*. Había mantenido buenas relaciones con los republicanos franceses A.

(39) «Para el MAEZTU de «Obreros e intelectuales» —comenta su biógrafo Vicente MARRERO— no cabía la menor duda de que el día en que estos verdaderos intelectuales y las masas obreras se pongan de acuerdo el régimen de la propiedad privada no tardaría en desaparecer más tiempo que el que se tardase en convencer a los campesinos de las ventajas de las cooperativas de producción agrícola. La fuerza temporal está en las masas, la espiritual en los intelectuales verdaderos». V. MARRERO: *Maeztu*. Madrid, Rialp, 1955, p. 329. («Obreros e intelectuales» está editada por el Ateneo Enciclopédico Popular, Barcelona.)

(40) G. H. SABINE: *A History of Political Theory*. New York, 1937. (Trad. Española. *Historia de la Teoría Política*, México, 1965, p. 535).

Briand, Leygues, Delcassé y, en cierto modo, con los socialistas Jules Guesde y Marcel Sembat. Sin embargo, la evolución del republicanismo francés y la «infirmidad» —para algunos, ambigüedad— del reformismo español de los primeros años dificultan la definición precisa de la influencia del liberalismo radical francés en el Partido Reformista, aunque sea incuestionable.

El modelo republicano de la escuela francesa tentaba a políticos, intelectuales, y docentes a su aplicación a la situación educativa española; al parecer, los problemas y sus posibles soluciones venían a ser similares en ambos pueblos. En realidad no era así: en España, el conservadurismo político y económico de lustros anteriores convivía con el viejo liberalismo que hacía gala de «pasividad» y dócil consenso en aras de la gobernabilidad del país; la inercia política de una burguesía que hacía inútiles los desvelos de revolución social, por justa que pareciese, reforzaba la falta de interés en la búsqueda de nuevos ensayos de progreso social, cultural, educativo... Hubo, sin embargo, un resquicio que pudo resultar favorable a una opción de progreso, tras la muerte de Canalejas (1912), con la crisis del sistema de partidos políticos, cuando la Restauración parecía llegar a su fin: en los *liberales*, la escisión se produjo entre los demócratas de García Prieto y los partidarios de Romanones; en los *conservadores*, entre los gubernamentales de Dato, y los seguidores de Maura, y los *De la Cierva*; en los *republicanos*, entre quienes formaban la Conjunción republicano-socialista, los radicales de Lerroix y los reformistas de Melquiades Álvarez.

El Partido Reformista se desplazaba a mediados de 1915 a posiciones cercanas a los liberales, sobre todo con el Gobierno de Romanones (diciembre de 1915).

La idea de «autonomía universitaria» era compartida por la mayoría de los partidos políticos, si bien de forma distinta y en diferente grado; la concepción liberal y democrática se investía, una vez más, de esencias «institucionistas». Melquiades Álvarez *dejó hacer* al Partido Liberal su política educativa; y el Partido Liberal se *dejó llevar* de las iniciativas y sugerencias pedagógicas de los «reformistas» en una especie de consenso real entre políticos e intelectuales⁴¹. No hubo oposición de las demás agrupaciones republicanas —a excepción de los radicales de Lerroix— al entendimiento del Partido Reformista y el Gobierno de Romanones en cuestiones de instrucción pública; aquellas se aferraban o a continuar junto a los socialistas («Conjunción Republicano-socialista») o a formar parte de un posible «bloque de izquierdas». La verdad era que entre liberales, demócratas y «reformistas» el «institucionismo» pedagógico, tras la muerte de don Francisco Giner de los Ríos en 1915, seguía alentando —al abrigo del Museo Pedagógico Nacional y de la Junta para Ampliación de Estudios— la nueva escuela española. El Partido Reformista ponía el acento en la *dimensión social* del progreso educativo y cultural (tendencia social-demócrata y participación coeducadora de quienes por derecho deben interesarse por la instrucción) y en la *evolución científica* de los contenidos y los métodos de la enseñanza en todos sus grados.

En los años de crisis, a partir de 1917, no faltaron intentos de mejora de la enseñanza por los titulares de Instrucción Pública, políticos de la talla de Santiago Alba, Romanones, Cesar Silió, Natalio Rivas... Los partidos políticos incluyeron en sus manifiestos y programas propuestas educativas, algunas de

(41) *El Liberal*, 17-X-1915.

buen diseño y doctrina: la *Carta Programática del Partido Reformista* (1918), el *Manifiesto del Directorio de la Federación Republicana* (1918) –en el que Hermenegildo Giner de los Ríos y Alejandro Lerroux tuvieron claro protagonismo– las *Bases para un programa de instrucción pública* (Congreso del Partido Socialista Español, 1918), las *Conclusiones generales de la Ponencia* presentada por Juan Uña en la Asamblea Nacional de Partido Reformista (1921)⁴²...

Los postulados educativos «reformistas» de 1918 proclamaban:

- La educación nacional ha de ser realizada por el Estado sin que ello sea impedimento alguno a la acción educadora de organismos comarcales y autonómicos.
- La enseñanza en sus grados será accesible a todos los ciudadanos. «Todo ciudadano tiene derecho a la plenitud de la educación humana» (principio democrático).
- Gratuidad completa (servicio de becas y pensiones). Extensión de la enseñanza primaria, extinción del analfabetismo...
- Reforma interna de la educación primaria: Inspección técnica y preparación del Magisterio, «para que las escuelas a la vez que atiendan a la salud y cultura física, eduquen más por la formación intelectual que por el recitado de lecciones, y más por la acción y el trabajo personal de los niños que por el mismo ejercicio aislado de la inteligencia, teniendo de esta suerte menos de aula que de laboratorio y menos de laboratorio que de taller».

- Desarrollo de la enseñanza técnica y profesional, de los oficios industriales y agrícolas; de la cultura superior e investigación científica; y de la educación estética y artística.
- Libertad de conciencia y de cátedra.
- Cooperación de los padres en las escuelas públicas «fiscalizando constantemente la acción de gobierno».
- Ensayos concretos de autonomía en los establecimientos preparados para ella; y otras experiencias que avalen modelos de progreso y de transformación en los centros de enseñanza⁴³.

El ideal educativo «reformista» de la *Carta Programática* (1918) se alejaba definitivamente del viejo republicanismo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBORNOZ, A.: *El Partido Republicano*. Madrid, 1918.
- ÁLVAREZ, M.: *Discursos de Melquiades Álvarez. Documentos Parlamentarios*. (Recopilación por A. DÍAZ DE MASEDA.) Valencia, 1949.
- ARTOLA, M.: *Partidos y programas políticos (1808-1936)*. Madrid, Alianza, 1991.
- CAPITÁN, A.: *Historia de la educación en España II. Pedagogía contemporánea*. Madrid, Dykinson, 1994.
- *La educación en la primera República española (1873)*. Valencia, Nau Llibres, 1997.
- CUADRADO, M. M.: *Elecciones y partidos políticos de España. 1868-1931*. Madrid, Taurus, 1969.
- *Diarios de Sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados*. Años 1903, 1906, 1910...

(42) J. UÑA: «Sobre educación nacional», en *BILE*, 737 (1921), agosto, pp. 247-249.

(43) «Carta Programática del Partido Reformista» (1 de diciembre de 1918). M. ARTOLA: *Partidos y Programas Políticos (1808-1936)*. Madrid, Alianza, 1991, II, pp. 162-182.

- ELORZA, A.: *La razón y la sombra. Una lectura política de Ortega y Gasset*. Barcelona, Anagrama, 1984.
- GARCÍA VENERO, M.: *Melquiades Álvarez*. Madrid, Tebas, 1974.
- LERROUX, A.: *Mis memorias*. Madrid, Afrodisio Aguado, 1963.
- *Libro de Oro del Partido Republicano Radical*. Madrid, Rivadeneyra, 1935.
- ORTEGA Y GASSET, J.: *Obras Completas*. T. X (Escritos políticos). Madrid, Revista de Occidente, 1983.
- RÍOS, F. de los: *El sentido humanista del socialismo (1926)*. Edición de Elías DÍAZ, Madrid, Castalia, 1976.
- SUÁREZ CORTINA, M.: *El reformismo en España*. Madrid, Siglo XXI, 1986.
- «La quiebra del republicanismo histórico, 1898-1931» en Nigel TOWNSON (ed.): (1994), pp. 129-163.
- «Anticlericalismo, religión y política en la Restauración» en *El anticlericalismo español contemporáneo*. Madrid, 1998, pp. 127-210.
- TOWNSON, Nigel (ed.): *El republicanismo en España (1830-1977)*. Madrid, Alianza Editorial, 1994.
- ZAPATERO, V.: *Fernando de los Ríos: Los problemas del socialismo democrático*. Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1974.