



A PROPÓSITO DEL 98: MODERNIDAD, ESTADO Y EDUCACIÓN (España 1898-1923)

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA (*)

INTRODUCCIÓN: LA INTERPELACIÓN A LA EDUCACIÓN Y AL ESTADO, UNA SIGNIFICACIÓN DEL 98

Este primer centenario de aquel 98 está siendo justamente aprovechado para repensar su origen y sus llamamientos, para reflexionar, mediando la distancia de un siglo, sobre su significado y evaluar sus consecuencias. El que la prensa haya venido dedicándole sus páginas de opinión es muestra de que el «Desastre» todavía interesa hasta el punto de haber levantado alguna que otra polvareda política —¿acaso

no la originó el V Centenario del primer viaje de Colón?— que, sin embargo, puede enturbiar la visión del 98 y su circunstancia¹. Para bien o para mal, este 98 todavía sigue mirándose en aquel 98. Pero, ¿qué significó el «Desastre» de fines de siglo? ¿Qué trajo consigo aquel 98 al que Cossío se refiere como «este año terrible»² y Ortega califica en 1910 de «abismo de dolor»³ y todavía años más tarde de «fecha terrible y fatal»⁴? El lector ya sabe que el 98 sólo es el inicio de una andadura sin colonias y del nacionalismo de doble signo: periférico y nacional⁵. El 98 es, sobre todo, la fe-

(*) Universidad de Valencia.

(1) Asistimos al calor del 98 a una corriente revisionista de la Restauración —no siempre apolítica— y de la tradicional interpretación historiográfica regeneracionista que nos legó una imagen negativa de España; véanse, por ejemplo, algunos de los trabajos recopilados en M. SUÁREZ CORTINA (ed.): *La Restauración, entre el liberalismo y la democracia*. Madrid, Alianza, 1997, pp. 109-155, y en J. P. FUSI y A. NIÑO (eds.): *Vísperas del 98. Orígenes y antecedentes de la crisis del 98*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1997; asimismo J. P. FUSI y J. PALAFOX: *España: 1808-1996. El desafío de la modernidad*. Madrid, Espasa Calpe, 1997.

(2) M. B. COSSÍO: «Adilio Pedagógico», en *De su Jornada (Fragmentos)*. Madrid, Aguilar, 1966, p. 179.

(3) «Pedagogía social como programa político», conferencia pronunciada el 12 de marzo de 1910 en la Sociedad «El Sitio» de Bilbao (J. ORTEGA Y GASSET: *Obras Completas*, Madrid, «Revista de Occidente», 1944-1969, T. I, p. 521).

(4) «Vieja y nueva política», Conferencia pronunciada el 3 de marzo de 1914 en el Teatro de la Comedia (J. ORTEGA Y GASSET: *Obras Completas...*, T. I, p. 283).

(5) En el 98, y aún antes, se plantearon cuestiones decisivas que afectan al llamado «problema de España», entre las que no es la menor el concepto de «nación» española, (debido en gran medida a la generación del 98 —y también a la del 14— como ha puesto de manifiesto Inman FOX en *La invención de España. Nacionalismo liberal e identidad nacional*. Madrid, Cátedra, 1997. Para Andrés de Blas, a raíz del «desastre», el nacionalismo catalán, sobre todo, y también el vasco abandonan sus planteamientos románticos para convertirse en movimientos políticos; pero este «peligro catalán» y la «amenaza separatista» son a su vez, un «acicate decisivo en la formulación de unos planteamientos nacionales españoles que tendrán que optar, a partir del 98, por la igualmente difícil liquidación o integración de los nacionalismos periféricos» (A. de BLAS GUERRERO:

cha que marca un punto de inflexión, la culminación de una situación crítica que ya venía arrastrando España desde años atrás como se refleja, por ejemplo, en la novelística precedente (Pereda, Valera, Pardo Bazán, Palacio Valdés...) y en las obras de algunos escritores del 98 (Ganivet, Unamuno, Mallada...) que ya habían dado muestras de poseer una conciencia doliente del ser de España y de su situación en el mundo. Es por esto que Julián Marías cree que si el 98 no fue el origen de una situación nueva sí fue, sin embargo, su «revelador», el elemento «socializador» que logra expandir la conciencia de crisis y de preocupación por el destino de España, la convicción de que es necesario renovar-se y emprender una nueva época⁶.

Sin duda, el 98 es visto como el pináculo de un siglo, que Macías Picavea adjetiva en 1899 de «horrible y desolado»⁷. Pero junto a este pesimismo tan tópico y recurrente entre escritores y regeneracionistas que han transmitido una imagen de negrura cultural y de ignorancia, nos encontramos también con una realidad: la concentración en torno a esa fecha de una pléyade de relevantes figuras de diferentes generaciones, vivas unas, recién fallecidas otras, que han dado lugar a que se hable de una segunda edad de oro o, más acertadamente quizás, a una edad de plata de la cultura española. Esta situación de reconocido esplendor cultural puede, sin em-

bargo, desenfocar el objetivo esencial de la crítica –auténtico proceso a la Restauración– que tiene en el 98 su nota más álgida. Porque, si todo se sabía en España en los últimos años del siglo, como argumenta Julián Marías⁸, no todos podían acceder a ese saber. La dicotomía que esto implica no hace sino reflejar esa doble realidad que se nos ofrece en el 98, la existencia de dos Españas a las que Ortega daría nombre en 1914⁹, de las cuales «la España vital», obstaculizada por la «España oficial», no tenía entonces sitio en la historia ni posibilidad de acceder a ese saber que sólo algunos conocían.

Pero no es esta más que una –aunque sin duda fundamental– significación del 98, porque, además, en ese año surgen muchas preguntas sobre España, sobre su lugar en la Historia, acerca de su ser o no ser en el concierto europeo, se indaga en las razones que ayuden a explicar por qué España dejó de ser lo que fue, o lo que tal vez era más dramático: si el pasado de España pudo haber sido de otra manera mejor... Todo este rebullir interior de una nación, propiciado por la pérdida de sus últimas colonias –puertas al exterior–, toda esa tarea de introspección sobre sí misma en la que se sume al menos la España oficial, supone una revisión de valores, que para Manuel Tuñón son caducos, emanantes «de la ideología dominante de la Restauración, que arrastraba, a su vez, toda la

«Refundación del nacionalismo español», en *Memoria del 98. De la Guerra de Cuba a la Semana Trágica*, Madrid, El País, 1997-1998, pp. 231-233). Por su parte, González Antón entiende que la «regeneración» se plantea «como una necesidad que sólo puede cubrirse con un esfuerzo conjunto de toda la Nación, con el reforzamiento del espíritu nacional, superando las tendencias particularistas (...). El 98 provoca una reacción patriótica nacionalista «española» (...) frente a los nuevos nacionalismos (...)» (L. GONZÁLEZ ANTÓN: *España y las Españas*. Madrid, Alianza Editorial, 1997, p. 541).

(6) J. MARIAS: *España ante la historia y ante sí misma* (1898-1936). Madrid, Espasa Calpe, 1996, pp. 14-15.

(7) R. MACÍAS PICAVEA: *El problema nacional*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1996, p. 230.

(8) J. MARIAS: *España ante la historia...*, p. 19.

(9) J. ORTEGA Y GASSET: «Vieja y nueva política», *Obras Completas...*, T. I., pp. 271-275.

del "viejo régimen"¹⁰. Repensar España implicaba convertirla en objeto de conocimiento y de reflexión —«España como problema»—, razón por la que literatos, pensadores, políticos y pedagogos, partieron, como dice Tuñón, en busca de España¹¹. Pero en esa tarea no todos siguieron los mismos procedimientos ni tenían los mismos fines, pues mientras unos buscan sin dejar de mirar al exterior lo que les distingue de Europa en un afán de aproximarse a ella, otros vuelven la mirada hacia el pasado pretendiendo encontrar en él la solución a los males de España; y hay quien dice que unos y otros se limitaron a crear el problema sin darle solución. En un fin de siglo tan propicio como todos pero especialmente por sus peculiaridades, el del XIX español, para el autoexamen y la enmienda de errores, modernización e involución, tradición e innovación, retrospectiva y prospectiva, seguían indisociables en el solar hispano, algo que, a la postre, iba a condicionar en los años venideros la política general del país y la sectorial de la educación. Y así vemos cómo junto al cientifismo de los seguidores de Giner, aparece el exabrupto unamuniano «que inventen ellos!». Esta dualidad se verá favorecida con el «Desastre» que pone al descubierto la precaria vertebración social existente; más aún: se tiene la convicción de que el Estado ha fracasado no sólo al no haber podido mantener la cohesión de las distintas fuerzas sociales que, como dice Carlos Serrano, se habían agrupado en torno a intereses entre los que figuraban los relacionados

con las colonias perdidas, sino también al no ser capaz de volver a unificar las aspiraciones sociales en torno a un proyecto común auspiciado por el mismo Estado¹². Esta situación invertebrada propicia la búsqueda de nuevos elementos de cohesión que unos crearán encontrar en los nacionalismos periféricos, otros en la inerte tradición y otros en un nuevo Estado, fuerte e independiente de servidumbres de cualquiera índole; naturalmente estas soluciones de vertebración van a estar en permanente oposición. Los latentes nacionalismos periféricos emergen ante la contrastada debilidad e incompetencia del Estado central que, como dice Pierre Vilar, no había ofrecido ningún logro de consideración desde los tiempos de Carlos III ni, como otros países europeos, había sido capaz de hacer un esfuerzo educativo de envergadura ni ningún otro susceptible de difundir «el mito de la comunidad»¹³; por su parte, los partidarios de volver a la tradición y el catolicismo integrista encuentran en su alianza su mejor apoyo mutuo: el catolicismo radical porque necesitaba mantener la influencia cada vez más creciente de la Iglesia en la sociedad española en unos momentos en que teme verse acosada como sucedía en otros países europeos en fase de modernización económica, política y social (Francia, Italia, Bélgica y Portugal), y aquéllos, los seguidores de la más pura tradición, porque ven en el poder de la Iglesia el bastión que pueda proteger sus intereses del ascenso de las masas populares y del arraigo de una nueva moral

(10) M. TUÑÓN DE LARA: *Medio siglo de cultura española* (1885-1936). Madrid, Tecnos, 1973 (3ª ed.), p. 403. Arno J. MAYER, en un conocido libro, defiende la tesis de que no eran precisamente los elementos «premodernos» un resto decadente, residual y frágil de un pasado casi desaparecido, sino «la esencia misma de las sociedades civiles y políticas presentes en Europa» (*La persistencia del Antiguo Régimen. Europa hasta la gran Guerra*. Madrid, Alianza Editorial, 1984, p. 16).

(11) M. TUÑÓN DE LARA: *Medio siglo de cultura española...*, pp. 109 y 104.

(12) C. SERRANO: «Crisis e ideología de la Restauración», en J. L. GARCÍA DELGADO (ed.): *España entre dos siglos (1875-1931). Continuidad y cambio*. Madrid, Siglo XXI, 1991, pp. 182-183.

(13) P. VILAR: *Historia de España*. Paris, Librairie Espagnole, 1974, p. 101.

social desacorde con sus posiciones de privilegio. Por otra parte, la conformación de un Estado fuerte se hace necesaria por muchos motivos, pero quizás ninguno tan fundamental como la convicción de que sin el concurso del Estado no sería posible la regeneración nacional que considera la modernización como exigencia inexcusable. Probablemente sea la idea de modernización, entendida sobre todo como un acercamiento a Europa y consiguiente aminoración del atraso español respecto a los países de su entorno, el principal efecto positivo del regeneracionismo finisecular¹⁴. El regeneracionismo tiene presente que otros países han pasado por trances incluso peores que el 98 español, como Prusia en 1807 o Francia en 1870, y superaron su crisis de identidad gracias a la reforma de la escuela. Mas, en esta tarea de modernización en la que ha de mediar la educación, en este acercamiento a Europa, va a ser reclamada la intervención del Estado; pero eso tendrá lugar no sin la oposición de la Iglesia católica y de los sectores que se aglutinan en torno a ella.

La introspección y autoexamen que provoca el 98 afecta también a la educación, cosa nada sorprendente a finales de un siglo que hizo de ella una cuestión política. La situación educativa es examinada

para explicar el desastre, y por ello no falta quien, como Cossío, no dude de que la causa primera y más importante de la catástrofe ha sido la ignorancia¹⁵, o como Pícaeva, que ve en el pésimo estado de la enseñanza una de las causas de la «débâcle» española del fin de siglo¹⁶; la derrota de la Armada y del ejército se fraguó más en los laboratorios norteamericanos que en los campos de batalla, poniendo de relieve no sólo la superior técnica de la naciente potencia político-militar sino sobre todo las insuficiencias de preparación, de formación y de educación en la España del 98. Educaro Vincenti, en su discurso de 23 de junio de 1899 en el Congreso de los Diputados sostuvo que Estado Unidos «nos ha vencido no sólo por ser el más fuerte, sino también por ser más instruido, más educado»¹⁷.

Naturalmente, el desastre no es explicado sólo como una carencia en el ámbito de la educación y, en definitiva, como ausencia de una enseñanza racional, sino, en lógica con la pugna argumental clericalismo-anticlericalismo, como un castigo divino al extravío en el que el liberalismo y la impiedad ha sumido a la nación¹⁸; ¿qué otra explicación puede tener que Dios haya consentido la humillación de la católica España a manos de la liberal Nortea-

(14) A. de BLAS GUERRERO: «Refundación del nacionalismo español» ..., p. 232. El autor afirma que se ha llegado a hablar incluso del «nacionalismo de la modernización» (p. 231). Muchas son las interpretaciones que se ofrecen del concepto «modernización»; a nosotros nos es útil la acepción historiográfica del concepto «moderno» que, en palabras de Agustín Escolano, «se opone al tradicional y alude, en el marco también de determinadas concepciones evolutivas, a un cierto estadio superior en el proceso de cambio histórico respecto a la situación precedente de las sociedades» (A. ESCOLANO: «Tres jalones en la modernización educativa de España», en A. ESCOLANO y R. FERNANDES (eds.): *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora, Fundación Rei Afonso Henriques, 1997, p. 14). Modernización es oposición al pasado, a la tradición involutiva, una reacción a todo lo que obstaculiza el paso hacia una nueva forma de entender la vida y la cultura y de establecer las relaciones con el mundo y la sociedad circundante.

(15) M. B. COSSÍO: «Idilio Pedagógico», en *De su Jornada...*, p. 176.

(16) R. MACÍAS PICAVEA: *El problema nacional...*, p. 119.

(17) E. VINCENTI Y REGUERA: *Política pedagógica. Treinta años de vida parlamentaria*. Discursos. Congreso de los Diputados, Madrid, Hijos de M. G. Hernández, 1916, p. 200.

(18) F. GARCÍA DE CORTÁZAR: «La Iglesia española de la Restauración: definición de objetivos y prácticas religiosas», en *Letras de Deusto* (julio-diciembre, 1978), p. 10.

mérica si no es como respuesta divina al pecado cometido por un «pueblo que lee prensa liberal» y por «escritores heterodoxos», al pecado que suponen las «iglesias casi desiertas, el culto abandonado y las procesiones desdeñadas»¹⁹ El discurso con el que la Iglesia explica el desastre del 98 forma parte de su estrategia beligerante contra los nuevos vientos liberales que anunciaban cambios en las estructuras sociales y políticas, pero al mismo tiempo alentó las actitudes anticlericales²⁰.

Pero el 98 no sólo deriva en una mirada pesimista sobre la enseñanza sino que también propicia una llamada esperanzada a la educación²¹ en la creencia que de ella provendrían los remedios a las causas que cristalizaron en «el problema español». De hecho, la crisis del 98 significó el planteamiento de problemas en muchos ámbitos de la vida española pero, sobre todo, señaló urgencias y necesidades de política educativa que se van a discutir, es cierto que sin apenas éxito y quizás con excesivo coste social, en el primer tercio del siglo XX. La educación, en efecto, va a ser llamada para realizar la tarea pendiente de la modernización del país, y el Estado convocado para dirigir ese proceso.

MODERNIZACIÓN, ESTADO Y EDUCACIÓN

A finales del XIX y principios del XX apenas si hay escritos que no clamen por la modernización de España. Y para muchos modernización equivalía a europeización, a «sincronizar» España con Europa²² en el deseo orteguiano de lograr una «España mundial» —reconocida y considerada desde el extranjero— en contraposición a la «España villorrio»; se tiene la seguridad de que el alejamiento de Europa impidió la modernización de España y la realización de esos importantes signos de modernidad que fueron la revolución burguesa y la industrial²³; esto, tal vez, puede explicar que en esos dos siglos a España no le fueran las cosas tan bien como a otros países de su entorno que dieron respuestas más adecuadas a los retos que presidieron el desarrollo histórico europeo: el desarrollo económico, el cambio social y la relación entre Estado y sociedad²⁴, factor de modernidad éste último al que nos referiremos luego y que a nuestro parecer dejaba a España lastrada para situarse al nivel europeo.

(19) A. БОРН: «Iglesia, clericalismo y anticlericalismo», en *Memoria del 98...*, pp. 311-312.

(20) Sostiene БОРН (*Ibidem*, p. 312) que «la conducta eclesíástica frente al Desastre tuvo un papel decisivo en el posterior anticlericalismo, mucho más que por su anterior patriotismo por su posterior interpretación de la derrota y por su anacrónica y provocativa propuesta de regeneración».

(21) Además del citado artículo de Y. TURIN, véase también el de A. DEL POZO PARDO: «Año 1898: Llamada de esperanza a una regeneración pedagógica de España», en *Revista Española de Pedagogía*, 140 (1978), pp. 103-116.

(22) «Sincronización» es el concepto que utiliza Juan MARICHAL en su libro *El secreto de España. Ensayos de historia intelectual y política*. Madrid, Taurus, 1996, pp. 115-129.

(23) Fusi y Palafox, defienden la tesis de que España era un país «normal», que no hubo esa «excepcionalidad» que ha informado parte del llamado «problema de España», que España no era «diferente» como nos había dicho el tópico victimista y pesimista español (J. P. FUSI y J. PALAFOX: *España: 1808-1996. El desafío de la modernidad...*).

(24) Vid. A. SHUBERT: *Historia social de España (1800-1990)*. Madrid, Nerea, 1991, p. 12.

Así, Joaquín Costa –europeizante, que no europeísta, como matiza Eloy Fernández Clemente– «trueno» contra la «africanización interior» que «reside en nuestras instituciones, en nuestro ambiente y modo de ser y de vivir»²⁵, y a la que hay que expulsar en una «segunda Reconquista», enviando «al extranjero a legiones de jóvenes sobresalientes y honrados a estudiar» para que a su vuelta esparzan, aunque sin añorantes imitaciones y sin olvidar la tradición nacional²⁶, las soluciones de regeneración que han experimentado otros países²⁷; y en esa tarea de europeización, Costa señala como primordial la renovación de las instituciones docentes y la mejora de sus profesores²⁸. En similares términos se expresa Unamuno cuando afirma que «sólo abrien-

do las ventanas a vientos europeos, empáñndonos en el ambiente continental, teniendo fe en que no perderemos nuestra personalidad al hacerlo, europeizándonos para hacer España y chapuzándonos en pueblo, regeneraremos esta estepa moral»²⁹. También Cossío, partiendo de la convicción de que el remedio para no caer en la barbarie y el retraso reside en la formación de los docentes, insta –como también hicieron Picavea, Giner y tantos otros– a «enviar masas de gentes al extranjero» a recibir esa formación; pero no le basta con esto, sino que cree preciso imitar a otros pueblos, hacer lo que ellos hacen («es inútil y ridículo meternos a inventar el termómetro», dice) y así integrarnos «en el movimiento general del mundo» donde

(25) J. COSTA: *Reconstitución y europeización de España*. Huesca, V. Campo, 1914, p. 215.

(26) J. COSTA: *Ibidem*, pp. 231-232. Eloy Fernández Clemente, en su conferencia «Europeizar España» (Zaragoza, 1987) se pregunta qué es para Costa la «europeización necesaria» por la que clama: «No, desde luego, la simple y pura imitación de lo europeo, sino que europeísmo quiere decir, en realidad, valores casi metafísicos, más que asuntos concretos a imitar ser europeo es ser auténtico, ser riguroso, ser eficaz, ser fiel a la propia ideosincrasia, no imitar lo de otros países» (En E. FERNÁNDEZ CLEMENTE: *Estudios sobre Joaquín Costa*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1989, p. 150). Félix Santolaria ha sintetizado lo que para muchos regeneracionistas tanto del 98 como del 14 (especialmente Ortega) significaba el tema de la europeización con estas palabras: «europeísmo en los medios y españolización en los fines» (F. SANTOLARIA SIERRA: «Regeneracionismo y tutela pedagógica. En torno a Ortega y su Pedagogía social como programa político (1910)», en *Revista de Educación*, nº extraordinario (1997) dedicado a *La educación y la Generación del 98*, p. 73).

(27) Costa señala entre los países a imitar Francia y Japón; sin embargo, los modelos que se siguen no procederán del ámbito anglosajón sino, sobre todo, de Alemania. Aunque casos como el de Unamuno, por ejemplo, (cuyo liberalismo es de influencia anglo-suiza), pueden matizar esta afirmación, sin embargo no la rebaten. Sin duda la influencia krausoinstitucionista fue decisiva en la apreciación de lo germano, del mismo modo que lo fue la ejercida por pensadores de formación alemana como Ortega, del que dice Marichal: «El muy joven Ortega había sentido que su vocación era el pensamiento y esto quería decir que tenía que estudiar en Alemania. Porque el pensamiento filosófico, sobre todo, era Alemania» (J. MARICHAL: *El secreto de España...*, pp. 126-127). Conrad Vilanou defiende esta tesis germanófila en Ortega y en Eugenio D'Ors (C. VILANOU: «De la crisis finisecular al regeneracionismo pedagógico: Ortega y Gasset y Eugenio D'Ors, dos modelos culturalistas (1898-1914)», en *Revista de Educación*, número monográfico (1997) pp. 47-64, dedicado a *La educación y la Generación del 98*).

(28) Tanto los escritos que en 1899 presenta Costa sobre la reforma de la enseñanza como diversos artículos sobre temas educativos fueron recogidos en el libro J. COSTA: *Maestro, Escuela y Patria (Notas pedagógicas)*. Madrid, «Biblioteca Costa», 1916 («Biblioteca Económica», vol. X).

(29) M. de UNAMUNO: *En torno al Casticismo*. Madrid, Espasa Calpe, 1972 (8ª ed.), p. 145. (Unamuno publica esta serie de ensayos en 1895 para *La España Moderna*, que son recogidos y publicados en 1902 en su conocido libro *En torno al Casticismo*. Unamuno sin embargo, evoluciona posteriormente hacia posturas más nacionalistas y menos europeístas).

está «nuestra única salvación» y la manera de dejar de ser también en la enseñanza una excepción³⁰. Como se sabe, los programas de becas y ayudas instituidas por Instrucción Pública siendo su ministro Romanones y la posterior creación de la Junta para Ampliación de Estudios (1907) son medidas que responden a los deseos de sincronizar España con Europa. Esta convicción, todavía años después, sigue presente en la llamada generación de 1914, en figuras tan señaladas como Ortega y Azaña. En 1910, en la famosa conferencia que pronunciara en la Sociedad «El Sitio» de Bilbao, dice el filósofo madrileño que «regeneración es inseparable de europeización», que apenas se pensó en reconstruir se pensó en europeizar, que si «regeneración es el deseo, Europa es el medio de satisfacerlo», que si España era el problema, Europa se presentaba como la solución³¹; y es que para Ortega, dice Marichal, Europa es «sinónimo de modernidad racionalista»³². Una idea que está presente también en el político alcalaíno, en Manuel Azaña, quien, un año después, en 1911, en su ya aludida Conferencia en la Casa del Pueblo de Alcalá de Henares, parte de la tesis de que España está sumida en una crisis producida por «la ineducación e incultura nacionales» que, a su vez, es «fruto del estancamiento secular de España y de su divorcio de la corriente general de pensamiento europeo»; mientras tanto —dice—,

Europa ha «inventado una civilización, de la cual no participamos, cuyo rechazo sufrimos y a la que hemos de incorporarnos o dejar de existir»³³.

Pero el contenido de la modernización no se agota en el acercamiento a Europa aunque sea el significado que prime en la generación del 98. Avanzando algo más en el tiempo, modernizar significará, predominantemente, hacer «política» en el sentido que le otorga el propio Ortega cuando dice que política es el instrumento que produce la transformación de la realidad social circundante³⁴; de este modo, hacer política sería tanto como intentar la solución del problema de España, algo a lo que, lo hemos anotado más arriba, los regeneracionistas no se atrevieron o no supieron acometer, por lo que todavía hoy son objeto del reproche de haber justificado con su negativismo y desconsuelo el sistema que decían criticar³⁵, algo a lo que, sin embargo, sí se dedicarían los integrantes de la generación del 14 más volcados en la acción que sus mayores³⁶.

La transformación de la sociedad, la acción que se ejerce sobre ella —la política—, como movimiento que conlleva todo acto, requiere una dirección, dotarle de una orientación de la que la política española, «incierto, blanducho, de tanteo, de concesiones cobardes, de transigencias absurdas» —dice Azaña en 1910—, carecía. No sorprende que el mismo Azaña, ya en 1923,

(30) M. B. COSSÍO: «Sobre reforma y educación nacional», en la *Asamblea Nacional de Productores*, en Zaragoza, 1899. Recogido en *De su jornada...*, pp. 181-183.

(31) J. ORTEGA Y GASSET: «La Pedagogía social...», *Obras Completas...* T. I, p. 521.

(32) J. MARICHAL: *El secreto de España...*, p. 125.

(33) M. AZAÑA: «El Problema Español», conferencia pronunciada en la inauguración de la Casa del Pueblo de Alcalá de Henares y reproducida en edición facsimilar en el libro V. A. SERRANO y J. M. SAN LUCIANO (eds.), *Azaña*. Madrid, Adascal, 1980 p. 16.

(34) J. ORTEGA Y GASSET: «La Pedagogía social...», *Obras Completas...* T. I, p. 507.

(35) Cfr. M. TUÑÓN DE LARA: «La Modernidad de Manuel Azaña», en V. A. SERRANO y J. M. SAN LUCIANO (eds.), *Azaña...*, p. 401.

(36) Naturalmente, el lector se habrá percatado de que transformar la sociedad implicaba también la referencia a Europa.

cuando analiza la actitud regeneracionista del 98, afirma que aunque «en el museo de las ruinas no falta ni una pieza», sin embargo, «en el orden político lo equivalente a la obra de la generación literaria del 98, está por empezar» porque «no demolieron nada, porque dejaron de pensar en la mitad de las cosas necesarias»³⁷, porque no les guiaba una verdadera cuestión política. Costa, por el que Azaña mostraba una simpatía sincera a pesar de sus diferentes posiciones, creía ser revolucionario sin resolver el problema del Estado, aceptándolo como estaba, y no comprendía, en consecuencia, «por qué el pueblo puede sublevarse para cambiar la Constitución y no para que le construyan pantanos». Para Azaña la auténtica cuestión política no reside en pedir para los españoles despensa, pantanos o escuelas, sino en «quién ha de costear el pan y las obras, quién regentará la escuela, y de quién será la tierra, esté seca o regada»; no responder a estas cuestiones era ofrecer «remedios políticamente neutros», cuya nulidad favorecía el mantenimiento de la situación que aborrecían³⁸. La acción política, pues, pasaba por dos exigencias: la primera, dar una orientación

colectiva a la política, señalar un rumbo general a la vida nacional, algo que sólo pueden hacer los «ciudadanos electores», es decir, un pueblo organizado del que España carecía. Esto, para Azaña, implicaba hablar de democracia: «¿Democracia hemos dicho? Pues democracia. No caeremos en la ridícula aprensión de tenerla miedo: restaurémosla, o mejor, implantémosla, arrancando de sus esenciales formas todas las escrescencias que la desfiguran»³⁹. También Ortega denuncia esa falta de orientación y la necesidad de que España se erija en comunidad: «la España del futuro (...) ha de ser esto: comunidad, o no será» de acuerdo con «la tradición que nos propone Europa»⁴⁰. Para uno y otro, la orientación de la vida nacional tenía que dejar de ser algo individual, tanto en su gestación como en sus objetivos, porque el individualismo no sólo es un obstáculo para el progreso sino algo socialmente injusto e incompatible con la democracia y, a la postre, con la libertad⁴¹; la nueva orientación política debía ser cosa de la colectividad, de la comunidad, del pueblo organizado, de la democracia⁴². Mas —y es la segunda exigencia a que aludía antes—,

(37) M. AZAÑA: *¡Todavía el 98!*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1997, pp. 42-43.

(38) *Ibidem*, p. 44.

(39) M. AZAÑA: «El Problema Español»..., p. 29.

(40) J. ORTEGA Y GASSET: «La Pedagogía social...», *Obras Completas...* T. I, p. 521.

(41) En 1910, en la ya citada conferencia pronunciada en la Sociedad «El Sitio» de Bilbao, es quizás donde Ortega se muestra más contrario al individualismo, al hombre aislado y más partidario de la comunidad: «El individuo aislado no puede ser hombre (...) Sólo existe real y concretamente la comunidad, la muchedumbre de individuos influyéndose mutuamente» (J. ORTEGA Y GASSET: «La Pedagogía social...», *Obras Completas...*, T. I, p. 513). Y dos años antes, en febrero de 1908, el Ortega joven rechaza también el individualismo que reclaman los conservadores en nombre del liberalismo; entonces para Ortega el único liberalismo posible era el liberalismo socialista (J. ORTEGA Y GASSET: «La reforma liberal», en *Vieja y nueva política. Escritos políticos*, I (1908-1918). Madrid, Ediciones de la Revista de Occidente, 1973, pp. 24, 26 y 28). Véase también al respecto el estudio de F. SANTOLARÍA SERRA: «Regeneracionismo y tutela pedagógica...», pp. 69-71.

(42) Es sabido el giro que sufre Ortega en su pensamiento político. Defensor de la «España vital» frente a la «España oficial», de la «nacionalización» de las instituciones (el Estado es servidor de la nación), del liberalismo socialista, cuando media el segundo decenio del XX Ortega ya no confía en la España vital: el cambio social será obra de una minoría, de una élite que se encargue de la educación política de las masas (Véase el «Prospecto de la Liga de Educación Política Española», en J. ORTEGA Y GASSET: *Obras Completas...* T. I, pp. 301-302).

esta dirección nueva, este nuevo giro de la política requiere transformar el régimen económico y, sobre todo, las instituciones. Para Azaña el problema, como hemos dicho, no estriba en hacer pantanos o escuelas sino en «ganar las instituciones», en transformar y ganar el Estado para que el Poder se pueda regenerar y con él regenerar, europeizar, modernizar la nación⁴³; lo que, a la postre, se convierte para Azaña en un tema que afecta de lleno a la libertad. Por eso pide a la ciudadanía que no abandone la política, es decir, la acción, el interés por las cosas de la «polis», de sus cosas: «No odiéis ni os apartéis de la política —dice en 1911—, porque sin ella no nos salvamos. Si política es el arte de gobernar a un pueblo, hagamos todos política y cuanta más mejor, porque sólo así podremos goberarnos a nosotros mismos e impedir que nos des gobiernen otros»⁴⁴. Para lograrlo, para hacer posible la transformación social es preciso sentir apego por la sociedad política más inmediata a nosotros («localismo»), y transformar el Estado.

Ganar las instituciones, transformar el Estado, se hacía, si cabe, más perentorio

por la desigualdad social que producía el sistema y que se manifestaba no tanto en los principios constitucionales cuanto en las instituciones políticas y en el funcionamiento del régimen: restricciones y discriminaciones en el derecho al sufragio, la desigualdad en la representación política, la discriminación legislativa a favor de las clases dominantes, etc., no son sino muestras del mal funcionamiento de las instituciones que afectaba a la legitimidad del régimen e impedía su modernización⁴⁵. Porque ésta se mide, entre otros indicadores, por un Estado eficaz que —como quería Azaña— propugnando, definiendo y posibilitando los derechos políticos a todos los ciudadanos⁴⁶, hiciera sentir su presencia y su justicia en todos los rincones del país restaurando, así, el alma del pueblo, cosa que no hizo el Estado liberal, mediatizado en su labor de progreso y modernización por una compleja red de intermediarios (caciques) que, estrechamente ligados a la oligarquía, sólo beneficiaban los intereses del sistema que ésta defiende y que no son los intereses de la nación sino los propios de ella misma⁴⁷.

(43) M. AZAÑA: *¡Todavía el 98!...*, pp. 44 y 49-50.

(44) M. AZAÑA: *El problema nacional...*, p. 29.

(45) Véase al respecto el clásico estudio de M. MARTÍNEZ CUADRADO: *La burguesía conservadora (1874-1931)*. Madrid, Alianza Editorial-Alfaguara, 1979 (5ª edición), en especial las pp. 217-222. La elección de los gobernantes (senadores, diputados, ministros) apenas si la decidía el 6% de la población total, y en la elección del segundo escalón del poder (diputados provinciales, concejales) participaba entre el 16% y el 18%; «el restante 80-82% de habitantes, están legalmente apartados de la representación política y de la esencial relación gobernantes-gobernados»; después de reaparecer el sufragio universal en 1891, la elección de los gobernantes sigue las pautas del período censitario gracias a las manipulaciones electorales, argucias jurídicas, el consiguiente abstencionismo, etc. (Las restricciones en el derecho al sufragio en las pp. 218-222). Sobre este tema pueden verse diversos estudios recogidos en el libro coordinado por S. FORNER: *Democracia, elecciones y modernización en Europa*. Madrid, Cátedra-Instituto de Cultura Juan Gil-Albert, 1997.

(46) M. AZAÑA: *El problema español...*, p. 32.

(47) Vid. M. TUÑÓN DE LARA: *Medio siglo de cultura española...*, p. 132-133. En nuestros días parece haberse iniciado una nueva lectura del caciquismo en la que parecen descubrirse algunos aspectos positivos. Así, Francisco Ayala afirma que el caciquismo «constituía el modo de engarce que insertaba una sociedad arcaica en el cuadro de unas instituciones políticas nacionales de corte liberal moderno, sobrepuestas a ella para servir de molde y de continente a una democracia infiel. Me parece errónea —dice—, aunque sea muy frecuente, la creencia de que desde la altura de esas instituciones gubernamentales se impedía y suplantaba entonces la libre expresión de la voluntad popular; pues, más bien al contrario, lo que se hacía era suplir su inexistencia» (F. AYALA: «Galdós en el Parlamento de la Restauración», en *El País* (4-XI-1997) p. 11.

Un Estado, para ser eficaz, necesita ser fuerte e independiente. Y aquí se agudiza el problema de las difíciles relaciones que embargan la definición del Estado y de sus competencias en la España anterior a la segunda República. Devolver a su estado civil la vida pública, aunque sólo fuera construyendo un Estado laico –no ya secularizando completamente la sociedad como deseaban algunos sectores sociales y políticos–, conllevaba primero, frenar la influencia de la Iglesia en los asuntos públicos y, segundo, como decía Unamuno según nos recuerda Marichal, desamortizar el espíritu, porque de nada sirve la desamortización de sus bienes si no se produce la de la doctrina evangélica, lo que Juan Marichal interpreta como «la más absoluta libertad de conciencia y de cultos»⁴⁸. Para Unamuno «descatolizar es españolizar» porque el Estado, separado de la Iglesia, podría hacer que los españoles fueran ellos mismos una vez liberadas sus conciencias de las ligaduras que les sujetaban a la Iglesia⁴⁹.

Siendo la liberación individual de capital importancia para el desarrollo personal y para el progreso social, lo es más, si cabe, la asunción por parte del Estado de la absoluta responsabilidad de la vida pública. Y ello es así porque se tiene la convicción de que la entrada de España en la modernidad pasaba ineludiblemente por un proceso de secularización del Estado y de «desacralización» de la vida pública, lo que no iba a ser factible sin enfrentamientos

con el clericalismo dominante⁵⁰. En efecto, en los inicios del siglo XX, liberales y republicanos, y, en general, todo el obrerismo español, no dudaban que la Iglesia era un obstáculo para el progreso y la modernización de España, sobre todo considerando la debilidad del Estado. En paralelo a esta toma de conciencia, la exigencia de modernización guía los discursos anticlericales. El diputado Vincenti, en su discurso del 2 y 3 de julio de 1903⁵¹, justificaba la negativa a que el Estado privilegiase la educación de la Iglesia y a que ésta supliera la educación del Estado, con el argumento de que la educación de la Iglesia, mediatizada por sus dogmas, no podía dar a la sociedad ciudadanos útiles que coadyuven a su desarrollo. Pablo Iglesias coincide en este argumento cuando decide apoyar la causa del anticlericalismo, a pesar de ser una causa burguesa, porque cree que «la campaña anticlerical es una corriente de progreso que hay que apoyar con todas sus consecuencias» y que está llamada a disminuir el poder «del enemigo general: la Iglesia»⁵². En fin, en 1911, Azaña piensa que el milagro que restaure el cuerpo y el espíritu de la nación sólo puede provenir de un solo Dios, el Estado, el único que puede propagar la cultura, dignificar a los hombres y nivelar la sociedad, todo lo cual no será posible sin recuperar el Estado, sin «arrancar sus resortes de las manos concupiscentes que lo vienen guiando»; si esto no se consigue –dice Azaña– España estará perdida y acabada⁵³. Así las cosas, era pre-

(48) J. MARICHAL: *El secreto de España...* p. 144.

(49) *Ibidem*, pp. 144-145.

(50) Véase E. LA PARRA LÓPEZ: «Secularización y opciones modernizadoras», en *Memoria del 98...*, p. 315.

(51) E. VINCENTI Y REGUERA: *Política pedagógica...*, su discurso en las pp. 291-310.

(52) Declaraciones al periódico *El Imparcial* en 1898 recogidas en P. IGLESIAS: *Del excesivo desarrollo de las órdenes religiosas en España*. Madrid, Imprenta de la Revista Archivos, 1910, p. 56. Pablo Iglesias reconoce que con su actitud apoya a la burguesía, pero también sabe que no haciéndolo contribuye a la causa del capitalismo que tiene en la Iglesia uno de sus más eficaces y poderosos valedores.

(53) M. AZAÑA: *El problema español...*, pp. 34-35.

visible que frente al clericalismo se erigiera su contrario —el anticlericalismo— como nuevo elemento aglutinador de la izquierda española, hasta el punto de que la Iglesia, de ser una señal de identidad nacional, pasa a ser considerada, para una parte nada despreciable de la sociedad, para una parte nada despreciable de la sociedad, para la transformación y modernización de la nación; en esta actitud posiblemente tenga mucho que ver el temor de la Iglesia a toda innovación que pudiera poner en peligro sus posiciones y doctrinas e introducir enemigos en un sistema político tan confesional y beneficioso para ella como el de la Restauración⁵⁴.

El anticlericalismo se consolida aún más cuando aduce en defensa de sus posiciones otros contenidos de la modernidad que afectan a las relaciones entre el Estado y la Iglesia. Aunque dedicaremos el siguiente apartado a este aspecto, referido exclusivamente a la educación, conviene que establezcamos una relación más entre modernización, Estado y educación. Me refiero a la «civilidad» del Estado, a la «moral laica» como factor de modernización. En 1895 ya planteó Salmerón el argumento capital que exige la laicización del Estado: la enseñanza moral y laica, distinta a la religiosa, como elemento cohesionante de la ciudadanía que alude a los deberes sociales (imperativo legal de la enseñanza moral) a que todos están llamados, razón por la que el Estado no puede inhibirse de esta enseñanza⁵⁵. La defensa de una moral civil se agudiza en los años siguientes y, sobre todo, ya entrado el nuevo siglo. Jun-

to a la creencia en el atraso económico se piensa en el social y político, máxime cuando se acaba de pasar por el primer centenario de la Revolución Francesa que había levantado, siquiera momentáneamente, la bandera de la ciudadanía, para cuyo devenir era preciso estar preparados. En los últimos años del XIX y en los primeros del XX, España, como también sucediera en Europa, sabía de la importancia de la educación política para la formación del ciudadano y para la moralización de la política⁵⁶. Moralizar la política y civilizar el Estado era una aspiración de las izquierdas españolas que, tal vez por la postura intransigente de la Iglesia y las clases privilegiadas y reaccionarias, pasó a formar parte del tímido programa anticlerical de los liberales. Se confundió, a menudo interesadamente, secularización del Estado y de las funciones sociales con un ataque a los intereses de la Iglesia. Esta tergiversación es la que denuncia Moret en 1909 cuando una vez más distingue lo que otros mezclan: que una cosa es «la educación de la religión que los padres quieren dar a sus hijos», en la que podrá intervenir la Iglesia, y otra muy distinta «la educación para los efectos civiles, la educación para formar ciudadanos», en la que debe intervenir el Estado⁵⁷. La misma explicación se verá obligado a dar el ministro de Instrucción Pública en el Gabinete Moret, Barroso y Castillo, cuando reclame en 1910 para el poder público el derecho a inspeccionar en los centros privados con arreglo a la moral del Estado. Y es que la democracia precisaba, también entonces, de su base, del

(54) Véase F. LANNON: *Privilegio, persecución y profecía. La Iglesia católica en España 1875-1975*. Madrid, Alianza Editorial, 1990, pp. 145-146.

(55) N. SALMERÓN: *Diario del Congreso*, 22, mayo, 1895, p. 3847.

(56) Aunque hay que considerar otros motivos, sin duda es todo un síntoma que en 1900 se cree el Ministerio de Instrucción Pública desvinculado ya, en buena medida, de la consideración economicista que tenía en su adscripción a Fomento; del mismo modo que fue significativo que antes de su dependencia de Fomento, Instrucción Pública se separase del Ministerio de Gracia y Justicia, tan vinculado a lo que en otros países se rotulaba como Sección de Cultos.

(57) Discurso pronunciado en el Círculo Liberal de Zaragoza, el 18 de noviembre de 1908, recogido en S. MORET Y PRENDERGAST: *Propaganda liberal. Discursos*. Madrid, Biblioteca «Ateneo», 1909, pp. 27-28.

pueblo, que, para evitar —como señala Yvonne Turín— que sea otorgada «a posteriori» por la élite, necesita ser enseñada a considerarse como tal, a interesarse por las cosas de la ciudadanía, a vencer su apatía e inercia, a crearse una opinión que hasta entonces no había emitido⁵⁸. No se podía hablar de una nación moderna sin un Estado civil, es decir, sometido sólo a las exigencias de los ciudadanos. Además, en España estuvo vigente, hasta la Dictadura primorriverista, la Constitución de 1876, y se consideraba, a pesar del funcionamiento perverso de las instituciones, un régimen democrático, lo que de alguna manera justificaba una preocupación por la educación en aquellos políticos que no habían olvidado, por un lado, que el logro de la enseñanza para todos formaba parte de la política de igualdad democrática; y que, por otro, no despreciaron lo que desde hacía un siglo se venía repitiendo por toda Europa, que un régimen democrático, para sostenerse, necesita instruir —socializar— en sus valores políticos a los ciudadanos, si quiera sea para dotarse de cierta estabilidad. Quizás por esto, a principios del xx, la educación comienza a preocupar seriamente a los políticos y a los partidos en cuyos programas se contemplan planteamientos y exigencias sobre la enseñanza⁵⁹. Yvonne Turín, además de algunas de las razones apuntadas, encuentra una explicación a esta mayor dedicación a la educación en la necesidad de los políticos de comunicarse con la gente, lo que cualifica a la educa-

ción como un mecanismo configurador de opiniones amigas. Quizás esta necesidad ilumine la información que proporciona Y. Turín quien se apercebe de que los textos que hablan sobre la perentoriedad de formar la opinión, si bien son escasos en 1868, en 1898 son ya abundantes. Bien es verdad que con ellos se pretende en unos casos alejar al pueblo de las «malas» influencias (sobre todo de las anarquistas) pero, en otros, aparece el deseo de situar al individuo en su condición de ciudadano y no de súbdito⁶⁰. Vemos cómo la educación sirve a la política de transformación social. Pero como ésta requiere para su modernización no sólo una enseñanza pragmática y utilitarista, sino también una instrucción para la civilidad y para la democracia, la educación se verá ante un problema que, planteado a finales del xix, cobra toda su dimensión en el xx, afectando, como es obvio, a la enseñanza secundaria sobre todo. Yvonne Turín describe así la cuestión «si la evolución política llevaba a un mayor deseo de educar al individuo para hacerle dueño de su destino, la evolución económica imponía restricciones que ya minaban esa independencia naciente»⁶¹. El problema no es nimio, porque en estos años se habla sobre todo de formar hombres nuevos, de educar al hombre, de «hacer» más que de «rehacer» al español; unos pedirán, en consecuencia, enseñanzas de carácter práctico, otros de tipo liberal; aquéllos piden técnicos, éstos advierten que la democracia necesita de hombres com-

(58) Y. TURÍN: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*. Madrid, Aguilar, 1967, p. 39. La historiadora francesa matiza respecto al papel de la educación en España que «mientras en Francia y en Bélgica se busca el medio de educar al ciudadano, de hacerle consciente de sus deberes, en España se trata más bien de adaptarlo a su nueva dignidad, de enseñarle a considerarse como tal» (ídem).

(59) Así, por ejemplo, el «Manifiesto-Programa del Partido Liberal» de 25 de enero de 1903, el «Programa de Unión Republicana» de febrero de 1911, la «Carta Programática del Partido Reformista» de 1 de diciembre de 1918, etc. (Véase M. ARTOLA: *Partidos y Programas políticos 1808-1936*. Tomo II. *Manifiestos y Programas políticos*. Madrid, Aguilar, 1975, pp. 155, 210 y 169-171, respectivamente).

(60) Y. TURÍN: *La educación y la escuela...*, pp. 35-36.

(61) *Ibidem*, p. 75.

pletos; unos clamarán por científicos y sabios, otros por hombres preparados para «ganar las instituciones»⁶², aquéllos, escuelas de artes y oficios, éstos Universidades, pero muchos querían, como Platón, que la escuela fuera «la ciudadela del Estado», «el centro de la energía ciudadana»⁶³... Y esto nos devuelve al principal problema de estas páginas, al tema del Estado y sus relaciones con la educación.

LA CUESTIÓN DEL «ESTADO DOCENTE»

Desde las Cortes de Cádiz la educación era tenida como un asunto del Estado a pesar de que, como apunta Manuel de Puelles, no se puede hablar de «secularización plena»⁶⁴ pues junto a la titularidad del Estado en esta política sectorial la Iglesia mantenía importantes competencias. Pero esta cesión de conveniencia no afectaba a la soberanía. En efecto, la educación como función del Estado encuentra uno de sus primeros y fundamentales argumentos en la residencia de la soberanía en el Estado liberal y lo que ello comporta: por una parte, el abandono de lo que Yvonne Turín

llama «espíritu de Cristiandad»⁶⁵ y la consiguiente adscripción de la soberanía al Estado y, por otra, la «apropiación» del Estado de la educación, la única función que precisa para su propia configuración y como factor de cohesión e integración social⁶⁶. Como es sabido, es una exigencia de la modernización del Estado la nacionalización del sistema educativo, algo que las miradas españolas vueltas hacia Europa vieron ya logrado en los más avanzados países⁶⁷. Que la soberanía había abandonado ya el solar eclesiástico para tomar residencia en el del Estado es algo que ya dejó escrito en 1855 Antonio Gil y Zárate justificando así que la enseñanza debía ser restituida al Estado como parte integrante de su soberanía⁶⁸. La Revolución de 1868 exige de algún modo que el Estado asuma y ejerza esa soberanía, que desarrolle funciones hasta entonces no acometidas. En esta dirección se caminaba cuando nace la Restauración que, en opinión de Miguel Martínez Cuadrado, «frena el proceso intervencionista y expansivo del Estado» y detiene «férreamente el deslizamiento hacia un Estado más social y menos liberal»; con ella acaba por imponerse el Estado liberal de derecho en el que, hasta 1923, se

(62) Juan Marichal señala que si la formación de minorías que preconiza Giner se orienta a «fomentar nuevas zonas de autoridad nuevos poderes fuera del ámbito estatal», la que pretende Azaña, «persigue capacitar a esas minorías para "ganar las instituciones", los organismos del poder gubernamental» (J. MARICHAL: *La vocación de Manuel Azaña*. Madrid, Alianza Editorial, 1982, p. 67).

(63) J. ORTEGA Y GASSET: «La Pedagogía social...», *Obras Completas*, T. I, p. 518.

(64) M. de PUELLES BENÍTEZ: «Secularización y enseñanza en España (1874-1917)», en J. L. GARCÍA DELGADO (ed.), *España entre dos siglos (1875-1931)*..., p. 197.

(65) Y. TURÍN: *La educación y la escuela*..., pp. 29-30.

(66) Una visión histórica del tema puede verse en M. de PUELLES BENÍTEZ: «Estado y educación en el desarrollo histórico de las sociedades europeas», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 (1993) pp. 35-52.

(67) Entiende Aida Terrón que la referencia europea en búsqueda de modernización durante 1900-1939 tuvo, entre otras implicaciones, la de «abordar un proceso de nacionalización del sistema educativo» (A. TERRÓN BAÑUELOS: «La modernización de la educación en España (1900-1939)», en A. ESCOLANO y R. FERNANDES (eds.): *El camino hacia la modernidad educativa*..., p. 102).

(68) A. GIL DE ZÁRATE: *De la instrucción Pública en España*. Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855 (Edición facsímil por Pentalfa Ediciones, Oviedo, 1995), T. I, pp. 138-139 (Sobre esta cuestión véase el capítulo VII «Bases fundamentales de la reforma: secularización de la enseñanza», pp. 113-149).

ubica cómodamente la burguesía conservadora española⁶⁹. Naturalmente, esto provocará que el Estado se halle durante toda la Restauración acosado por la llamada «cuestión social» —en la que la educación juega un papel trascendental— que no resuelve por las contradicciones entre la evolución social y las limitaciones del régimen de 1876⁷⁰ entre las que destacan las impuestas a la educación y que son el origen de la polémica en las relaciones Estado-Iglesia. En este contexto se ubican las declaraciones de Alfonso XII en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882 cuando dice que el Estado no puede hacerlo todo y que sólo puede «auxiliar, alentar, dirigir, reglamentar los progresos de la enseñanza», pero que la iniciativa particular es tan poderosa que nada puede sustituirla⁷¹. Palabras éstas que chocaban con la de algunos renombrados congresistas que pedían mayor control del Estado en materia educativa⁷²; son elocuentes las palabras de Segismundo Moret que vuelven a recordar dónde reside la soberanía y lo que implica para la educación; Moret se pregunta que

si en la sociedad moderna todo ha pasado de la Iglesia al Estado (pintores, músicos, milicia...), «¿por qué la enseñanza no seguirá la misma universal regla?»⁷³.

A partir del Desastre se agudizan los planteamientos liberales en torno a la idea de que la creación de un Estado fuerte no sólo pasa por la cuestión de la soberanía del Estado en la educación sino por su finalidad, es decir, al servicio de quién o de qué se pone esa soberanía. En la respuesta a este problema reside el núcleo de la secularización de la enseñanza que, naturalmente, tiene en su base el tema de la soberanía, como pusieron de manifiesto algunos políticos del momento⁷⁴; dicho en otros términos: si la soberanía del Estado se concibe como instrumento para convertir la educación en un servicio público ello implica cambios en la gestión del sistema educativo, tales como rescatar el control de la enseñanza y a los mismos docentes de tutelas caciquiles o clericales y poner la educación al servicio de la sociedad, de toda la sociedad. Por el contrario, la soberanía del Estado puede contemplar-

(69) M. MARTÍNEZ CUADRADO: *La burguesía conservadora...*, pp. 510-511.

(70) J. P. FUSI AIZPURUA: «En los comienzos de un nuevo reinado», en *Memoria del 98...*, p. 328.

(71) CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO: *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la mesa, notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta Asamblea*. Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1882, pp. 27-28.

(72) Los Congresos Pedagógicos ofrecen un muestrario de interpelaciones al Estado y su papel en el control de la enseñanza. Sobre estos acontecimientos pedagógicos puede verse el libro de L. BATANAZ PALOMARES: *La educación española en la crisis de fin de siglo (Los Congresos pedagógicos del siglo XIX)*. Córdoba, Publicaciones de la Diputación Provincial de Córdoba, 1982.

(73) CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO: *Actas de las sesiones...*, p. 279 (El discurso íntegro de Segismundo Moret y Prendergast en las pp. 276-282).

(74) Cree García Regidor que «el proceso de secularización de la enseñanza es un continuo forcejeo entre las fuerzas secularizadoras de España (...) que quieren poner de relieve un "hecho evidente": la soberanía social "ha pasado de la Iglesia al poder civil" —[son palabras del diputado Eduardo Vicenti dichas en 1903]—, y el pensamiento católico (...) que o no acepta en absoluto esta exigencia de la modernidad o no admite los pasos ni el ritmo del proceso secularizador» (T. GARCÍA REGIDOR: «El proceso de secularización de la enseñanza a comienzos del siglo XX», en J. VERGARA CIORDIA (Coord.): *Estudios sobre la secularización...*, p. 134). En su libro —*La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*. Madrid, Fundación Santa María — Instituto Domingo Lázaro, 1985, p. 33— sostiene García Regidor que en los primeros años del siglo XX la secularización de la enseñanza tiene una significación esencialmente de recuperación de la soberanía civil encarada en el Estado).

se como medio para preservar y mantener posiciones de privilegio ya adquiridas. En el primer caso estaríamos más cerca de políticas educativas liberales que conciben la educación como una obligación del Estado, mientras que en el segundo caso hablaríamos de políticas conservadoras que, sin abandonar la idea de la educación como un derecho, abogarían, sin embargo, por limitarlo apelando a principios como el de subsidiariedad del Estado. Por eso, en el ámbito de la educación, como en otras parcelas de la política general del país, se asiste en el período entre repúblicas a una pugna por la transformación del Estado liberal-burgués de Derecho en un Estado social de Derecho que se hará especialmente visible después de 1917 —cuando ya no se puede ignorar, ni por los acontecimientos internos ni externos, el protagonismo colectivo— y que culminará con mayores enfrentamientos —y más resultados— en la II República⁷⁵.

Como ya hemos señalado, a fines del XIX y, con mayor intensidad en el XX, los políticos situaban la educación en el centro de sus debates. Una discusión que, más limitada a la secularización de la enseñanza, simultaneaba las tribunas del Parlamento y del Senado con las de la prensa y los estrados de las sociedades culturales y recreati-

vas, con los escenarios teatrales⁷⁶ y los argumentos de la novelística⁷⁷. Todos los políticos vieron la necesidad de hacer una política educativa estatal; ¿por qué entonces unos se aferran a la defensa de las posturas clericales y otros a la bandera anticlerical que los republicanos ya venían enarbolando? Nos llevaría muy lejos profundizar en esta cuestión que afecta al análisis de los partidos dinásticos y a su política. Sin embargo, si no perdemos de vista el «nihilismo» educativo de la Restauración donde ni la educación ni la enseñanza tienen respuestas adecuadas —a pesar del avance que, sin duda, conocieron—, cabe preguntarse si la inanidad del Estado en educación no se debe al temor a educar a una sociedad con más deberes que derechos o, como hemos apuntado más arriba, al miedo a consentir el deslizamiento hacia un Estado social no deseado por la burguesía conservadora, razón por la que entregaría la educación en manos de la Iglesia, única instancia que podía frenar esa evolución y actuar como instrumento de integración social⁷⁸. Esta sospecha puede verse alimentada cuando se detecta que moralizar con arreglo al orden establecido parecía ser el fin de la educación⁷⁹ para Maura al reconocer en 1901 que, como todos, desea la difusión de la enseñanza pero con la condición de que se medite el uso que harán

(75) M. MARTÍNEZ CUADRADO: *La burguesía conservadora...*, pp. 511-512.

(76) Recuérdese la *Electra* de Galdós, drama en cinco actos, estrenada el 30 de enero de 1901 en el Teatro Español de Madrid, cuyo estreno supuso «una conmoción política y de ideas, un *casus belli* ideológico en toda España» entre partidarios y detractores del anticlericalismo (P. ORTIZ ARMENGOL: «El estreno de "Electra"», en *Memoria del 98...*, p. 322).

(77) De la que tal vez el más famoso exponente sea la novela A.M.D.G. de Ramón Pérez de Ayala, escrita en 1910 y dedicada a Galdós, en cuya primera edición aparece con el subtítulo «La vida en los colegios de jesuitas», y luego retocado de esta manera: «La vida en un colegio de jesuitas». Recuerda Andrés Amorós que en las Obras Completas de Pérez de Ayala, no se recoge ya que, publicadas durante el franquismo, la condición impuesta fue la exclusión de esta novela que en su tiempo levantó una considerable polvareda (Véase la edición de Andrés AMORÓS a la novela A.M.D.G., de RAMÓN PÉREZ DE AYALA, Madrid, Cátedra, 1983, pp. 11 y 19).

(78) En todo caso ésta sería una hipótesis a demostrar, por lo que aquí tenemos que conformarnos con enunciarla.

(79) La «defensa social» ante el «potencial peligro revolucionario representado por el incipiente movimiento obrero» es un argumento que subyace en las intenciones del reformismo social y educativo (A. TIANA FERRER: «Extensión universitaria y Universidades Populares en la España de entresiglos: Una estrategia educativa de reforma social», en *Revista de Educación*, nº extraordinario (1997) p. 95, dedicado a *La Educación y la Generación del 98*).

de ella las clases más humildes porque lo que llega a ellas «son publicaciones anarquistas, las cuales encienden todos los odios y pasiones»⁸⁰; una advertencia similar hace César Silió en 1914 quien observa también este peligro aunque en su caso apercibe de la necesidad de instruir para evitar que las gentes sean manejadas por «desquiciados» que puedan poner en peligro la nación⁸¹. Los liberales, que también pretenderán modelar su propio orden social como veremos, tampoco tienen en su haber logros reales en educación; quizás se vieron obstaculizados por la situación política, pero también cabe pensar si es que no se atrevieron a arrostrar el coste social y político que esto conllevaba. Ramiro de Maeztu, antes de abandonar sus posiciones progresistas, señala en el *Heraldo de Madrid* del 8 de febrero de 1910 las acciones necesarias para lograr escuelas para el pueblo sin tener que pagarlas el mismo pueblo: «Está claro que no hay manera de tener escuelas sin pasar previamente por un período de agitación política (...) sin que previamente se haga entrar a la muchedumbre en la vida política...»⁸². Pero aunque los liberales no modificaron las estructuras sociales necesarias para mostrar un activo de realizaciones en educación, sin embargo sí presentaron un programa político que sería llevado a la *Gaceta* a partir de 1931.

Para el liberalismo, el anticlericalismo era condición previa a la consecución de un Estado soberano y de una nación moderna, liberada de intereses creados, sobre todo con la Iglesia, que lastraban su independencia. Puesto que para ellos sólo el Estado tenía el poder suficiente con el que contrarrestar el poder eclesiástico, liberalismo y estatismo son sinónimos, e indisolubles son el anticlericalismo y el intervencionismo del Estado en la enseñanza. La «cuestión escolar» se plantea, pues, en términos antitéticos: a lo largo del XIX la soberanía del Estado se había ido plasmando en la recuperación de zonas de influencia, ¿era admisible dejarle también la educación máxime cuando se sabía, como recordó en el Senado el 8 de noviembre de 1901 el obispo de Sevilla, que «cuando alguien ha querido apoderarse de un pueblo, lo que ha hecho en primer lugar ha sido apoderarse de la enseñanza»⁸³; la Iglesia, la burguesía conservadora y, en general, las clases privilegiadas se opondrán a que el Estado se haga con los resortes de esta importante parcela de poder creando una corriente de opinión pública contraria a estas pretensiones. Por otra parte, el clero había ido creciendo en efectivos⁸⁴ e influencia en la enseñanza⁸⁵ y en la sociedad, lo que preocupaba a los liberales especialmente por

(80) Intervención de Maura en las Cortes el 17 de diciembre de 1901, cit. en P. CUESTA ESCUDERO: *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*. Madrid, Siglo XXI, 1994, p. 477. Pedro Cuesta piensa que los conservadores, para mantener su orden social, entregan la enseñanza a la Iglesia en la creencia de que así su orden queda asegurado (p. 478) y la evolución social frenada (p. 479).

(81) C. SILIÓ Y CORTÉS: *La educación nacional*. Madrid, Francisco Beltrán, 1914, p. 20.

(82) R. de MAEZTU: «Primero política. I. Para tener escuelas», en *Liberalismo y socialismo (Textos Fabianos de 1909-1911)*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1984, p. 25.

(83) Cit. en M. SUÁREZ CORTINA: «La batalla de la educación nacional», en *Memoria del 98...*, p. 332.

(84) Es conocida la afluencia de religiosos procedentes de Francia —a causa de la política laica seguida por la III República— y de las últimas colonias españolas de ultramar, lo que acrecienta el recelo de la izquierda política.

(85) Así lo expresaba Romanones (*Diario del Congreso del 29 de octubre de 1902*, p. 1033) cuando describe una «enseñanza privada que había alcanzado un grandísimo desarrollo, sin que correspondiera estrictamente este desarrollo al progreso científico que se le debía exigir; una enseñanza privada compuesta de dos factores: uno (...), el de las órdenes religiosas, que alcanza, según los datos estadísticos que yo tengo, a más del 80% de la enseñanza privada, y después una exigua minoría del 20%, que se da por personas que ejercen esta industria como pudieran ejercer cualquier otra».

los valores culturales e ideológicos que inspiraban a las órdenes religiosas en sus tareas de enseñanza⁸⁶. Así, pues, en el primer tercio del siglo xx, la enseñanza se convierte en escenario de lucha por configurar el «Estado docente», necesario para el logro de una nación democrática y para convertir al hombre y sus potencias —y no a la Verdad absoluta que no admite la búsqueda de otras verdades— en el único hacedor de la modernización del Estado.

LOS TEMAS-ARGUMENTO DE LOS LIBERALES

No cabe reproducir en estas páginas los términos del debate político sobre la secularización de la enseñanza⁸⁷. Sí recogeremos, sin embargo, los argumentos que justifican el protagonismo del Estado en la enseñanza. Cuando Canalejas, en su discurso de 14 de diciembre de 1900 en el Congreso de los Diputados afirmó que no pretendía socavar el poder de la Iglesia sino proteger el del Estado, y que, en consecuencia, invocaba el respeto y la independencia entre el poder civil y el poder espiritual de la Iglesia⁸⁸, estaba planteando el temor a la reproducción de los antagonismos que habían presidido las relaciones entre los dos poderes. Pero era ésta una tarea de éxito más que improbable porque los liberales, al tiempo que expresan ese deseo, recelan de las intenciones de la

Iglesia, como el propio Canalejas puso de manifiesto en el mismo escenario del Congreso en su intervención de 23 de julio de 1901 temeroso de que la enseñanza religiosa atentara contra los principios de la Constitución. Esta prevención, como es sabido, llegó incluso a traicionar su propia filosofía política al oponerse a la libertad de enseñanza y al defender la centralización administrativa escolar.

La importancia de la educación para consolidar el poder político fue comprendida por el conservador García Alix que, aunque confeso defensor de los principios del conservadurismo, prefiere a la libertad de enseñanza la acción del Estado, convencido de que la enseñanza es un resorte demasiado valioso como «para borrarlo de los factores de gobierno y entregarlo, por buenas que sean sus intenciones, a otra sociedad, a otras entidades que no sean el propio Estado»⁸⁹. Pero ni la visión política de Alix ni su talante moderado evitarán el vacío de su propio partido y de la jerarquía eclesiástica a su política así como las críticas del Marqués de Pidal. Su sucesor en el Ministerio, el Conde de Romanones, intenta continuar con el talante conciliador de Alix hasta que colisionan los dogmas liberales y los conservadores, lo que sucede cuando elimina la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en los centros públicos. Con esta medida —que se continúa más tarde, después de la caída del gobierno conservador de Maura tras los sucesos de la

(86) Aún en 1931 se acusaba a los colegios de religiosos de ser políticamente antidemocráticos, de transmitir «de modo radical la dogmática hacia el pluralismo», de enseñar, de acuerdo con el Catecismo de Ripalda, que el liberalismo era pecado, y que se pecaba mortalmente al votar a los liberales en las elecciones, de enseñar «que la política progresista (...) era una verdadera enfermedad del espíritu», «de que el ambiente y el espíritu ideológicos de las congregaciones eran antisocialistas, antiliberales y se nutrían de los valores de la derecha política», etc. (F. LANNON: *Privilegio, persecución y profecía...*, p. 105).

(87) Además de la literatura que venimos citando, el lector encontrará una apreciada síntesis de este problema así como numerosos textos que lo ilustran, en el libro de A. MAYORDOMO PÉREZ: *Iglesia, Estado y Educación (El debate sobre la Secularización escolar en España 1900-1913)*. Valencia, Ediciones Rubio Esteban, 1982.

(88) *Diario del Congreso*, 14, diciembre, 1900, p. 517.

(89) *Diario del Congreso*, 16, diciembre, 1901, p. 2515.

Semana Trágica, con otras referidas a la exención del catecismo a niños no católicos (1913), y con la política de neutralidad religiosa en la enseñanza del Estado propuesta por Canalejas en 1910— Romanones no hace más que ir llenando de contenido el concepto de liberalismo que tiene en su base la libertad de conciencia y la secularización del pensamiento. Con Romanones se inicia, sin duda, como dice Manuel de Puelles, «una política vigorosa de afirmación de la competencia del Estado»⁹⁰ y con ella una política de modernización del mismo Estado como además ponen de manifiesto sus medidas de funcionarización de los maestros. Cuando Romanones, con la oposición del conservadurismo, que ve así mermada su influencia sobre el Magisterio, decide que sea el Estado quien pague sus salarios⁹¹, una de las razones más importantes que esgrime el ministro de Instrucción Pública es la necesidad de contar con un «factor esencial para la educación nacional», el Magisterio, y no se dispondrá de maestros, dice Romanones, hasta que no se les pague⁹². La situación previa de los maestros, cuyo salario y ellos mismos dependían de la voluntad de los Municipios y caciques, contribuía a mantener el carácter fragmentario del Estado, lo que, como ha reconocido la teoría política, ha sido un obstáculo para la construcción de una nación moderna. Ésta es posible si previamente tiene lugar la modernización

del Estado, es decir, si se «burocratiza», si se dota de servidores —funcionarios, burócratas— que lo atiendan independientemente de quien ocupe el gobierno⁹³. Es ésta una forma de dar cohesión al espíritu nacional. La España de la Restauración disponía de un elemento aglutinador —la Iglesia católica— que no satisfacía a los liberales porque actuaba de freno al progreso, de impedimento a la modernización del Estado; necesitaban, pues, otro elemento de cohesión, la educación nacional; hacer de los maestros servidores del Estado era una medida ineludible para conseguirlo; lo mismo se perseguía cuando en 1902 se publica un decreto anunciando sanciones contra los maestros que expliquen la instrucción religiosa en otra lengua que no fuera el castellano⁹⁴. Los liberales españoles, tal vez viendo el éxito de la vecina Francia, quisieron hacer de la educación —como ya defendiera en 1895 Salmerón— un elemento de unificación administrativa y lingüística al servicio de los intereses nacionales, aunque sin conseguirlo; naturalmente, ni disponían de la red escolar pública ni del consenso y voluntad política suficientes para hacerlo.

La negativa de los liberales a reconocer la libertad de enseñanza —que no implica sino un control del Estado sobre toda la enseñanza, incluida la privada, derivado de una concepción de la educación como un derecho y deber del Estado⁹⁵— camina en esta misma dirección. Cuando Canalejas

(90) M. de PUELLES BENÍTEZ: «Secularización y enseñanza en España (1874-1917)»..., p. 205.

(91) Decreto de 16 de octubre de 1901 que se convierte en Ley el 17 de diciembre del mismo año.

(92) *Diario del Senado*, 23, diciembre, 1901, p. 1886.

(93) La tragicómica figura del cesante, que tan bien plasmara Galdós en su producción literaria, que es sustituido de su puesto de trabajo al compás de los cambios de gobierno, es la manifestación de un Estado donde aún perviven los modos del Antiguo Régimen.

(94) Es sugerente la explicación que del fracaso de este intento en España hace A. SHUBERT (*Historia social de España...*, pp. 267-20), siguiendo el modelo de análisis, que utilizó para Francia Eugen Weber (*Peasants into Frenchmen*, Stanford, 1976, p. 89).

(95) Manuel de Puelles explica la intervención del Estado en la educación no sólo como un modo de contrarrestar la educación contraria al liberalismo que se impartía en los colegios religiosos, sino en base a la concepción de la educación como un derecho y como un deber del Estado (M. de PUELLES BENÍTEZ: *Educación e ideología en la España contemporánea, 1767-1973*. Madrid, Labor, 1980, p. 260).

y Romanones defienden, aunque sea «circunstancialmente»⁹⁶, «la absorción por el Estado de las funciones de la enseñanza»⁹⁷, aseguran hacerlo por dos razones esenciales: porque la educación no ha estado suficientemente atendida por la iniciativa privada en orden a la modernización del país y a la consiguiente creación de un sistema público de educación como sucediera en otras naciones, y para evitar que nadie influya en el «alma nacional» de manera tan irreversible que se ponga en peligro incluso la misma libertad. Aunque se corre el riesgo de que sea el Estado el que modele el alma nacional —«éste es tiempo de "legitimación" para los liberales y de "modelación" de su orden social», dice Alejandro Mayordomo⁹⁸— los liberales prefieren saber, mediando la vigilancia del Estado, cómo se forma el espíritu nacional en todas las escuelas del Reino. A este respecto son ilustrativas, entre otras posibles, las palabras que el catedrático y político republicano Melquíades Álvarez pronunció en Valencia en 1902:

Yo soy partidario de la libertad de enseñanza, pero al llevarla hoy a la práctica en nuestra España, lo soy con la fórmula de Thiers, es decir, libertad bajo la vigilancia, bajo la inspección directa del Estado. No se puede permitir que a niños sin discernimiento les puedan inculcar cautelosamente ideas contrarias a la justicia, a la moral universal, a los sentimientos patrió-

ticos, a lo que es fuente del progreso, a lo que constituye las excelencias de la democracia (...)»⁹⁹.

Los liberales, partidarios ideológicos de las libertades, no admiten la de enseñanza por la situación real de ésta en España; antes de llegar a ella la nación y sus gentes deberían saber interpretar esta libertad y ser capaces de asumirla, para lo que se hacía preciso, en primer lugar, que el Estado protegiera esa libertad no reconociéndola de manera absoluta y, en segundo lugar y de manera complementaria, robusteciendo la enseñanza estatal que procurara aquella comprensión, haciendo, así, de la enseñanza una función social. Fortalecer el Estado docente ofrecía también la posibilidad de contrarrestar la división de la sociedad, fruto de una doble formación que denuncia Canalejas en su conocido discurso de 14 de diciembre de 1900: por una parte, la «inspirada en la intransigencia y en el fanatismo (...) con la espalda vuelta al progreso», y, por otra, la «liberal, progresiva, educada en la Universidad, con el espíritu del siglo, con el sentimiento del derecho, con el amor a la libertad, con vislumbres democráticos (...)», una dualidad no sólo contraproducente para la vertebración nacional sino para la paz social: «¿No está ahí —se pregunta temeroso Canalejas— el germen de una guerra civil, de una guerra religiosa (...)?»¹⁰⁰

(96) El republicanismo español de primeros de siglo, no obstante acusa a los liberales de traicionar su propia doctrina se suma también a este «circunstancialismo»; aunque no entiende la educación como una función del Estado sino de la sociedad, piensa que ésta no está aún preparada para asumir su función educadora, por lo que es preciso que mientras tanto sea el Estado quien proteja y tutele con su intervención la función educativa de la sociedad (véase al respecto Y. TURÍN: *La educación y la escuela...*, pp. 158-159).

(97) Intervención de Romanones en *Diario del Congreso del 16 de diciembre, 1901*, p. 2522.

(98) A. MAYORDOMO PÉREZ: *Iglesia, Estado y educación...*, p. 23.

(99) «Discurso pronunciado por el Dr. D. Melquíades Álvarez en la solemne sesión inaugural de la Asamblea de Enseñanza Universitaria», publicado en *El Mercantil Valenciano* y recogido en L. ESTEBAN MATEO: *La Institución Libre de Enseñanza en Valencia*, Valencia, Bonaire, 1974, p. 160.

(100) *Diario del Congreso*, 14 de diciembre de 1900, p. 515.

Las acusaciones de intervencionismo, cesarismo, jacobinismo, monopolio estatal¹⁰¹, etc., no se dejaron esperar¹⁰²; más aún: a raíz de las intervenciones de Romanones en el Parlamento, el conservadurismo y el catolicismo opositor hacen algo novedoso en opinión de Yvonne Turín: organizan una fuerte campaña de prensa para atraerse la opinión popular al tiempo que se desarrollan numerosas procesiones jubilares y Congresos pedagógicos católicos¹⁰³. No es cometido de este trabajo analizar los argumentos que fundamentan esta oposición, por otra parte de sobra conocidos; no obstante, por afectar a la consideración de la soberanía, una cuestión importante en nuestro trabajo, y porque resumen parte de aquellas razones que son reiteradas a lo largo del todo el siglo XX, recogeremos una breve alusión a las tesis de Vázquez de Mella —congresista desde las Cortes de 1893 hasta las de 1916— en base a las cuales reitera el abuso de poder del Estado al exigir su autorización y tolerancia para que exista cualquier otra

asociación distinta al Estado, siendo, por contra, el Estado la única que existe por derecho propio sin más límites que los que él mismo se traza¹⁰⁴. El poder político del Estado —detentador de la «soberanía política»— debe tener sus límites, argumenta Vázquez de Mella, en otras «dos grandes soberanías»: la «espiritual» que reside en el «poder superior espiritual de la Iglesia», y la «soberanía social» que va desde el individuo, a la familia, las marcas y las regiones¹⁰⁵. El Estado, en vez de amparar estas dos soberanías¹⁰⁶ ha usurpado parte de sus funciones convirtiéndose en «Estado docente, Estado casamentero, Estado administrativo, Estado que en todas partes penetra»¹⁰⁷. De esta doctrina se derivan consecuencias lógicas para los intereses educativos del conservadurismo, de las que la subsidiariedad es la más destacable: «al Estado no le queda otra misión que fomentar (la escuela y la Universidad) cuando la sociedad no puede, por sus propios

(101) Estas acusaciones son, para Y. Turín, pretenciosas a tenor del estado de la enseñanza en España, de la miseria del presupuesto dedicado a Instrucción Pública, de la no aplicación de la Ley Moyano, de las insuficiencias de la Administración que no inspeccionaba ni controlaba realmente a los municipios, haciendo «ilusorio en aquella época todo riesgo de monopolio escolar en España (...) ¿Cómo temer el despotismo de un Estado tan poco eficaz?» (Y. TURÍN: *La educación y la escuela...*, p. 155).

(102) JOAN CONNELLY ULLMAN en su libro *La Semana Trágica. Estudio sobre las causas socioeconómicas del anticlericalismo en España (1898-1912)*. Barcelona, Ariel, 1972, p. 60, cree que el conservadurismo más integrista estaba incluso preparado ante cualquier iniciativa, contraria a sus posiciones, que pudieran tomar los liberales, lo que a su parecer se evidenció con la serie de protestas y manifestaciones que se llevaron a cabo sin contar con la aprobación del Vaticano.

(103) Y. TURÍN (*La educación y la escuela...*, pp. 349-350) señala cómo la revista *Razón y Fe* fundada en 1901 por los jesuitas multiplica hasta 1903 sus artículos (debidos la mayoría al P. Ramón Ruiz Amado encargado de «dirigir la campaña de oposición escolar» contrarios a la política educativa de Romanones». En la campaña destacaría también el P. Manjón. Esta movilización, que tiene entre sus precursores al P. Ossó, es antecesora de la que durante la II República se organizará en torno a Ángel Herrera, *El Debate y Acción Española* (véase sobre esta campaña de oposición J. M. FERNÁNDEZ SORIA: «Educación y socialización política en la Segunda República», *Temps d'Educació*, (1998. En prensa).

(104) J. VÁZQUEZ DE MELLA Y FANJUL: *Obras Completas*. Barcelona, Imprenta Subirana, 1931-1935, vol. XXII, p. 117.

(105) *Ibidem*, vol. XI, p. 18.

(106) *Ibidem*, vol. XXVII, p. 107.

(107) *Ibidem*, vol. IX, p. 150.

medios desenvolverla»¹⁰⁸, puesto que «la enseñanza es función social» y la escuela, el Instituto y la Universidad, en tanto que prolongaciones de la familia, «son órganos de la «soberanía social» y no dependencias de la [soberanía] «política», pues el poder público no es pedagogo ni puede enseñar más que en la ley, y cuando ésta se acomoda a la moral y a la necesidad pública legítima, que son reglas supremas de la norma escrita»¹⁰⁹...

La política centralizadora y homogeneizadora que emprenden los liberales —en frontal oposición, por ejemplo, a la «descentralización» administrativa que proponían los conservadores¹¹⁰— está también en la línea de proteger las incipientes liberta-

des, de contribuir a la armonización e integración nacional y de dotar de mayor eficacia, confianza y prestigio a la acción del Estado, cuyas iniciativas a menudo se habían encontrado con la indiferencia popular. Así, cuando los liberales defienden la autonomía para la Universidad y la centralización para la enseñanza primaria¹¹¹, resuelven esta aparente contradicción argumentando que con la primera, al reconocer la autonomía pedagógica pero no la administrativa, se protege la libertad de pensamiento, ligada a la libertad de cátedra, que es necesaria para el progreso, y se preserva la unidad nacional¹¹²; y con la segunda se rescata la educación primaria de

(108) *Ibidem*, vol. III, p. 48.

(109) *Ibidem*, vol. II, p. 343.

(110) Pocas medidas tomadas por los conservadores suscitaban tanta animadversión entre los liberales como el Proyecto de Ley de Administración Local ideado durante el Gobierno Maura. En opinión de Pedro Cuesta el Proyecto pretendía encargar a los municipios y provincias de los asuntos relativos a la enseñanza, lo que se interpretó como un deseo de desmontar el sistema estatal dejando sin oposición a la Iglesia (P. CUESTA ESCUDERO: *La escuela en la reestructuración...*, p. 86). Sin embargo, la creación por R. D. de 28 de junio de 1920 de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares, debida a un gobierno conservador, supondría para Manuel de PUELLES BENÍEZ (*Educación e ideología...*, p. 278) «el comienzo del intervencionismo del Estado en las construcciones escolares».

(111) Varias medidas empujaron a los conservadores a criticar las aspiraciones centralistas del Estado, entre ellas, la creación, el 1 de enero de 1911, de la Dirección General de Primera Enseñanza que, según la disposición que la crea: nace como un organismo técnico-pedagógico, con la pretensión de proporcionar orientaciones generales a este nivel de la enseñanza rescatándolo de los vaivenes a los que lo tenían sometido los constantes cambios políticos; algo similar sucede con la reorientación que, en septiembre de 1911, sufre la recién creada Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (que lo fue durante el Gobierno «largo» de Maura por R. D. de 3 de junio de 1909, en el sentido de que tuviera un mayor protagonismo en lo concerniente a la enseñanza primaria. Sin duda, las críticas de estas dos medidas no son ajenas al nombramiento al frente de ambas instituciones de dos miembros de la Institución Libre de Enseñanza, Rafael Altamira y Álvarez Buylla, respectivamente.

(112) Sin duda porque piensan en la reivindicación catalana de lograr la suficiente descentralización que hiciera posible el desarrollo de la cultura catalana desde la propia Universidad. No debe, en consecuencia, sorprender el rechazo catalán al proyecto de autonomía del ministro Burell, del Gobierno Romanones, en 1916. En las Cortes el debate es vivo, como cabía esperar, criticándose una vez más la incongruencia apuntada por qué el Estado —argumenta Amós Salvador en 1916— que no delega en manos ajenas la función de la enseñanza —porque dice que es función suya, la deja, sin embargo, en manos de los Claustros universitarios— (*Diario del Senado*, 24 de junio de 1916, pp. 502-503). Y cuando en el R. D. de 21 de mayo de 1919, César Silió, ministro en el Gobierno Maura, argumenta la autonomía de la Universidad con el fin de liberarla del «molde uniformista en que el Estado la encuadró» y de la «constante intervención del Poder» en la vida universitaria, encuentra la actitud comprensiva de las Universidades catalanas y la aclaración, por boca de August Pi i Sunyer que lo que produce el separatismo es la opresión y la inadaptación de la Universidad con el país en el que radique, lo que se obvia concediendo autonomía a las Universidades; la actitud contraria procede esta vez, en consecuencia con sus posiciones, del liberalismo (A. PI y SUNYER: «La autonomía universitaria», *El Sol*, 7 de julio de 1919, citado en E. GONZÁLEZ RODRÍGUEZ: *Sociedad y educación en la España de Alfonso XIII*. Madrid, Fundación Universitaria Española, 1988, pp. 293-294).

la incuria de los municipios –a pesar de lo ordenado por la Ley Moyano– poniéndola al servicio de la nación.

En líneas generales, estos temas y problemas, con los argumentos de unos y las razones de otros, se van a reproducir hasta la llegada de la Dictadura primorriverista. Moret, presidente del Gobierno liberal entre 1905 y 1906, sentirá la necesidad de insistir en el laicismo de la enseñanza derogando el artículo 11 de la Constitución encontrándose con la oposición de los conservadores; Amalio Gimeno, antes de que acceda Maura al gobierno en enero de 1907, detiene la presentación parlamentaria de cierre de todas las escuelas no católicas¹¹³; Antonio Barroso y Castillo, en el Gobierno liberal de Moret, suspende la clausura provisional de las escuelas laicas establecida tras la Semana Trágica y vuelve a recordar que la educación es una función del Estado a quien corresponde velar por ella; con el Gobierno Romanones de 1912 las posiciones liberales parecen flaquear si nos fijamos en disposiciones como la obligatoriedad de cursar la enseñanza y la Doctrina cristiana en las escuelas públicas¹¹⁴... En 1918, ya desacreditado y casi descompuesto el sistema canovista, las posturas sobre las competencias del Estado en educación siguen casi igual que siempre. Santiago Alba, ministro liberal de Instrucción Pública en el Gobierno de «Salvación Nacional» de Maura, al dimitir tras serle negada en el Consejo de Ministros la cantidad necesaria para mejorar el pésimo sueldo de los maestros, se lamenta de que haya «hombres de gobierno» «para los cuales no es

grata esta obra de engrandecimiento de la Educación Nacional. No ven con buenos ojos que suba y robustezca la misión educadora del Estado». Las poderosas influencias religiosas y regionales (fue Cambó quien se opuso en el Consejo de Ministros a dotar esta partida de mejora para el Magisterio) estaban en el fondo de las alusiones de Santiago Alba. Y es que ya para entonces la política educativa era prácticamente inexistente en consonancia con la dificultad de llevar a cabo una política orientada a la transformación social. Así, las Instituciones –incluidas las escolares– seguían cerradas al protagonismo colectivo, y los intentos para su democratización habrían de esperar la ocasión más propicia que se ofrece en 1931.

VALORACIÓN Y CONCLUSIONES

Los planteamientos, decididos y sinceros, por hacer al Estado protagonista de la educación y de la enseñanza no se reflejan en concreciones prácticas si nos atenemos al estado de la ésta. No pretendemos aquí exponer la situación escolar de la Restauración, cosa que ya han hecho otros sobradamente en trabajos que nos vienen acompañando en estas páginas. Anotemos sólo que la precariedad de los presupuestos frenaba la expansión deseada de la enseñanza como se denuncia en discursos y colaboraciones escritas, que el analfabetismo desde 1900 a 1920 sólo descendió en algo más de 11 puntos quedando a las puertas de la Dictadura de Primo en el 52%¹¹⁵;

(113) J. CONNELLY ULLMAN: *La Semana Trágica...*, p. 63.

(114) Aunque eximiendo de ella a quienes profesando otra religión diferente a la católica así lo desearan (R. D. de 25 de mayo de 1913).

(115) Según los datos que proporciona Antonio GUZMÁN REINA en su estudio «Valoración del analfabetismo en España. Estudios sobre sus causas y remedios», recogido en A. GUZMÁN REINA y otros: *Causas y remedios del analfabetismo en España*. Madrid, Publicaciones de la Junta Nacional contra el analfabetismo. Ministerio de Educación Nacional, 1955, p. 15. Un reciente trabajo de Narciso de Gabriel, que estudia la relación entre escolarización y alfabetización, destaca que la población escolar analfabeta «incrementa sus efectivos entre 1887

que la escolarización en 1908 para niños de 6 a 12 años apenas era del 50%¹¹⁶, en 1916 del 54% (y una asistencia escolar del 35%)¹¹⁷ y del 49% en 1920 para edades comprendidas entre los 6 y los 11 años según el *Anuario Estadístico de España* de 1922-1923¹¹⁸; que el número de escuelas públicas era, a pesar de su débil incremento (5.563 escuelas creadas desde 1900 a 1923¹¹⁹), claramente insuficiente¹²⁰, como también lo era el de maestros que las atendían (13,17 docentes por cada 10.000 habitantes en 1922-23). Algunas de estas deficiencias las cubría la iniciativa privada, sobre todo en la enseñanza secundaria; un detalle al respecto lo proporciona el dato siguiente: en 1875 existían 58 Institutos provinciales, y, casi medio siglo después, en 1922... los mismos¹²¹. A pesar de algunos momentos especialmente significativos para la educación estatal en general y para la primaria en particular (sobre todo con el Gobierno Canalejas) —a los que no es ajena la influencia institucionista— se puede ha-

blar, con independencia de quien gobierne el Estado liberal español, de despreocupación, cuando no de abandono, hacia la instrucción pública; es posible afirmar también, que a pesar de los discursos favorables a la educación entendida como una cuestión del Estado, éste actúa más de acuerdo con las tesis conservadoras de la subsidiariedad que con las liberales que concebían la educación como un derecho y un deber del Estado; cabe sostener, no obstante, que estos esfuerzos son más firmes en la primaria, donde se consolidan algunas de las posiciones liberales, entre ellas la educación como competencia del Estado; pero, como hemos anotado, no sucede lo mismo en la enseñanza secundaria —feudo entonces inexpugnable de las congregaciones religiosas— nivel que experimenta un «retroceso del intervencionismo del poder público»¹²².

Las causas que puede explicar esta situación de práctica inanidad en educación son múltiples¹²³, pero una de las funda-

y 1910 y en 1930-40. El pequeño descenso registrado en los años diez se explica por el débil crecimiento de la población. Es en los años veinte cuando se producen los avances más importantes (...). Ahora bien, a pesar de estos adelantos, España contaba en 1930 prácticamente con la misma cantidad de analfabetos que en 1887» (N. de GABRIEL: «Analfabetismo y escolarización en España», en *Revista de Educación*, 314 (1997) p. 219.

(116) Cossío atribuye el 43% de la matrícula a las escuelas públicas y el 7% a las privadas (M. B. Cossío: *La enseñanza primaria en España*, Madrid, Rojas, 1915 (2ª ed.), pp. 73 y ss.).

(117) *Anuario de la enseñanza elemental y técnica superior*, Madrid, L. Victoriano Suárez, 1920, pp. 12-13. Romanones sube, para 1917, la asistencia escolar al 37,5% (CONDE DE ROMANONES, *Responsabilidades políticas del Antiguo Régimen. 1875-1930*. Madrid, Renacimiento, p. 229).

(118) Para éstos y otros datos sobre la situación de la enseñanza véase el libro de E. GONZÁLEZ RODRÍGUEZ: *Sociedad y educación...*, passim. Narciso de GABRIEL («Analfabetismo y escolarización...», p. 229), encuentra que en valores absolutos la población matriculada en las escuelas públicas aumenta, aunque débilmente, entre 1885 y 1923, si bien no sucede lo mismo en términos relativos ya que el número de escolarizados por cada diez mil habitantes decrece, también débilmente, desde 1887 hasta 1930.

(119) Cit. en M. de PUELLES BENÍTEZ: *Educación e ideología...*, p. 272.

(120) El Conde de Romanones da estas cifras: 1880: 23.132 escuelas; 1908: 24.861; 1917: 25.469; 1923: 29.487 (CONDE DE ROMANONES, *Responsabilidades políticas del Antiguo Régimen...* p. 228).

(121) E. DÍAZ DE LA GUARDIA BUENO: *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid, Centro de Publicaciones. CIDE, 1988, p. 512.

(122) M. de PUELLES BENÍTEZ: *Educación e ideología...*, p. 265.

(123) José Castillejo cree que la política educativa del Ministerio fue prácticamente inexistente desde su fundación porque se encontró con obstáculos procedentes del conservadurismo, de la Iglesia, de las asociaciones profesionales de maestros, de los políticos, de la burocracia, de los propios padres, etc. (I. CASTILLEJO: *Guerra de ideas en España. Filosofía, Política y Educación*. Madrid, Ediciones de la Revista de Occidente, 1976 (1ª ed. 1937), p. 115.

mentales es la inestabilidad política que afecta sobre todo al Ministerio de Instrucción Pública por el que pasan 26 ministros desde 1900 a 1915 y 27 más desde 1915 a 1931, a una media de 1,7 ministros por año en las tres primeras décadas del siglo. Otra razón, no menos importante, viene dada por el predominio, si exceptuamos algunos momentos ya señalados, del «conservadurismo tradicional», al menos desde 1902 a 1923, como reconoce Manuel de Puelles a partir del análisis formal de la política y sus textos normativos¹²⁴. Miguel Martínez Cuadrado amplía este juicio a todo el sistema educativo de la Restauración, el cual —dice—, si exceptuamos la libertad de cátedra restaurada en 1881, sigue las directrices de los moderados y su Plan de enseñanza de 1857. Este historiador lleva más lejos el alcance de la «apostasía educativa» del régimen al señalar que cuando el Estado abandona las funciones de la enseñanza en manos ajenas (de la Iglesia sobre todo, pero también de los institucionistas y, en menor medida, del obrerismo), a diferencia de lo que hacía cualquier otro Estado contemporáneo, estaba contribuyendo a que «los sectores poseedores de una educación cualificada procediesen de las instituciones en las que la crítica al Estado liberal era el denominador común», aunque siguiendo motivaciones diferentes; en los momentos de quiebra del sistema, el régimen no tendrá en estos sectores precisamente un apoyo, sino un ariete que contribuye a su caída. Los intentos que entre 1918 y 1923 se encaminan a corregir «esta deplorable política educativa» ponen de

manifiesto, a juicio del Martínez Cuadrado, «la pérdida de convicciones en un sistema que carecía de propuestas serias en tema tan fundamental»¹²⁵.

Este «nihilismo» educativo tuvo, a pesar de todo, una consecuencia que no nos corresponde valorar aquí pero que forma parte indisoluble de la historia de la educación española del primer tercio del siglo: el haber favorecido la presencia, en la conquista de una escuela moderna y de la educación como responsabilidad del Estado, de significados intelectuales¹²⁶ y de sectores del obrerismo decididos a ocupar de manera organizada espacios políticos con la intención de acceder al poder. Estos sectores, que hasta entonces se habían limitado a impartir una educación de clase, sabedores de que han caducado ya los valores del Antiguo Régimen y los del Estado liberal, aspiran ahora a implantar su modelo de sociedad y a plasmar sus ideales socializadores de la enseñanza en la escuela pública. El Congreso del Partido Socialista de 1918 con la conocida ponencia presentada por la Escuela Nueva y redactada por Lorenzo Luzuriaga, y la Asociación General de Maestros, fundada en 1910 por Rodolfo Llopis, convertida en 1931 en la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza, obedecen a estos objetivos que, sin embargo, habrán de esperar su plasmación real hasta que sean retomados, tras el paréntesis primorriverista, por intelectuales y líderes socialistas en 1931.

En una valoración del 98 que no deja de ser positiva, dice Julián Marías que tras el «Desastre» no pareció que nada cambia-

(124) M. de PUELLES BENÍTEZ. *Educación e ideología...*, p. 265.

(125) Esta cita y las anteriores en M. MARTÍNEZ CUADRADO: *La burguesía conservadora...*, pp. 522-523.

(126) Algunos de ellos (Cossío, Buylla, Pittaluga, Posada, Américo Castro, Ortega, Azaña...) se agrupan en 1912 en el Partido Republicano Reformista. En la Asamblea que se celebra en Oviedo en 1918 se presenta la Ponencia de Instrucción Pública que se encarga a Juan de Uña y que, tras ser debatida, se aprueba en 1921; en esta ponencia destacamos el compromiso de atender la educación y perfeccionar la obra educadora del Estado en el respeto a la libertad de enseñanza (Véase esta ponencia en el número 737 (1921) del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*).

ra en la sociedad española; no hubo quiebras legales ni políticas; la Monarquía no sufrió quebranto alguno, el Congreso y el Senado siguieron funcionando; no hubo revolución ni golpe de Estado, «el aparentemente frágil Estado liberal resistió la tremenda crisis con una solidez inesperada»¹²⁷... Este fue, sin embargo, el problema del 98 como denunciara un año después Cossío; esta inanidad se prolongó a grandes rasgos

hasta 1931 contribuyendo a la deslegitimación de un régimen a cuya permanencia ni siquiera ayudó la coerción de la Dictadura primorriverista y el protagonismo militar. Pero el 98 trajo consigo la remoción de las actitudes y de la conciencias a las que puso frente al debate de España y su modernidad, un debate del que la educación formaba parte esencial y en el que al Estado correspondió un papel protagonista.

(127) J. MARÍAS: *España ante la historia...*, p. 21.