

LA INSTITUCION, EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA EDUCACION DE LAS CLASES OBRERAS A FINALES DE SIGLO

Enrique GUERRERO SALOM

Para quienes alcanzaron el uso de razón en los inicios del «desarrollismo» puede resultar sorprendente comprobar que han pasado cien años desde que Laureano Figuerola, un 29 de octubre de 1876, acertara a enhebrar el «Señores: humilde comienzo tienen todas las obras humanas...», dictando las primeras notas del discurso con que se iniciaba las actividades académicas de la Institución Libre de Enseñanza.

Sorprendente por cuanto un repaso al *Boletín* que la misma editara durante casi sesenta años, nos muestra la notable vigencia de algunos de sus presupuestos educativos, tanto los referentes a la estructura del sistema de enseñanza como los pedagógicos. Es de lamentar que la denuncia que de la realidad educativa española formularon respectivamente, tenga todavía fundamental validez en nuestros días en lo que se refiere a los aspectos cualitativos —autonomía universitaria, profesorado suficiente y preparado, enseñanza individualizada, etc.—y aun a algunos cuantitativos. Señalemos, sin más, que han pasado ciento treinta y ocho años desde que se proclamara en España la escolaridad obligatoria, y va para ciento veinte que la Ley Moyano pusiera las bases —legales— para garantizar un pupitre a cada español en edad escolar (1) y todavía hoy no pueden acceder al mismo muchos miles en condiciones adecuadas.

Podrá objetarse que, en realidad, la Institución dejó de existir como tal hace «sólo» cuarenta años, más las peticiones de una enseñanza básica prolongada y única, la concepción del proceso educativo como un desarrollo coherente en el que los niveles inferiores preparen, y no solo precedan, a los superiores, la necesidad de educar al niño desde los primeros años de su infancia, son propuestas muy anteriores todas al fin de siglo. Demasiados años después el *Libro Blanco* señalará que la «contextura del sistema actual no difiere grandemente de la que se estableció a lo largo del siglo XIX y primeros lustros del siglo XX, cuando las características, tendencias y necesidades de la sociedad eran muy distintas de las actuales. A esta estructura tradicional se le han ido agregando algunas modalidades nuevas, como apéndices superpuestos, pero sin la integración orgánica que reclama el carácter global y unitario que debe tener el sistema educativo» (2).

(1) La Ley de 9 de septiembre de 1857, texto articulado que desarrolla la Ley de Bases, de 17 de julio del mismo año, y ampliamente conocida como Ley Moyano, establecía en su artículo 7.º: «La primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles. Los padres y tutores o encargados enviarán a las escuelas públicas a sus hijos y pupilos desde la edad de seis años hasta la de nueve, a no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas o en establecimiento particular.»

(2) *La Educación en España. Bases para una política educativa* MEC, Madrid, 1960, p. 15.

¿UN SISTEMA EDUCATIVO EN EL XIX?

No fueron los institucionistas, por supuesto, las primeras en proclamar la necesidad de impulsar la educación en España, al tiempo que señalaban las deficiencias de nuestro sistema educativo. Por referirnos sólo a épocas relativamente recientes, los hombres de la Ilustración creyeron con firmeza en el poder transformador de la educación y pergeñaron los primeros intentos de estructurar un sistema con alcance nacional y dirigido por el poder central. Sarrailh ha señalado las limitaciones y los frenos al empeño reformista (3). Y en 1809 Jovellanos presenta a la Junta Central unas «Bases para la formación de un Plan general de instrucción pública» que a través de Quintana enlaza con la labor de las Constituyentes de Cádiz, que dan rango constitucional a un acto de fe en el poder de las «luces» y recogen la necesidad de elaborar una ley general de instrucción pública. No podemos aquí seguir la evolución de los sucesivos intentos de concretizarla, fracasados en la inestabilidad política que caracteriza la primera parte del siglo pasado. Simplemente señalar el conocido y astuto éxito de Claudio Moyano en 1857. La larga Ley—307 artículos y siete disposiciones transitorias—significó más que nada unificar y elevar a tal rango las numerosas disposiciones por las que se regía la enseñanza en nuestro país, pero al menos significó un punto de partida y una elaboración de propósitos que distintas circunstancias se encargaron de frustrar. Veremos a continuación las deficiencias educativas a lo largo de la segunda mitad del siglo, las lacras de un sistema con el que los institucionistas se enfrentan. Ivonne Turin ha señalado para bien avanzado el siglo que «la miseria del presupuesto de educación ponía un freno más seguro que cualquier otro a las intenciones jacobinas del Estado español, suponiendo que las hubiera habido» (4). Trataremos de mostrar hasta qué punto la situación era mísera en todos los aspectos.

La Ley Moyano estableció en su sección segunda, título I, capítulo primero, un baremo por el cual se hacía obligatoria la existencia de distintos tipos de escuelas en cada pueblo según su número de habitantes (5). Con arreglo a dicho baremo deberían haber existido 27.126 escuelas públicas en 1880 y 34.366 en 1908. Veamos, sin embargo, cuál fue la evolución a lo largo de la segunda mitad de siglo y primera década del actual.

(3) SARRAILH, Jean: *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. F. C. E., México, 1957.

(4) TURIN, Ivonne: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Edición española de Aguilar, Madrid, 1967, p. 155.

(5) Artículo 100: «En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una escuela pública elemental de niños y otra, aunque sea incompleta, de niñas. Las incompletas de niños sólo se consentirán en pueblos de menor vecindario.»

Artículo 101. «En los pueblos que lleguen a 2.000 almas habrá dos escuelas completas de niños y otras dos de niñas. En los que tengan 4.000 habrá tres, y así sucesivamente, aumentándose una escuela de cada sexo por cada 2.000 habitantes, y contándose en este número las escuelas privadas; pero la tercera parte, a lo menos, será siempre de escuelas públicas.»

Artículo 102: «Los pueblos que no lleguen a 500 habitantes deberán reunirse a otros inmediatos para formar juntos un distrito donde se establezca una escuela elemental completa...»

Asimismo, otros artículos hacían referencia a las escuelas de párvulos, de adultos, sordomudos y ciegos, nocturnas, dominicales, etc.

CUADRO I

	NUMERO TOTAL DE ESCUELAS (6)						
	1846	1850	1865	1870	1880	1885	1908
Escuelas públicas ...	12.357	13.334	22.271	22.711	23.132	24.529	24.861
Escuelas privadas...	3.283	4.100	4.829	5.406	6.696	5.576	5.212
<i>Total</i>	15.640	17.434	27.100	28.117	29.828	30.105	30.073

La valoración de los avances producidos durante este período no puede alcanzarse con la mera comparación de datos globales, pues hay que tener en cuenta las transformaciones que se producían en el tipo de escuela. La Ley de 1857 dividía la enseñanza primaria en elemental y superior; en la segunda se ampliaba el número de materias dadas en la primera. Además distinguía las elementales en completas e incompletas, según abrazaran o no el número total de materias. Estas distinciones se producían también en la calificación de los centros, siendo por lo tanto de gran importancia para ponderar los primeros datos seguir la evolución en la transformación de centros. Nos referimos a las escuelas públicas exclusivamente.

Entre 1850 y 1870 aumentaron las escuelas superiores en 85 y en 6.935 las elementales completas, en tanto que disminuían en 3.347 las incompletas. Los datos de 1885 frente a los de 1870 señalan una disminución en número de seis de las escuelas superiores, un aumento de 1.390 en las elementales completas y disminución en 2.050 de las elementales incompletas (7). Muestran pues estos datos que las transformaciones fueron cuantitativa y cualitativamente de mucha mayor importancia en el primer período que en el segundo, provocado en gran parte por el esfuerzo en adaptarse en lo posible a los postulados de la Ley en los primeros años de su publicación, tensión que cede posteriormente. Así, en 1908 el déficit de escuelas públicas con arreglo a lo determinado legalmente era muy superior al de 1880.

Si el número y calidad de los centros mostraban ya esa situación deficitaria que ha devenido crónica en el sistema educativo español, el profesorado no

(6) Para la confección de los cuadros I, II, III y IV se han utilizado las siguientes fuentes:

- *Estadística General de la 1.ª Enseñanza en 1850.*
- *Estadística General de la 1.ª Enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó el 31-XII-1870.* Madrid, 1876.
- *Estadística General de la 1.ª Enseñanza 1870-1880.* Madrid, 1883.
- *Estadística de 1.ª Enseñanza 1881-1885.* Madrid, 1888.
- *Anuario Estadístico de Instrucción Pública 1900-1901, con avances de 1902-1903.* Madrid, 1904.
- *Estadística escolar de España en 1908.* Madrid, 1909.

Los cuadros son de elaboración propia. Es difícil precisar el grado de rigor en estas estadísticas del pasado siglo. En cualquier caso son perfectamente válidas al objeto de este trabajo.

(7) Existen otras subdivisiones como escuelas mixtas—el artículo 103 de la Ley Moyano determinaba que «únicamente en las escuelas incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos en un mismo local, y aún así con la separación debida—de párvulos, de adultos, de adultas, de temporada, etc. Hemos escogido los datos de superiores y elementales completas e incompletas porque son, sin duda, los de mayor importancia. Sin embargo, señalemos que tienen un cierto peso las escuelas de ambos sexos, de las que se crearon 4.493 entre 1850 y 1870, y 2.909 entre 1870 y 1885. En esta última fecha, de un total de 7.402, 6.039 eran incompletas y 943 de temporada.

tenía tampoco un nivel, dedicación y retribución que pudieran considerarse óptimos para el buen funcionamiento del sistema. La Ley determinaba un complejo sistema de retribuciones; y de hecho éstos eran retribuidos de muy distinta manera y con fondos procedentes de diversos presupuestos: los del Estado, Ayuntamientos, Diputaciones, etc. La endémica falta de fondos de estos últimos constreñían a los maestros a una vida objeto frecuente de la sátira de la época. Y empujaban a muchos al ya decimonónico pluriempleo. Clasificado por su titulación, esta era la situación que el profesorado de la enseñanza primaria ofrecía:

CUADRO II

TITULACION	Maestros de Escuelas públicas		Maestras de Escuelas públicas		Maestros de Escuelas privadas		Maestras de Escuelas privadas	
	1870	1880	1870	1880	1870	1880	1870	1880 (8)
Elemental	7.231	6.794	5.234	5.097	924	832	1.368	1.216
Superior	1.828	2.020	834	1.257	294	469	388	660
Normal	234	297	—	—	62	63	—	—
Sin título	1.774	878	188	167	1.167	996	937	1.236
Con certificado de aptitud	3.832	5.302	68	105	—	320	—	92
<i>Total</i>	14.899	15.291	6.324	6.626	2.444	2.680	2.693	3.204

Los datos anteriores muestran no muy sensibles cambios en el transcurso de la década, así como unos porcentajes globales, fundamentalmente de maestros sin título o con certificado de aptitud, bastante significativos. Tampoco demasiado interés por parte del Estado en exigir titulación en la enseñanza privada en una situación en la que él mismo no puede garantizarla en sus centros. Por otra parte, ante el déficit de profesorado con preparación—unido al de centros al que nos referimos antes—el interés del Estado parece residir en garantizar «alguna enseñanza» al mayor número posible de alumnos. Así, el artículo 189 de la Ley de 1857 establece que «en las escuelas elementales incompletas podrán agregarse las funciones de maestro a las del cura párroco, secretario de Ayuntamiento u otras compatibles con la enseñanza»; en las completas, ello era posible en pueblos que no llegaran a las 700 almas.

Tampoco los datos que a continuación ofrecemos, referidos a 1870, muestran unos niveles admisibles por parte del profesorado de enseñanza primaria; son, sin duda, complementarios de los ofrecidos en el cuadro II.

(8) En los datos referidos a 1880 no se han contabilizado el número de auxiliares. Su número era de 832 masculinos en la enseñanza pública y 1.034 femeninos; en la privada, 1.033 masculinos y 2.693 femeninos. A resaltar, que así como el nivel de titulación de las maestras es superior al de los maestros, es mayor también el número de auxiliares. Dos posibles datos sobre la discriminación de la mujer, problema al que los institucionistas fueron muy sensibles.

CUADRO III

	ESCUELAS PUBLICAS		ESCUELAS PRIVADAS	
	Maestros	Maestras	Maestros	Maestras
a) <i>Instrucción:</i>				
Poca	4.436	4.432	992	1.058
Suficiente	6.360	3.152	895	1.087
Buena	3.896	1.715	525	534
b) <i>Aptitud:</i>				
Escasa	4.228	1.387	898	933
Regular	8.236	3.887	1.192	1.432
Sobresaliente	2.408	1.035	321	314
c) <i>Capacidad:</i>				
Poca	3.684	1.274	876	920
Suficiente	7.016	3.209	931	1.136
Buena	4.192	1.846	604	623
d) <i>Celo:</i>				
Escaso	3.208	1.107	590	641
Regular	8.450	3.474	1.175	1.232
Mucho	3.534	1.718	646	806

De manera que tanto por lo que se refiere a la capacidad de crear los centros escolares necesarios para una escolarización suficiente—que sólo en 1902 se hizo obligatoria hasta los doce años—como para crear un profesorado preparado y dedicado de lleno a la enseñanza, el sistema educativo se mostraba ineficaz. No de otra manera podía suceder cuando la administración educativa no se concretizó en un Ministerio de Instrucción Pública hasta 1900, tras ser una actividad más de los de Gobernación, Gracia y Justicia y Fomento, respectivamente; cuando recibió partidas irrisorias en los presupuestos generales del Estado; cuando comparada con países avanzados y atrasados aparecía la educación en nuestro país sencillamente abandonada. Véase si no el cuadro siguiente:

CUADRO IV

COMPARACION CON OTROS PAISES

PAISES	Año	Gastos por habitante	Gastos por alumno	Número de habitantes por profesor	Número de alumnos por profesor
		— Ptas. = francos	— Ptas. = francos		
EE. UU.	1900	14,47	71,00	178	36
Argentina	1901	10,32	125,81	522	43
Francia	1900	5,90	51,05	257	36
Gran Bretaña	1900	7,21	47,48	238	44
Italia	1900	6,00	42,15	635	46
Suecia	1899	5,05	34,80	320	47
Rumania	1899	1,50	32,00	1.038	53
Bélgica	1898	5,35	46,10	420	49
Chile	1899	1,20	32,95	1.353	54
España	1901	1,38	11,71	713	84

Todo ello no podía conducir sino a una fuerte tasa de desculturización de la sociedad española; dicho en términos más modestos, a un alto nivel de analfabetismo, si tenemos en cuenta además el estado en que se encontraba la instrucción—sólo en un rasgo de humor podríamos adjetivarla como «pública»—antes de que el espíritu ilustrado expresara al menos el interés de montar una educación nacional coherente. Cuál no sería la situación con anterioridad a la Ley Moyano que, a pesar de los datos que hemos venido ofreciendo, Federico Oloriz se permitirá decir, en 1900: «Notorio es que la instrucción pública ha mejorado mucho en España durante la segunda mitad del siglo» (9). El mismo Oloriz, tras señalar que las causas generales del analfabetismo entre nosotros deben buscarse en la raza (10), la religión, las instituciones, la organización de la enseñanza y el ambiente social, y atribuirle el valor más decisivo al ambiente de indiferencia y hostilidad a la enseñanza, fruto fundamentalmente de la tradición y la miseria, elaboraba un auténtico atestado a las lacras de la organización de la enseñanza. Claro está que estos factores estaban precisamente interconectados y que las deficiencias del sistema educativo arraigaban en esa falta de «elán nacional»—castizamente, pulso— asumida de forma masoquista en el 98, sin que, por otra parte, se notaran los efectos autocríticos en los lustros inmediatos, a pesar de los clamores regeneracionistas y de la consideración de la escuela como pilar básico de reconstrucción nacional en un Costa, por ejemplo. Este era el atestado de Oloriz:

«La organización de la enseñanza es de influencia decisiva en la intensidad del analfabetismo nacional; y lo es no por la calidad de las leyes que la rigen, pues son buenas, aunque no perfectas, sino por quedar en gran parte incumplidas, y por la deficiencia de medios para su aplicación. Un número crecido de niños quedan sin saber leer, porque no hay suficientes escuelas, ni son lo bastante amplias las que hay para que concurren todos a ellas; porque no hay bastantes maestros y auxiliares para cuidar eficazmente de la instrucción de todos; porque hay maestros que carecen de la vocación necesaria para ejercer su ministerio, ya que no puede dudarse de su capacidad para enseñar a leer; porque viendo mezquina la remuneración de los profesores, pocos pueden subsistir con solo ella, y muchos buscan fuera de la escuela y con perjuicio de los escolares, los recursos que para vivir les faltan; porque la posición inferior en que la pobreza coloca en la sociedad a los maestros les merma el prestigio que por su posición les corresponde, y las quita influencia para hacer cumplir en lo posible el precepto de la enseñanza obligatoria; porque las inspecciones, sabiamente concebidas, no siempre son eficazmente realizadas, y por tantos otros defectos positivos de organización...» (11).

Los datos sobre analfabetismo que a continuación ofrecemos, elaborados por Lorenzo Luzuriaga (12), muestran no sólo el alto porcentaje global de analfabetos en nuestro país, sino también la lentitud en la disminución de los mismos. Asimismo, nuestra penuria en relación con otros países:

(9) OLORIZ, Federico: «El analfabetismo en España». *BILE (Boletín de la Institución Libre de Enseñanza)*, año 1900, p. 261.

(10) «Por eso concluyo atribuyendo en gran parte nuestro atraso en materia de instrucción primaria, lo mismo que en otras muchas, a cierta tenacidad de caracteres étnicos, que conserva nuestras antiguas virtudes nacionales, a la vez que dificulta la adquisición de otras nuevas». Artículo citado, p. 294.

(11) *Ibidem*, p. 295.

(12) «El analfabetismo en España». *BILE*, años 1920 y 1926.

CUADRO V

ANALFABETISMO EN ESPAÑA

AÑO	Población total	Analfabetos	Porcentaje (13)
1860	15.673.481	11.837.391	75,52
1877	16.634.341	11.978.168	72,01
1887	17.565.632	11.945.871	68,01
1900	18.618.086	11.874.890	63,78
1910	19.995.686	11.867.456	59,35
1920	21.338.381	11.145.444	52,23

OTROS PAISES

AÑO	Población total	Analfabetos	Porcentaje
Bélgica: 1910	7.423.784	1.877.205	25,3
Francia: 1901	37.654.036	9.629.449	25,8
Italia: 1911	34.671.377	16.107.173	46,7
Rumania: 1909	5.047.342	1.986.982	60,6
Portugal: 1900	5.423.132	4.261.336	78,5

Claro está que las tasas no eran uniformes en todo el territorio nacional. Así, en 1910, mientras el País Vasco daba tasas de las más bajas para el total de habitantes (Alava, 26 por 100; Guipúzcoa, 40,6 por 100; Navarra, 43,4 por 100; Vizcaya, 40,7 por 100) y Cataluña se situaba en un término medio (Barcelona, 41,6 por 100; Gerona, 51,1 por 100; Lérida, 58,6 por 100, y Tarragona, 59,6 por 100), la zona más castigada era, sin lugar a dudas, Andalucía (Jaén, Almería y Málaga ocupaban los últimos lugares en la escala nacional con un 74,8 por 100, 78,8 por 100 y 79,4 por 100, respectivamente). No podríamos aquí, sin embargo, tratar de cuáles eran las causas específicas que explican estos diversos niveles, que son conocidas, no obstante, *grosso modo*. Nivel de industrialización, recepción de emigración analfabeta, altos porcentajes en provincias agrarias, especialmente si son latifundistas, etc.

De cualquier forma, el ritmo en la disminución del analfabetismo era bastante bajo. Luzuriaga, señalando que se había reducido en un 16,67 en los cincuenta años que transcurren entre 1860 y 1910, calculó que con el mismo ritmo sería necesario que transcurrieran cerca de dos siglos, a partir de este último año, para la total desaparición del mismo en nuestro país, lo que esperanzada y afortunadamente no se llegará a cumplir, claro está.

Todo lo expresado en las páginas anteriores nos lleva a dudar muy seriamente de la existencia de algo que pudiera considerarse un sistema educativo, pues la caótica y misérrima existencia de la instrucción pública no cumplía

(13) Cifras muy ligeramente distintas, que harían variar el porcentaje en centésimas, ofrece para los años 1860, 1877, 1887 y 1900 el *Anuario Estadístico de Instrucción Pública*, Madrid, 1904. Si deducimos para 1910 la población menor de diez años, el porcentaje sería de 50,2. Para el mismo año habría un 52,5 de hombres analfabetos frente a un 65,8 de mujeres y realizada la misma deducción un 40,8 y 58,9 respectivamente. Para los años anteriores, el *Anuario* señalado calculaba la población menor de seis años con un 14,50. En 1910 el porcentaje de analfabetos mayores de diez años en los Estados Unidos era del 7,7.

absolutamente ninguna de las condiciones necesarias para ello. Una estructura administrativa insuficiente y dependiente; una escasez crónica de escuelas, con un déficit que se estira a lo largo de los años; un profesorado insuficiente, falta de preparación, mal retribuido y, por ello, sin una dedicación adecuada; un presupuesto raquítico frente a las necesidades que había que cubrir; un periodo de escolarización excesivamente corto. Todas ellas no son precisamente las características que cabe atribuir a un sistema educativo eficaz y coherente.

LA INSTITUCION FRENTE AL SISTEMA EDUCATIVO

Surgida como consecuencia inmediata de la segunda «cuestión universitaria», la Institución, como centro de enseñanza, no era ni podía ser una alternativa a las deficiencias del sistema educativo. Sólo en contados momentos llegó a tener más de 250 alumnos. Los hombres que a su alrededor se agruparon la concibieron, sin embargo, como un centro de influencia, de inspiración y propaganda de las reformas que paulatinamente fueron propugnando; un pequeño ensayo que diera luz a transformaciones susceptibles de ser generalizadas. Pero no por la Institución, es obvio, sino por el Estado. Esta influencia fue posible a partir del momento en que sus hombres entraron en contacto con la administración educativa, encontrando el apoyo oficial necesario para convertir en «gacetales» algunas de las ideas que los institucionistas venían proponiendo. Así surgió el Museo Pedagógico, tan radicalmente unido a la labor de Cossío y Barnés, la Escuela Superior del Magisterio, la Junta para Ampliación de Estudios y los centros surgidos en su seno, y hasta la creación del propio Ministerio de Instrucción. Influencia desigualmente presente, según el equipo que los frecuentes cambios ministeriales colocaba al frente de la instrucción.

Es cierto que la generalidad de los institucionistas no contemplaba al Estado como dispensador y gerente final de la instrucción. Su postura frente a la cuestión contenía una concepción a largo plazo y unas exigencias que podríamos calificar de «transición». A largo plazo es la sociedad la que debe garantizar y protagonizar la educación: la pluralidad de órganos que la impartan es la base de la multiplicidad de alternativas ideológicas, pues se le niega al Estado la capacidad para implantar cualquier tipo de ortodoxia. Las exigencias de «transición», provocadas por la ingente tarea que supone estructurar una oferta educativa que garantice una enseñanza primaria, al menos, para todos los españoles, reclaman del Estado la creación de unas bases que posibiliten más tarde el protagonismo de la sociedad. En los programas de los regeneracionistas más genuinos se pide que se haga realidad —desde arriba— esa escuela para todos los españoles. Sin embargo, es distinto lo que el institucionismo exige del Estado, según los niveles de enseñanza: protagonismo principal, en la primera etapa, en lo que se refiere a la primaria y subsidiario, más tarde; mucha menor presencia en los niveles secundario y superior. Pero aun en la etapa de transición propugnaban, obviamente, la libertad de crear centros de enseñanza; libertad que garantizaba la Constitución de 1876, y con arreglo a la cual se estableció la propia Institución Libre de Enseñanza. Por motivos filosófico-ideológicos no contemplaron seriamente la posibilidad de que fuera el Estado, en cualquier momento y a cual-

quier nivel, el protagonista dominante; un Estado, se entiende, en el que las alternativas y las instituciones fueran elaboradas y gestionadas democráticamente.

La cuestión, no obstante, no superó el mero planteamiento, pues a la desaparición de la Institución no puede decirse que se hubiera agotado el periodo de transición.

¿Y qué reformas habrían de aplicarse al sistema educativo vigente a final de siglo? En primer lugar, crearlo de verdad. Veamos de qué manera. Genéricamente, claro está, habría que hacer de la instrucción pública un verdadero y prioritario objetivo nacional. Acaparar y distribuir los recursos económicos necesarios. Crear escuelas de forma masiva, mejorando además la calidad pedagógica de las existentes «a fin de que no sea un lugar de penitencia y aversión para el niño y de indiferencia para las familias, sino un medio social lleno de libertad, interés y atractivo para unos y otros» (14). Elevar la escolaridad obligatoria más allá de los nueve años, límite que establecía la Ley Moyano (15). Asegurar una adecuada —y prontamente satisfecha— retribución a los maestros, algo que debe hacer el Estado (16). Fundamental era la reforma del profesorado existente; éste era para los institucionistas el problema clave del sistema educativo, aunque lógicamente no pueda aislarse del contexto general de reforma; con escuelas suficientes, medios y materiales adecuados, nada sería eficaz sin contar con un profesorado preparado pedagógicamente y dedicado de forma plena a la enseñanza (17). En cuanto a la estructura del sistema, el institucionismo criticaba la desconexión existente en los distintos niveles; por propia concepción pedagógica entendían que la educación era un proceso en el que se iban ampliando y desarrollando las bases y los conocimientos proporcionados por la primera enseñanza; es más, concebían la educación de párvulos, primaria y secundaria, como un período único de educación general. Todavía en 1969 el *Libro Blanco* denunciaria «una anomalía muy grave: la existencia (en la base de la estructura del sistema educativo español) de dos niveles diferentes de educación primaria. Para los niños que ingresan en centros de enseñanza media, la duración de la escolaridad primaria llega solamente hasta los diez años de edad; para los demás, hasta los catorce. Este doble sistema no tiene una justificación razonable y origina una injusta discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación de un sector muy numeroso de la población» (18).

(14) GINER, Francisco: «El problema de la Educación Nacional y las clases productoras». *BILE*, 1900, página 132.

(15) El Real Decreto de 20 de octubre de 1902 extendió la obligatoriedad hasta los doce años.

(16) «De todos modos y sea cualquiera la solución que se acepte, conviene emancipar la escuela y al maestro del caciquismo local (y de todos), y a la vez asegurar el pago de sus atenciones tan rigurosamente como las más imperiosas del Estado, ya que éste, sólo desde fuera puede ayudarle y darle condiciones; pues la educación no es, cierto, función del Estado central. Pero tampoco lo es del municipio, ni de las demás corporaciones oficiales, ni de la familia, ni de las Iglesias, etc., sino de la sociedad toda en la cual constituye una función propia y sustantiva, coordinada a aquellas y a las restantes, a la vez que entrelazada con todas, en mutua acción y reacción constante». Francisco GINER, art. cit., p. 130.

(17) Es esta una línea de pensamiento compartida por todos los institucionistas. Sin embargo, alcanza su expresión más diáfana en la obra de M. B. COSSIO. Citemos, por ejemplo, el artículo «El maestro, la escuela y el material de enseñanza». *BILE*, 1906.

(18) *Libro Blanco*, p. 17.

LA INSTITUCION Y LA EDUCACION DE LAS CLASES OBRERAS

Conviene precisar previamente el sentido que aquí damos al término Institución. A la muerte de Giner y en homenaje al maestro desaparecido, Luis de Zulueta escribió: «... existen dos Instituciones, aunque las dos no formen más que una. Hay la Institución establecimiento de enseñanza y hay la Institución comunidad espiritual. La primera de que hemos hablado es, en puridad, una escuela, un colegio. La segunda es una realidad social más amplia y más compleja. La forman la familia de los alumnos, los antiguos alumnos ya mayores, un núcleo de profesores liberales que simpatizan con esta corriente de educación, muchas personas de distintas ideas y profesiones más o menos influidas por ella, y que se sienten más o menos agrupados en una dirección común... Esta es la Institución difusa, Ecclesia dispersa. Ningún Estatuto la junta, ningún convenio la mantiene, ningún vínculo jurídico la liga» (19). Una serie de creaciones concretas como la Corporación de antiguos alumnos; movimientos como la «extensión universitaria»; influencias sobre organismos como la Junta para Ampliación de Estudios; preocupaciones por las cuestiones pedagógicas y realidades educativas; afanes —y fe— en transformar la sociedad a través de la renovación y extensión de la educación, dan contenido al complejo término «institucionismo». Es una corriente, pero también son realidades concretas. En ellas se engloban escepticismos en la capacidad de transformación social de alternativas políticas concretas, si no se ha realizado una previa reforma del hombre que forma esa sociedad y es éste, cabalmente, el papel que compete a la educación; pero también hay representantes de organizaciones políticas con programas de acción globales, como Costa, Marqués de Palomares, Besteiro, Fernando de los Ríos, Moret, Salmerón, etc. Aquí nos ceñiremos a fenómenos específicos como el de la «extensión universitaria», así como a aspectos ideológicos. Trascendemos de esta forma el mero centro educativo pero limitamos las posibles derivaciones —expresadas en influencias sobre organizaciones políticas concretas, manifestadas en gestiones de distintos equipos ministeriales— del espíritu institucionista.

Es claro, por otra parte, que al afrontar la cuestión no se trata de establecer una especificidad de las clases obreras con respecto al sistema educativo. Las reformas que de éste propugnaban los institucionistas afectarían al total de la población a escolarizar. Y aquí encajarían, además, las propuestas en el sentido de estructurar en el seno del sistema una amplia y continuada educación de adultos. Se trata, pues, de acciones situadas al margen del sistema educativo y que por la propia capacidad de los institucionistas no pueden considerarse sustitutivas del mismo, sino sólo muy parcialmente correctoras. Resulta casi imposible determinar qué porcentaje de analfabetos pertenecían a la clase obrera, así como el de escolarización de niños de dicho origen en los años en que se producen fenómenos como el de la «extensión». Tuñón de Lara da, para 1900, un 35,31 por 100 de población activa con la siguiente distribución de la misma: 13,33 por 100 industria; 12,21 por 100 servicios; 74,46 por 100 agricultura (20), siendo la población total de 18.618.086. Cualquier porcentaje que queamos atribuir a las clases obreras dentro del analfabetismo —y es de suponerlo bastante por encima de la media nacional— nos mostraría como quimérico todo intento sustitutorio con carácter general.

Refirámonos, pues, a la «extensión universitaria». No tenía el concepto

(19) ZULUETA, L.: «Lo que nos deja...» *BILE*, 1915, p. 53.

(20) TUÑÓN DE LARA, M.: *El movimiento obrero en la Historia de España*. Taurus, Madrid, 1972, p. 304.

significación única; para unos abarcaba a todo movimiento de educación social superior; para otros, la acción educativa llevada a cabo por la Universidad más allá de sus confines, entre el «pueblo que trabaja y no puede acudir a ella» (21); Posada lo entendía de la forma más amplia: «No sólo la acción que entraña toda labor expansiva de enseñanza realizada por la Universidad fuera de su programa tradicional, sino también cualquier manifestación de las funciones de carácter educativo y social que las Universidades y las Instituciones docentes o los mismos grupos intelectuales cumplan, fuera de su esfera oficial aquéllas...» (22). En cualquier caso se trataba de llevar educación más allá de las aulas a quienes no pudiesen asistir de forma continuada a ellas. El fenómeno tiene su origen en las universidades inglesas a comienzos del último tercio del siglo, y desde allí se expande progresivamente a los Estados Unidos y a buena parte de los países europeos. Entre nosotros, si bien se identifica generalmente con la de Oviedo, arraigó en distintas ciudades a finales de siglo. Al respecto, Ivonne Turin ha señalado que «con espíritu muy diferente el equipo de Valencia parece que fue tan activo como el de Oviedo» (23). Aquí, sin embargo, nos ceñiremos a la de Oviedo.

La acción educadora se materializó en un primer momento en conferencias de vulgarización dictadas tanto en la Universidad como en centros ajenos a la misma. En 1900-1901, se pronunciaron conferencias en el Centro Obrero de Oviedo, Cámara de Comercio de Oviedo, Sociedad Obrera Industrial de Avilés, Centro Obrero de Trubia, Centro Obrero de Avilés, Círculo de Labradores y Artesanos de Mieres, Centro Obrero de La Felguera, Centro Obrero de Salinas (24). Más tarde, las conferencias explicadas ante un público «heterogéneo e inconstante» fueron sustituidas por «clases con número limitado de alumnos que trabajen con el profesor, y que puedan por este procedimiento adquirir una verdadera educación» (25). No parecen haber tenido demasiado éxito, sin embargo, las «clases populares». Así lo refleja la Memoria del curso 1904-1905, al tiempo que nos señala los límites de la acción correctora de la «extensión»: «Tuvieron al principio las clases populares numerosas matrículas; pero el curso pasado ha descendido mucho... Ya se comprende que no es posible pedir a los obreros un esfuerzo intelectual extraordinario después de ocho o diez horas de trabajo físico; ¿pero no ha de haber en Oviedo 100 ó 150 en condiciones de rehacer su educación; de cultivar aquellas facultades que hasta ahora han mantenido inactivas; de atender a lo que siendo interesante para todos puede, además, servirles a ellos de mucho en el ejercicio de su profesión? ¿No ha llegado todavía el espíritu de nuestros trabajadores a ese grado de curiosidad que pide alimento más intenso que el de las conferencias públicas y permite seguir con fruto una serie de lecciones sistemáticamente orientadas?» (26). Las clases solían darse una vez a la semana y un curso constaba de 15 a 20 lecciones, y hay que señalar que en principio estaban abiertas a todo quien quisiera matricularse, «sin distinción de clases».

¿Qué tipo de enseñanzas se dan en estas clases; sobre qué versan las conferencias? Es importante delimitarlo porque ello nos dará el tipo de obrero que debía asistir a ellas.

(21) PALACIOS, Leopoldo: «La extensión universitaria en España». *BILE*, 1899, p. 111. Esta era la concepción de Max Leclerc, Nunn Buisson, etc., recogida por Palacios.

(22) POSADA, Adolfo: «La extensión universitaria». *BILE*, 1911, p. 70.

(23) TURIN, *op. cit.*, p. 224.

(24) Así aparece en la «Memoria del curso 1900-1901», publicada en el *BILE*, 1901, pp. 228 y ss.

(25) *Ibidem*, pp. 232 y 233.

(26) «Memoria del curso 1904-1905». *BILE*, 1905, pp. 360 y 361.

Durante el curso 1900-1901 (27) Leopoldo Alas conferencia sobre «La moralidad de la juventud asturiana—en relación con estas causas de inmoralidad, que estudió profundamente, supo ahondar en los problemas de la Sociología y el Derecho penal—» y más tarde dedica un ciclo de tres a «la exposición y a la crítica del hermoso drama de Rostand, *L'Aiglon*, cuya fama es universal. No desaprovechó el sabio profesor la ocasión que se le ofrecía de resumir con este motivo la obra de Napoleón; ni el moralista dejó de trazar con mano firme los retratos del gran emperador francés, de Francisco II, de Metternich, de Talleyrand y del infortunado duque de Reichstadt». Rioja da un curso sobre los crustáceos. Eugenio Ribera diserta sobre «La construcción y la Exposición de París». Orueta explica dos lecciones sobre «Radiaciones catódicas y sus derivadas, y corrientes de alta tensión y gran frecuencia», y, en ellas, «los tubos Geissler, los tubos Crooks, las hipótesis relativas a los rayos catódicos, los experimentos de Roentgen, las ondas de Hertz, el telégrafo sin hilos y otras maravillas pasaron ante los ojos del auditorio...». Adolfo Buylla imparte un curso sobre «El Socialismo». En los distintos centros extrauniversitarios enseñan o parlamentan hombres como Altamira, Sela, Adolfo Buylla, Posada, y aquí se tratan con más frecuencia temas directamente vinculados con problemas de los obreros en tanto que clase: «Instituciones obreras contemporáneas», «Enseñanza popular», «La educación del obrero», «La cooperación», «Sociedades cooperativas de consumos».

Implantadas «las clases populares», el programa desarrollado en el curso 1901-1902 (28) contiene las siguientes materias: Derecho usual, Economía, Educación cívica, Historia de la civilización, Cosmografía y Ciencias Naturales. El programa de conferencias semanales trazado para 1902-1903 contiene, entre otras, las siguientes: «El contrato de trabajo», «Un drama musical, de Ibsen», «Los tejedores de Silesia, de Hauptmann», «La economía de Flórez Estrada», «Bacteriología», «Las fórmulas del socialismo marxista», «Zoología popular».

El tipo de enseñanzas impartidas, de las que hemos dado una muestra, descartan, por supuesto, al público analfabeto y aun a quienes simplemente han pasado por la escuela los tres años obligatorios—obligatorios en la Ley, claro está—; la Ley Moyano determinaba en su artículo 2.º que la primera enseñanza elemental comprendería: Doctrina cristiana y nociones de Historia Sagrada, acomodadas a los niños; Lectura; Escritura; Principios de gramática castellana con ejercicios de ortografía; Principios de aritmética, con el sistema legal de medidas, pesas y monedas, y Breves nociones de agricultura, industria y comercio, según las localidades. Y todas estas enseñanzas sólo se daban en las escuelas elementales completas. Por su parte, el artículo 4.º determinaba que en la primera enseñanza superior, además de ampliar—«prudentemente», dice la Ley— las materias anteriores, se enseñaría: Principios de geometría, de dibujo lineal y de agrimensura; Rudimentos de historia y geografía, especialmente de España; Nociones generales de física y de historia natural, acomodadas a las necesidades comunes de la vida (29). Cabe esperar que, en el mejor de los casos, sólo quienes habían cursado estudios elementales superiores—aparte autodidactas, pródigos en este país por otra

(27) Memoria de dicho curso antes citada.

(28) «Memoria del curso 1901-1902», *BILE*, 1902, pp. 321 y ss.

(29) El artículo 5.º determinaba que en la enseñanza elemental y superior de niñas se omitirían las «Breves nociones de agricultura, comercio e industria», los «Principios de geometría, de dibujo lineal y de agrimensura» y las «Nociones generales de física y de historia natural», reemplazándose con «Labores propias del sexo», «Elementos de dibujo aplicado a las mismas labores» y «Ligeras nociones de higiene doméstica».

parte—podían sacar beneficio de los cursos o conferencias que no trataran de temas cívicos, morales, obreristas, etc., y no es seguro con alguna de las conferencias o cursos referidos a estos temas. Con un nivel educacional más bajo es de imaginar la existencia de un *gap* comprensivo respecto a los temas citados, aunque fueran vulgarizados por los profesores.

Bien es cierto que Oviedo era una de las provincias más «equipadas» educativamente. La *Estadística de Primera Enseñanza 1871-1880* da para el 30 de octubre del último año 14 escuelas públicas superiores (13 de niños y una de niñas) y 34 privadas (12 de niños y 22 de niñas); creadas en dicho decenio dos públicas de niños, 10 privadas de niñas y 12 privadas de niños (30). Reflejado en números de alumnos (31) suponía para la misma fecha un total de 2.676, de ellos 1.012 en la enseñanza privada, y sólo 1.439 no pagaban retribución, bien en las escuelas públicas o en las privadas.

Todo ello induce a pensar, aparte las referencias que en este sentido aportan las Memorias de la «extensión», en un público bastante heterogéneo en el que la parte obrera debía ocupar posiciones muy por encima de la media de dicha clase social, inclinada más bien a la conferencia ocasional que al curso continuado. Ello no mermó el entusiasmo de los hombres de la extensión. En 1905, Aniceto Sela escribía: «¡Un año más! Con el que acaba de transcurrir son siete los que lleva de vida nuestra Institución (se refiere, claro está, a la extensión). Aquí donde el esfuerzo individual decae apenas dado el primer impulso, y el colectivo no llega siquiera a darlo, siete años son casi una longevidad» (32). Señalemos, por fin, que la «extensión universitaria», aun la de Oviedo, no era una mera prolongación de la Institución-centro educativo, pero sus alentadores estaban profundamente enraizados en lo que Zulueta definiera como *Ecclesia dispersa*. Posada dirigió el *BILE*; Buylla, Altamira y Sela eran algunas de las firmas habituales de éste. Conferenciantes como Labra y Cossío eran puntales del engranaje institucionista.

REFORMISMO SOCIAL

También aquí haremos una precisión. Es evidente que el «institucionismo» no es una alternativa política, ni una corriente ideológica, ni una escuela filosófica, aunque comporta consecuencias en todos estos campos. Mas existe entre sus hombres un pluralismo que conviene señalar.

Si bien es cierto que son krausistas la mayor parte de los creadores de la Institución y que es éste el bloque filosófico más generalmente asumido por sus continuadores, no es, sin embargo, el único con el que se pueda identificar al institucionismo. En su seno se defiende también el positivismo, el neokantismo, el marxismo. Ello no impide, como ha señalado Elías Díaz, que permanezca «aquel espíritu krausista, aquella ética y sentido humanista, sobre todo... en hombres que, en mayor o menor grado, habrían de ir apartándose de la estricta filosofía académica de Krause y Sanz del Río» (33). Hay liberales reformistas, defensores del sistema de propiedad privada, como partidarios de la socialización de los medios de producción; se asume o se con-

(30) El *Censo Escolar de España en 1903*, tomo I. Madrid, 1904, da nueve escuelas públicas superiores abiertas para la provincia de Oviedo en dicha fecha.

(31) Datos recompuestos a partir de la *Estadística de Primera Enseñanza 1871-1880*.

(32) «Memoria del curso 1904-1905» citada, p. 359.

(33) DIAZ, Elías: *La filosofía social del krausismo español*. EDICUSA. Madrid, 1973, p. 51.

dena la lucha de clases como motor de transformación social. Podemos encontrar entre ellos tanto independientes como militantes—en muchos casos dirigentes—de distintas organizaciones políticas.

Por todo ello, al referirnos al reformismo social que subyace a la preocupación por la educación de las clases obreras, estamos escogiendo la que, a nuestro entender, es la línea más genérica de entre las varias que confluyen en el institucionismo y no calificando como tal a todas ellas. Otro problema sería el de precisar hasta qué punto cualquiera de las mismas es influenciada por este reformismo social.

El «problema social»—«la cuestión social»—es sin duda uno de los que más preocupan en el último tercio del siglo pasado y bastantes décadas del actual. Es, según Azcárate, «una consecuencia y manifestación de la crisis total, característica de los tiempos presentes, porque él es tan sólo una parte del que abarca la vida toda. Ciertamente tiene aquél (el problema social) tantos aspectos como ésta, y por eso, bajo el punto de vista económico, es el de la miseria; bajo el científico, el de la ignorancia; bajo el moral, el del vicio; bajo el religioso, el de la impiedad o del fanatismo, etc., y por eso, con motivo de esta cuestión, se habla de las relaciones del capital con el trabajo, de sociedades cooperativas, de crédito popular; se habla de la enseñanza primaria gratuita, de la profesional y de la instrucción integral... se habla de libertad, personalidad, igualdad, asociación, propiedad, arrendamiento, herencia, libre contratación, usura...» (34).

Barrida la estructura del Antiguo Régimen por las sucesivas revoluciones burguesas, proclamadas con carácter general la libertad y la igualdad, convertido el hombre en ciudadano, la lógica liberal basa en el libre contrato las relaciones entre capital y trabajo; contrato que deviene individual al desaparecer las asociaciones gremiales—a partir de la Ley Chapelier en 1791 y en Francia, sucesivamente en los demás países—y en tanto son prohibidos y reprimidos los intentos de organización obrera. La revolución industrial crea masas de obreros, indefensos individualmente a la hora de «contractualizar» sus condiciones de trabajo. Las necesidades racionalizadoras del sistema producen, avanzado el siglo, diversa legislación protectora de las clases obreras. El estado abstencionista deviene, cada vez más, interventor; regulador supra-social de las tensiones que en el seno de la sociedad se producen y, precisamente por ello, instrumento de dominación de quienes controlan su aparato. Pero cuando esta legislación social aparece, la clase obrera ha iniciado el proceso de su organización autónoma y se prepara a actuar masivamente en torno a una concepción de la sociedad y a una alternativa política de clase. En gran medida los avances en legislación social están vinculados a los procesos de lucha; son previas reivindicaciones de la clase obrera. El «problema social» pasa a ser realmente el de frenar una nueva organización social, más allá de las concesiones racionalizadoras de la existente. Tal sucede también en nuestro país a partir de fines de siglo. Y son éstas las circunstancias con que los institucionistas han de encontrarse al enfrentar el problema social.

El problema social—entendido como problema global en el sentido expuesto por Azcárate—era en gran medida, decían los institucionistas, una cuestión cultural. En línea con el mejor optimismo antropológico, el educativo de fines del XVIII, consideraban la miseria, las injusticias sociales, el defec-

(34) AZCARATE, Gumersindo de: «El problema social». Discurso leído en el Ateneo Científico y Literario de Madrid, publicado en el *BILE*, 1893.

tuoso y diacrónico funcionamiento de la sociedad, la existencia de una estructura política que no sirve a los intereses generales de esta sociedad, como un problema de la falta de educación. Ya se había dicho un siglo antes que un gobierno de ilustrados no necesitaría imponerse a los demás, pues de por sí sería consecuente en la satisfacción de necesidades sociales. Los institucionistas iban más allá; se trataba de educar a la sociedad entera para que ésta se estructurase armónicamente de forma que cada uno de los elementos de la organización social se desarrollase de acuerdo con su naturaleza. Así lo expresaba Krause, quien era mayoritariamente seguido: «La Humanidad abraza eternamente todas sus sociedades antes de la división y oposición histórica de pueblos, familias, individuos, y aquí en la tierra junta en uno al hombre y la mujer, las edades sucesivas, las naciones, los pueblos en paz y amor, para que todos unidos reconozcan su naturaleza y las ideas fundamentales contenidas en ella, y para que, organizados en una sociabilidad ordenada en todas sus relaciones realicen con ciencia y arte su capacidad para todo lo humano, proyecten y ensayen una vez y otra el plan de la vida en todo y en las partes y desenvuelvan este plan con progresiva perfección y belleza» (35).

Los institucionistas entienden también que, en buena medida, la «cuestión obrera» (como parte del problema global) es un problema de educación. Y ello por numerosas razones: porque mantienen que los obreros se «desinteresan» de las cuestiones que preocupan a la sociedad, pues su propia miseria e ignorancia les incapacita para asumirlas; porque sostienen que la generosa y amplia expansión de la educación es un factor de equilibrio social; porque ven en esta ignorancia un peligro latente, el de que las masas, al no comprender la profunda complejidad e interrelación de los distintos factores que componen la vida social caigan en manos de simplificadores que les empujen a no integrarse en ella, sino en una nueva estructuración. Sin embargo, uno de los planteamientos más simplificadores procede de Concepción Arenal: «No son las novedades lo que aborrece, sino el esfuerzo de la inteligencia necesario para realizarlas, y la prueba es que él mismo dice que todo lo nuevo *place* y experimenta el placer de la novedad cuando se trata de diversiones, que le gustan más cuanto más variadas, porque no necesita esfuerzo intelectual para disfrutarlas. Hoy el hombre del pueblo es rutinario por la dificultad de razonar las cosas nuevas, y revolucionarios por el ansia de realizarlas. Este contraste anárquico no se atenúa, antes se refuerza, cuando los innovadores pertenecen a la clase de *simplificadores*... Ignorando la relación que entre sí tienen los fenómenos sociales, y la dificultad, a veces imposibilidad para él de determinarlas, es simpático (el simplificador) al pueblo, al que facilita la obra de su entendimiento y le presenta un problema sencillo, de cuya solución depende su bienestar. Así, por ejemplo, de la primera simplificación resulta que todo el daño viene de la tiranía del capital, de la segunda resulta que el capital es el dueño de la fábrica, y de la tercera que obligándole a pagar bien a los operarios, la condición económica de éstos se transformará... El obrero está en relación con el patrono, pero lo está también con todos los que compran o le venden algo, sean billetes de lotería o de los toros, cigarros o copas, telas, pan, etc.; está en relación con los que hacen las leyes, los reglamentos, las ordenanzas, los decretos... Cuando el obrero tuviese ideas *bastantes* rectificaría muchas erróneas de las que hoy tiene, no iría ciego a estrellarse contra los efectos como quien ignora las causas, y

(35) KRAUSE: *Ideal de la Humanidad para la vida*. Introducción y comentarios de Sanz del Río. Madrid, 1860, p. 61.

no siendo insensato para pedir lo imposible, podría ser fuerte para exigir lo justo» (36).

No hemos escogido el texto anterior porque en él se puedan resumir los razonamientos de la línea reformista. Las limitaciones de espacio nos impiden contrastar éstos a través de una adecuada selección, que vendría a mostrar que la tesis dominante es la de que las clases obreras radicalizan sus posturas porque se sienten abandonadas en su regeneración por las clases favorecidas; incapaces de enfrentarse a éstas en el terreno del razonamiento y el diálogo derivan su disconformidad hacia la expresión violenta en la calle o en el proceso de producción, léase huelga; pero la educación—algo que va más allá de la instrucción—capacitaría a las masas para integrarse en las posibilidades correctoras que la legislación social y la representación política, hecho realidad el sufragio universal, ofrece a las mismas. La selección del texto de Concepción Arenal se justifica porque muestra diáfananamente, a nuestro entender, que el problema no estriba en la simplificación—y por ello, falta de comprensión—de la realidad social por parte de las organizaciones de clase a las que la masa obrera pueda dar su apoyo. Y no estriba en ello porque se trata de dos concepciones distintas y de dos alternativas distintas. Al respecto es corriente que los institucionistas expliquen, en buena medida, el caciquismo por la incultura de las masas obreras; la otra alternativa consideraría al caciquismo y a la incultura como consecuencia de su posición de dominadas, y en uno y en otra basan su preeminencia política e ideológica las clases poseedoras. Los intentos racionalizadores—reformadores—encuentran su justificación en la necesidad de objetivar un nuevo equilibrio de dominación, como las «revoluciones desde arriba» encuentran la suya en el peligro de que se hagan desde abajo.

El camino hacia una sociedad armónicamente articulada suponía la concordia de clases, de clases regeneradas. Y la regeneración de la clase obrera no podía ser obra de sí misma, corolario de la negación de sus posibilidades autoliberadoras. Su propia miseria e ignorancia se lo impedía. La regeneración de la clase obrera debía ser asumida por el sector responsable y culturalmente formado de las clases poseedoras, que debían ejercer sobre aquélla su tutelaje. Era, pues, necesaria la creación de élites, de grupos dirigentes previamente regenerados, capaces de detectar y corregir los fallos de la organización social, de dirigir el proceso de corrección; para ello se podría contar con las cualidades morales de la masa, pero «la impulsión, la organización, la ejecución de los planes, la discreta aplicación de los procedimientos, el cumplimiento concreto de los deberes, que pide cultura y una diferenciación concretada de órganos, eso sólo los elementos citados (la minoría que lee, estudia, piensa y se da razón de los grandes problemas nacionales) puede hacerlo» (37). La creación de esas minorías dirigentes era tarea que el institucionismo asumía.

Por ello el institucionismo, es en puridad, el primero de nuestros regeneracionismos. El *shock* de impotencia, de conciencia de país atrasado, que sufre España en el 98 es espoleta de numerosas peticiones de medios para la enseñanza que recupere a la nación para el carro de los países avanzados. «Despensa y Escuela; Escuela y Despensa» es, en el esquematismo de su formulación, la petición más conocida. Es ya, sin embargo, un viejo lamento

(36) ARENAL, Concepción: «La Instrucción del obrero». Memoria presentada a la sección tercera del Congreso Hispano-portugués-americano, publicada en el *BILE*, 1892. Los subrayados son de la autora.

(37) ALTAMIRA, Rafael: «El patriotismo y la Universidad». *BILE*, 1898.

institucionista. Es nuestro primer regeneracionismo porque no necesita de desastres concretos para ponerse en marcha, porque la fe en las posibilidades transformadoras de la educación y la asunción de remodelar la sociedad a su través comporta un tipo de regeneracionismo integral y continuado. Ello no obsta para que el desastre sirva para multiplicar y hacer más angustiosas las demandas de reformas del sistema educativo.

La concepción racionalista, armónica y organicista, dijimos antes, había de suponer la colaboración de clases. Los distintos intereses, las distintas alternativas, lejos de contraponerse de forma antagónica e irreconciliable encuentran su punto de contacto a partir del cual se desarrollan de forma beneficiosa para todos. De ahí que buena parte de los institucionistas se mostraran críticos frente a quienes mantenían que la lucha de clases es el motor de desarrollo histórico y, por tanto, de desarrollo progresivo de la Humanidad. Labra escribe en 1889: «Además, pienso que el partido obrero, cuando menos, tiene todos los defectos de los demás, viviendo bajo la ley común de todos ellos, pero sin alguno de sus mejores atractivos; porque al fin y al cabo, éstos invocan principios generales y el interés fundamental del orden público, y el partido obrero se reduce a una mera reivindicación de clase, natural y necesariamente egoísta...» (38). No es éste, por supuesto, el único texto y los hay de bastante más dureza, especialmente en Concepción Arenal y el propio Labra, sin que esto impida por una parte las militancias en organizaciones de clase ya aludidas, por otra la respetuosidad y el aprecio a personas y tácticas consideradas por ellos constructivas. Adolfo Buylla, sólo un año más tarde que el texto de Labra citado, tras señalar que hay que ir a una serie de reformas encaminadas a «igualar en condiciones al empresario y al obrero, al capitalista y al trabajador, ya que son ambos elementos personales indispensables para la industria, a fin de que pueda alcanzarse el ideal de que se fundan en un tercero, en el cual vengán a componerse un día las diferencias y oposiciones de aquéllos», pasa a expresar su propia composición de lugar de las modificaciones que se han operado en el socialismo y que le hacen, al menos, digno de ser tenido en cuenta: «Hoy, en verdad, puede afirmarse que todos, quien más, quien menos, nos preocupamos en lo que ha dado en llamarse, acaso con impropiedad supina, socialismo; y no como hace algún tiempo para denigrarlo, tachando a sus partidarios de perturbadores de la paz social, de gentes sin Dios, sin patria, sin ley, anhelantes por apoderarse a viva fuerza de los bienes ajenos, sino para estudiar sus doctrinas con reflexión, para considerar seria y atentamente los arduos problemas que plantean, cuando no para seguir al pie de la letra su credo, como acontece con no escasa parte de la juventud y no pequeño número de estadistas y eminentes hombres de ciencia. Y es que tampoco los corifeos del socialismo de hoy son como aquellos sectarios de tiempo atrás, que proclamaban la revolución social, el reparto forzoso de las riquezas, el amor libre y otra porción de inconcebibles monstruosidades» (39).

La propuesta reformista frente a la revolucionaria consiste en introducir gradualmente las transformaciones necesarias a una remodelación de las relaciones que componen la sociedad. Pero, obviamente, no es sólo una diferencia de camino, sino fundamentalmente de resultado final. No sólo se trata de evitar que las modificaciones imprescindibles conlleven las violencias que

(38) LABRA, Rafael M. de: «La cuestión obrera en España». *BILE*, 1889, p. 138.

(39) BUYLLA, Adolfo A.: «Sobre la necesidad actual de la educación del obrero». Memoria leída en la apertura de curso en la Escuela de Artes y Oficios de Oviedo, *BILE*, 1890.

acompañan a las revoluciones, sino, fundamentalmente, arrancar de éstas sus últimas consecuencias transformadoras. Para conseguir que la clase obrera «ponga su inteligencia en estado de comprender perfectamente las múltiples fases de la cuestión social que, una vez resuelta, ha de colocarles en situación relativamente igual a la de aquéllos que, en despreciativo lenguaje, denominan burgueses...», Buylla piensa que es necesaria la creación de un partido «que tome la dirección de un movimiento contrario (añude al socialismo revolucionario) que adopte lo aplicable y fundado de las reivindicaciones socialistas, y de esta manera vendría por grados la reforma, que de otro modo podría estallar por un golpe revolucionario» (40). Los términos «relativamente igual» y la existencia simultánea de burgueses y proletarios expresa claramente los límites en el intento de identificar reforma y revolución y de la distinción de ambas referidas exclusivamente a cuestiones tácticas.

Hay que preguntarse, claro está, a quién interesaba esta integración de la clase obrera. No a la oligarquía sobre la que se asienta la Restauración, que basa su poder en el falseamiento de la representación, a la que sólo le interesaría la participación formal de la masa obrera como factor de legitimación. Pero es, cabalmente, necesaria para la imposición de sectores de la pequeña burguesía, apartados del poder político por la oligarquía dominante y amenazadas de destrucción por la eventualidad del triunfo revolucionario de los postulados obreros. En la medida en que fuera capaz de atraerse a la masa obrera propugnando la aceptación de postulados reformistas podría la pequeña burguesía alcanzar o al menos compartir el poder político. De hecho, pactos interclasistas fueron posible más tarde. Es claro que también a la clase obrera le interesaba esa participación en la medida en que no fuera falseada.

En el caso de que las propuestas reformadoras se hubiesen llevado a la práctica nos hubiéramos encontrado frente a una concepción liberal-meritocrática de la sociedad y del propio papel de la educación. Concedidas las mismas oportunidades a todos los individuos—escolaridad obligatoria, gratuita y más prolongada, acceso a niveles superiores en razón puramente a las aptitudes de cada individuo, subvencionados económicamente, en su caso, los menos favorecidos— el sistema educativo tiende a reflejar y consolidar las diferencias producidas en el seno de la sociedad. Es por ello que la reforma educativa no puede ser sustitutiva de la reforma de la sociedad. Y habremos de decir, una vez más, que eran dos alternativas distintas las que afrontaban la transformación de esta última.

(40) *Ibidem*, p. 330. La segunda cita procede de la revista de Westminster y la revista trimestral que Buylla hace suya. El paréntesis es del propio Buylla.