



## CONSERVADURISMO, REFORMISMO Y REVOLUCIÓN EN LOS ORÍGENES Y DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD REPUBLICANA EN ESPAÑA. APORTES Y CONTRADICCIONES (1856-1936) / CONSERVATISM, REFORMISM AND REVOLUTION IN THE ORIGINS AND DEVELOPMENT OF THE REPUBLICAN UNIVERSITY IN SPAIN. CONTRIBUTIONS AND CONTRADICTIONS (1856-1936)

**JOAN PEDRO CARAÑANA**  
Saint Louis University, Madrid Campus

Recibido: 10/05/2017

Aceptado: 12/03/2018

**Resumen:** A partir de la segunda mitad del siglo XIX, conservadores, reformistas y revolucionarios empezaron a pugnar por orientar los sistemas educativos. El influjo de las tres corrientes se hizo patente en la Segunda República, si bien las ideas liberales e ilustradas lograron mayores cuotas de influencia en el sistema universitario. La escasez de conexiones solidarias y los conflictos entre el movimiento intelectual reformista y el movimiento obrero revolucionario limitaron las posibilidades de transformación educativa y social, frente al poder estructural que ostentaban las fuerzas reaccionarias.

**Abstract:** From the second half of the nineteenth century, conservatives, reformists and revolutionaries began to strive to orient educational systems. The influence of the three currents became evident in the Second Republic, although liberal and Enlightenment ideas were more influential in the university system. The few connections of solidarity and the conflicts between the reformist intellectual movement and the revolutionary workers' movement limited the possibilities for educational and social transformation, as opposed to the structural power of the reactionary forces.

**Palabras clave:** República, educación, universidad, cambio social, conservadurismo, reformismo, revolución.

**Key words:** Republic, Education, University, Social Change, Conservatism, Reformism, Revolution.

Pedro Carañana, Joan. «Conservadurismo, reformismo y revolución en los orígenes y desarrollo de la universidad republicana en España. Aportes y contradicciones (1856-1936)». *Cultura de la República. Revista de Análisis Crítico*, 2 (abril 2018): 114-147. DOI: <https://doi.org/10.15366/crrac2018.2>. ISSN: 2530-8238

## 1. Introducción

Este trabajo analiza las visiones de la universidad y las relaciones de las fuerzas conservadoras, reformistas y revolucionarias. Siguiendo a Wallerstein (2001), se constata que si el conservadurismo trataba de mantener el orden establecido o, en su vertiente reaccionaria, volver a tiempos pasados, los liberales reformistas abogaban por una gestión del cambio por parte de las élites intelectuales y sociales que introdujese innovaciones al tiempo que frenase el desarrollo de cambios radicales, mientras que los revolucionarios proponían acelerar los procesos de cambio social desde «abajo».

Las bases reformistas del proyecto educativo de la Segunda República pueden rastrearse hasta mediados del siglo XIX, con la introducción del krausismo en España y el despegue de un liberalismo ilustrado y progresista que promovió la difusión de la ciencia natural, la cultura y los saberes humanísticos, llegando —parcialmente—, a sectores sociales antes excluidos de la educación superior, como los obreros, las mujeres y los campesinos. La transformación de las universidades y otras instituciones educativas se vinculó con la idea de llevar a cabo una reforma social e impulsar el *ideal de humanidad* y lograr una mayor libertad, igualdad y fraternidad, el objetivo formativo central que también hizo suyo el proyecto educativo-social de la Segunda República. Los valores humanistas eran compartidos por las fuerzas revolucionarias que, además, sostenían la necesidad de modificar radicalmente la estructura económica y los patrones de propiedad, una idea que las coaliciones de izquierdas no llevaron a la práctica durante los breves periodos que estuvieron en el gobierno.

La influencia de la filosofía alemana llegó a las universidades españolas a partir de 1840 de la mano de Julián Sanz del Río (1814-1869), especialmente, con sus traducciones y presentaciones de la obra de Karl Christian Friedrich Krause (1860) (1781-1832) y de Georg Weber (1853) (1808- 1888). El krausismo se convirtió en la principal fuerza intelectual en España entre 1854 y 1874, influyendo decisivamente en el liberalismo español (Stoetzer, 1998). Sanz del Río entendió el krausismo como el puente que permitiría vincular España con el resto de Europa. Lo concebía como la filosofía política que el país necesitaba para conectarse con los nuevos tiempos y satisfacer las necesidades de la España del momento. Encontró en la filosofía krausista una ética secular que en España pudiese convertirse en la alternativa a la moral católica conservadora y reaccionaria de la oligarquía política y económica y de la jerarquía eclesiástica. Sin embargo, una de las razones por

las que tuvo buena acogida fue porque conjugaba preceptos católicos (la fe, una visión orgánica de la sociedad, preocupación por los derechos sociales) con ideas liberales sobre la libertad individual, la libertad de cátedra y la igualdad ante la ley (Stoetzer, 1998).

Esta combinación se orientaba hacia el avance del llamado *Ideal de la Humanidad*:

*El Hombre, siendo el compuesto armónico más íntimo de la Naturaleza y el Espíritu, debe realizar históricamente esta armonía y la de sí mismo con la humanidad, en forma de voluntad racional, y por el puro, motivo de esta su naturaleza, en Dios (cursiva en el original) (Sanz del Río, 1860: XII).*

Frente a la dialéctica hegeliana de los opuestos, el krausismo antepone la Armonía y la Unidad de la Humanidad. Frente a la disolución del individuo en el Estado y el Absoluto, el krausismo situaba al ser humano armónico en el centro de su filosofía (Heywood, 1993). El ideal de la humanidad racional, unida y armónica se alcanzaría mediante la ética y la superioridad moral de las de las asociaciones voluntarias «de finalidad universal», como la familia o la nación. Este racionalismo armónico se representaría en la historia como el progreso continuo hacia el ideal de la humanidad para la vida. Del Río pretendía, así, unificar idealismo y materialismo, supernaturalismo y naturalismo, socialismo y egoísmo, descartando la incompatibilidad entre ellas a partir del principio de unidad del ser humano, que hace «efectiva toda su naturaleza conforme a su carácter distintivo recibido de Dios, por motivo de este carácter divino, en forma de razón y libertad, y por medios buenos y humanos» (Sanz del Río, 1860: XII).

La unidad de opuestos aparentemente contradictorios permitió a Sanz del Río combinar el idealismo alemán con el positivismo, convirtiéndose el Krausopositivismo en la tendencia filosófica principal en España. La educación ética conforme a los más altos valores del ser humano, junto a la educación científica de carácter empírico, se concebían como las herramientas principales del cambio social. Se sostenía que la injusticia social se derivaba fundamentalmente de factores morales como la avaricia y la falta de amor al prójimo, así como de la falta de conocimientos, por lo que el camino de la transformación social hacia el ideal de la humanidad debía fundarse en una educación moral y unos conocimientos validados que permitiesen cambios graduales y pacíficos. Como escribe Heywood (1993: 54), «con objeto de lograr el cambio en el sentido liberal, había primero que conseguir la transformación ética del Hombre mediante la educación, lo cual representaba precisamente el principal objetivo de la filosofía krausista». La lucha de clases revolucionaria quedaba descartada.

En su discurso inaugural del curso 1857-1858 de la Universidad Central, Sanz del Río planteó la necesidad de vincular las universidades con los proyectos de regeneración social y política. Elogió el papel de los profesores universitarios de elevarse «del magisterio científico al alto magisterio político» y «levantar» un «edificio» en el que «desenvolver en las futuras generaciones el espíritu de nuestro tiempo y de toda nuestra civilización» (Sanz del Río, 1857). Vistas desde el periodo de la Segunda República, estas palabras resultaron premonitorias: la educación se concebía como el motor de la civilización, conectando a las personas con los ideales que los tiempos requerían para la mejora de España.

Los principios liberales democráticos e ilustrados, según los cuales la cultura y la ciencia son los principales instrumentos del progreso, fueron haciéndose hueco en las universidades a pesar de los ataques de las fuerzas monárquicas y católicas. A partir de una concepción positiva de la naturaleza humana, se sostenía que la educación permitiría a las personas desenvolver sus características positivas y avanzar en los valores humanos hacia una organización más justa de la sociedad. La Ilustración se entendía, precisamente así, como la difusión de las luces, es decir del conocimiento y los valores, para la humanización de la sociedad.

La influencia de la Ilustración en las visiones sociales y educativas llegó al gobierno progresista de la Primera República (1873-1874), que preparó el Plan Chao en 1873 con el objetivo de modernizar la universidad. Se modernizaría conforme al modelo alemán, apostando por la investigación en ciencias naturales, la experimentación y las matemáticas. La reforma incluía la creación en Madrid de las facultades de Matemáticas, de Física y Química y de Historia Natural, y separaba en dos facultades Filosofía y Letras. El intento de poner al día la ciencia española se puede observar en algunas de las asignaturas de la Facultad de Física y Química como la química mineral y orgánica, la cristalografía matemática y químico-mineralógica, el dibujo aplicado a las ciencias de la naturaleza y la filosofía de la naturaleza. Además, la facultad sería dotada de nuevos laboratorios (Rueda Hernanz, 2006: 262; Moreno González, 1988: 384). Que discípulos de Sanz del Río como Nicolás Salmerón y Emilio Castelar llegasen a la presidencia de la República da buena cuenta de la influencia socio-política del krausismo.

Las fuerzas socialistas, anarquistas y, luego, comunistas —después de 1917—, pusieron la educación en el centro de los programas de cambio social y la vincularon con la expansión de una razón emancipadora, orientada a mejorar las condiciones de la clase trabajadora y los sectores populares, y a eventualmente, poner fin a las clases sociales mediante diversas formas organizativas de propiedad colectiva y la creación de una única clase de trabajadores-propietarios. Según esta concepción,

la emancipación social solamente sería posible mediante la expropiación y apropiación de los medios de producción por parte de trabajadores educados en los principios y saberes éticos, científicos, industriales y sociales. Como es sabido, el acceso al poder gubernamental y estatal era un elemento clave de la estrategia del Partido Socialista y del Partido Comunista, mientras que los anarquistas daban prioridad al control directo de los medios de producción por parte de los trabajadores y se oponían a las estructuras estatales.

El Partido Socialista Obrero Español (PSOE), las fuerzas anarquistas y anarcosindicalistas y el Partido Comunista se presentaban como partidos revolucionarios. Sin embargo, es necesario dejar señalado que la teoría no siempre coincidía con la práctica. Este fue el caso, especialmente, del PSOE de Pablo Iglesias. Tal y como muestra el estudio de Heywood (1993), el marxismo de los socialistas implicaba una orientación revolucionaria, pero debido a su debilidad y ambigüedad teórica, su práctica tendió más hacia el reformismo. Una teoría abstracta desvinculada de las condiciones concretas del desarrollo socioeconómico del país servía como instrumento de propaganda política, pero no como práctica política radical, como pudo observarse en el apoyo que brindó a la dictadura de Primo de Rivera. Aunque la mayor parte de los militantes tenían una perspectiva revolucionaria, en la dirección predominó el reformismo, derivando en lo que Heywood (1993: 21) ha llamado un «marxismo descafeinado».

Según el citado estudio, el PSOE adoptó un enfoque simplista, determinista y mecanicista del marxismo, que entendía la historia como una marcha inexorable hacia el socialismo. Esta inevitabilidad conllevaba la suposición de que la intervención humana era secundaria. La intervención práctica revolucionaria se veía limitada, además, por la concepción evolutiva del cambio social que suponía la necesidad de la maduración de la democracia burguesa antes de poder efectuar la revolución social. De ahí que el PSOE pactase con fuerzas burguesas y a menudo renunciase a la práctica revolucionaria. Además, la marcada influencia del krausismo y del catolicismo en el PSOE impulsó su práctica política en la dirección reformista y, a menudo, hacia un moralismo voluntarista. En definitiva, los ideales de justicia, libertad, fraternidad y plenitud humana predominaron como forma de cambio social gradual frente a la lucha de clases revolucionaria que aboga por la reapropiación de los medios de producción.

Si bien los anarquistas enfatizaron la colectivización de los medios de producción, también adolecieron de debilidad teórica, moralismo e idealismo voluntarista. Aunque los anarquistas entendían la educación como un medio fundamental para la revolución, en muchas ocasiones ambas dimensiones

aparecían desvinculadas. La herencia de la Ilustración en el anarquismo llevó a sobrevalorar el poder de la educación para dirigir el cambio social.

En este trabajo se recogen y evalúan las ideas de personajes fundamentales del socialismo como Pablo Iglesias y Julián Besteiro, así como del anarquismo, por ejemplo del *Noi del Sucre* de la CNT. Como parte de las corrientes revolucionarias también se recogen las perspectivas del feminismo que llevan a la incorporación de las mujeres a las universidades. Se analizan también las visiones educativas sobre la universidad de los poderes católicos, monárquicos y políticos conservadores. Los aportes de las distintas corrientes que trataban de orientar los sistemas educativos se comprenden mejor cuando se contrastan dialécticamente desde una perspectiva socio-histórica. De este modo, se comparan las ideas y actuaciones de los poderes tradicionalistas conservadores, de las fuerzas intelectuales reformistas y de los movimientos obreros revolucionarios, identificándose los conflictos y las complementariedades en relación a los cambios en las universidades y las transformaciones sociales que cada corriente promovía.

En las siguientes páginas, se analizan, en primer lugar, las visiones educativas contradictorias que sostenían las fuerzas reaccionarias y las fuerzas progresistas — reformistas—, durante la Restauración de Alfonso XII (1874-1902) y Alfonso XIII (1898-1931). En segundo lugar, se presentan las actuaciones de conservadores, reformistas y revolucionarios en torno a la universidad durante la crisis de la Restauración de Alfonso XIII y la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930). Por último, se investiga el papel de las izquierdas —reformistas y revolucionarias— y las derechas —conservadoras— en la Segunda República (1931-1936), cuando el ideal ilustrado de estrechar los vínculos entre la difusión de la cultura y la reforma social se contraponen al control represivo de la educación que intenta frenar el progresismo, pero también a los objetivos de cambio revolucionario. Se muestra que la radiografía del estado y misión de la universidad y de la orientación sociopolítica de la Segunda República refleja las ideas, las luchas y los problemas heredados del pasado.

## 2. Reaccionarios y progresistas durante la Restauración de Alfonso XII y Alfonso XIII (1874-1902)

El Plan Chao no pudo aplicarse por el golpe militar de 1874 que culminó en la Restauración de Alfonso XII de Borbón (1874-1885). Manuel de Orovio, el repuesto ministro conservador de Fomento, decidió suprimir el plan e iniciar



contrarreformas que llevarían a la *segunda cuestión universitaria*. El Decreto Orovio de 1875, aprobado por el monarca y el gobierno conservador de Cánovas del Castillo, eliminó la libertad de enseñanza y estableció que la educación oficial fuese católica y monárquica (MEC, 1982). No se podía enseñar «nada contrario al dogma católico ni a la sana moral», para no «extraviar el espíritu dócil de la juventud por sendas que conduzcan a funestos errores sociales» (MEC, 1982). Lo mismo aplicaba a las lecciones relativas al monarca.

La respuesta no tardó en llegar. Gumersindo de Azcárate, catedrático krausista en Madrid y miembro del Partido Republicano Democrático Federal, respondió al decreto, argumentando que no debiera someterse la ciencia al dogma de fe, ni viceversa, porque una se funda en la razón y el otro en la autoridad. Además, señaló que el criterio científico no es necesariamente igual que el criterio de la ley (Rueda Hernanz, 2006: 295). Otros profesores, como Francisco Giner de los Ríos y Nicolás Salmerón de la Universidad Central, o Augusto González Linares y Laureano Calderón de la Universidad de Santiago, también emitieron protestas, defendiendo la libertad académica. Todos ellos fueron separados de sus cátedras y varios de ellos desterrados. Otros catedráticos como Emilio Castelar, Eugenio Montero Ríos o Laureano Figuerola dimitieron en solidaridad.

Giner, Azcárate, Salmerón, Montero Ríos, Figuerola y otros catedráticos expulsados se decidieron a fundar en 1876 la Institución Libre de Enseñanza (ILE). La ILE impartió enseñanzas universitarias en los cursos 1876-77 y 1877-78. Sin embargo, no pudo tener continuidad y, a partir de 1878, solo impartió clases de primaria y secundaria. Según Rueda Hernanz (2006: 296), el «espíritu institucionalista» se expandió a escala nacional mediante una influencia difusa de las distintas personas y centros vinculados al krausismo. No se trataba de seguir a rajatabla las enseñanzas de Krause, sino más bien de difundir un espíritu regenerador, humanista, ilustrado, científico y democrático, a partir de la idea de libertad de cátedra y de la filosofía ilustrada. Se trataba de asegurar la libertad de enseñanza para poder tener una enseñanza para la libertad, que favoreciese a las clases populares y el progreso civilizatorio.

Mientras en las universidades del régimen restaurado se imponía el tradicionalismo católico y monárquico en los conocimientos y unos métodos anticuados, la ILE aplicó una pedagogía ilustrada, orientada a la formación integral de las personas y basada en la libertad del alumno y del profesor, la ética, la secularización, el anti-dogmatismo y la independencia. También dio prioridad a la idea de despertar la curiosidad científica y al cuidado de la salud y del cuerpo. Giner expuso el ideal ilustrado que sostiene que la educación consiste en «dirigir

con sentido la propia vida» (Mayor Zaragoza, 2010: 2). Para que la educación pudiese activarse, sería necesario fundamentarla en la libertad de cátedra frente a cualquier intento de control externo. Según el artículo 15 de los Estatutos de la ILE:

La Institución libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan solo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas (ILE, 1876, Art. 15).

Varias ideas de Giner de los Ríos ([s.d.] 2003) sobre la misión de la universidad permiten profundizar en el pensamiento del espíritu institucionalista:

*La universidad oficial* es una corporación social autónoma, no depende de la Iglesia (neocatólicos), ni del Estado (protestantes), aunque en relación exterior y variable con una o con otro. Hoy, entre nosotros, la relación actual es con el Estado. Sus funciones: *a*) el cultivo de la ciencia, mediante su investigación y enseñanza; *b*) la educación general de sus alumnos y la protección de su vida intelectual, material y moral, dentro y fuera de la universidad, como auxilio para el desenvolvimiento de su persona; *c*) la difusión de la cultura en *todas* las clases sociales, bajo las distintas formas de la *extensión*; *d*) la dirección superior (no autoritaria, sino de influjo moral y libre) de la educación nacional y sus particulares institutos; *e*) la formación pedagógica, directa o indirecta, mediante las normales, del magisterio para todos sus grados. La universidad, con sus bibliotecas, laboratorios, salas de lectura, de conversación, lugares de descanso y recreo, etc., es, a la vez, un aula, un laboratorio, un ateneo, un club, una fuerza moral, un hogar espiritual para sus profesores y para sus estudiantes (Punto 3.3, párrafo 3).

Giner tenía un ideal educativo multidimensional. Incluía la mejora tanto del carácter moral como del cuidado del cuerpo, en la línea del higienismo. Quería desarrollar un sistema educativo que favoreciese «el espíritu de equidad y tolerancia, contra el frenesí de exterminio que ciega entre nosotros a todos los partidos, confesiones y escuelas» (Giner de los Ríos, 1922: 42-43). Giner escribió que de la educación depende «nuestra redención física y moral, intelectual y estética, individual y social, religiosa y política: humana, en suma» (Giner de los Ríos, 1922: 1).

Giner y sus compañeros pronto volverían a enfrentarse a la reacción conservadora. Menéndez Pelayo (1879) escribió una reivindicación de la historia de *La ciencia española*, desde una posición favorable al catolicismo y contraria al krausismo y otras corrientes ilustradas. La tensión aumentó cuando los krausistas y otras corrientes intelectuales adoptaron el evolucionismo, condenado por la Iglesia y sus aliados antidarwinistas. La irrupción en la universidad española de las ideas de Darwin sobre el evolucionismo generaron un profundo debate en su seno entre la ideología progresista y reaccionaria. A pesar de su prohibición, varios profesores, como el catedrático de Historia Natural en la Universidad de Santiago, Augusto González Linares, siguieron enseñando la teoría evolucionista.



Esto le costó la expulsión, por lo que tuvo que refugiarse en la ILE. En 1881, el gobierno del Partido Liberal de Sagasta devolvió las cátedras a Giner, Salmerón y Azcárate. En 1895 el profesor darwinista Odón de Buen fue apartado de su cátedra en Barcelona, lo que fue seguido de disturbios estudiantiles que obligaron a cerrar la universidad durante dos meses y a que el gobierno conservador de Cánovas le devolviese su plaza (Buj, 2004; Gomis, 2011).

La universidad española seguía dominada por el dogmatismo y la censura. En 1889 Macías Picavea, discípulo krausista de Sanz del Río y de Salmerón, darwinista, regeneracionista y republicano progresista, escribió que «la Universidad es una cosa muerta por dentro»: no había práctica, experimentación, medios, autonomía ni crítica de las fuentes, solamente subordinación al Estado monárquico. La universidad solamente es «una oficina más que planea a su antojo el ministro del ramo con los 300 llamados catedráticos a quienes el estado paga un sueldo tasado, como a otro oficinista cualquiera, para que le representen la comedia universitaria a la medida» (Macías Picavea, 1899: 131).

El mismo año, Miguel de Unamuno se refirió a la universidad en términos similares. Consideraba que su papel en la ciencia y en la sociedad era mínimo. Las carreras eran un mero trámite para obtener un título, las oposiciones un torneo de charlatanería, el absentismo de los catedráticos elevado y su preparación escasa. Para Unamuno, «la Universidad es ante todo una oficina del Estado, con su correspondiente expediente didáctico, porque la cátedra no es más que un expediente». No se cumplía con «la mayor utilidad de las universidades» que es «el cultivo de la ciencia pura». Pensaba que la misión social de la universidad debía ser la comunión de la patria en la verdad y la tolerancia, pues la patria no se configura con «el ejército o con la bandera que ondea en el cruento combate; no hay que morir por la patria, sino vivir por ella. Unos cuantos sabios hacen más por la patria que algunos batallones». La universidad debería:

Hacer la unidad honda, la espiritual, la comunión más bien. Mientras no comulguemos en un ideal lo bastante amplio para que en él quepamos todos los españoles, no habrá patria española. La vieja resulta ya un poco estrecha; hay que ensancharla, pero ensancharla por dentro, en espíritu y en verdad. Alma de tolerancia; mente hospitalaria; culto a la verdad, sintiéndola viva, proteica y multiforme; comprensión a las más opuestas concepciones, abierta; odio al formalismo; atención al pueblo; heroísmo de trabajo; sumersión en la realidad concreta, fija la vista en la más alta idealidad abstracta... Si no nos da todo esto la Universidad, habrá que darla garrote vil y aventar luego sus cenizas (en Pozo Ruiz, 2005).

En el ámbito científico, destacó el Premio Nobel de 1906, Santiago Ramón y Cajal (1852-1934). En 1897, dictó su discurso de ingreso en la Real Academia de Ciencias, que publicó como *Reglas y consejos sobre investigación biológica*. Los

*tónicos de la voluntad*. Cajal abogó por deshacerse de la metafísica, de espaldas a la realidad y cerrada sobre sí misma, para abrazar la ciencia positiva y la experimentación. Le preocupó el estado de las ciencias y propuso «combatir a todo trance [...] la falsa distinción en ciencia teórica y ciencia práctica, con la consiguiente alabanza de la última y el desprecio sistemático de la primera», porque desviaba a la juventud «de toda labor de inquisición desinteresada» (Ramón y Cajal, 1897, capítulo 2).

En un artículo de 1898 publicado en *El Liberal*, Cajal achacó el retraso de España e incluso su derrota militar ante Estados Unidos a la falta del desarrollo científico que vincula teoría y práctica. Escribió que «hay que crear ciencia original, en todos los órdenes del pensamiento: filosofía, matemáticas, química, biología, sociología, etcétera» y que «tras la ciencia original vendrá la aplicación industrial», es decir «la aplicación al aumento y a la comodidad de la vida» (Sánchez Ron, 2006: 21).

Un avance destacable fue, como ha analizado López de la Cruz (2002), el proceso que se inicia en el último tercio del siglo XIX para romper el monopolio universitario de los hombres con la incorporación de las primeras mujeres. Cada vez más mujeres consiguieron salir del ámbito familiar y doméstico, en el que habían estado confinadas, en un proceso de lucha feminista por la conquista de los derechos civiles y laborales. Puesto que no se había reparado en la posibilidad de que hubiese mujeres en la universidad, existía un vacío legal que algunas aprovecharon para matricularse. Legalmente, su entrada no estaba prohibida, pero requerían una autorización ministerial individual. María Elena Maseras fue la primera mujer en matricularse en una universidad española en 1872, concretamente en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona. En un principio no se permitió su asistencia a clase para respetar la costumbre. En 1875 una alumna entra en clase por primera vez a solicitud de su profesor, creando un gran revuelo entre los varones y estando sujeta a un régimen de acompañamiento permanente y, en muchas ocasiones, a estar separada por una mampara. Este régimen fue abandonado poco después. En 1882, Dolores Aleu y Riera, se convierte en la primera mujer en obtener el título de Doctor en España. El acto de investidura en la Facultad de Medicina de Madrid fue recogido por el periódico *El Liberal*, que felicitó «por adelantado a los enfermos que fien la curación de sus dolencias al nuevo doctor con faldas» (López de la Cruz, 2002: 296). Las mujeres se fueron incorporando a la universidad de una forma paulatina, pero en condiciones de desigualdad y teniendo que sortear muchos obstáculos machistas. En 1910 se reguló la admisión de las mujeres en las mismas condiciones que los

hombres. Antes de esta fecha, 36 mujeres finalizaron el grado, 16 se matricularon en el doctorado y solo 8 lograron defender la tesis.

Emilia Pardo Bazán fue una de las luchadoras más destacadas que impulsaron el derecho de las mujeres al acceso libre a los estudios universitarios y, tras su conclusión, al mercado laboral del que estaban excluidas. Así lo defendió en el Segundo Congreso Pedagógico celebrado en Madrid en 1892. Dijo que a la mujer «como a niña la educan, y niña se queda [...]. No puede, en rigor, la educación actual de la mujer llamarse tal *educación*, sino *doma*, pues se propone por fin la obediencia, la pasividad y la sumisión» (Acosta, 2007: 372). Pardo Bazán abogó porque se declarasen no solo los derechos del hombre, sino los de la humanidad. Incidió en que la mujer debía encargarse ella misma de su liberación mediante el ejercicio de su propia voluntad. Para ello, tendría que creer en su fuerza y capacidad, y deshacerse del influjo de la idea de su inferioridad. En las conclusiones, la polifacética escritora afirmó «que la mujer tiene destino propio; que sus primeros deberes naturales son para consigo misma [...] y que por consecuencia [...] está investida del mismo derecho a la educación que el hombre» (Acosta, 2007: 372). A diferencia de los varones liberales, las feministas abogaron no solo por el acceso a la educación sino por la igualdad de derechos y oportunidades (López Cabrales, 2000: 16).

Durante las postrimerías de siglo, se desarrollan vínculos incipientes entre la universidad y las clases populares y los movimientos obreros. Los profesores ilustrados impulsaron la extensión universitaria, siguiendo el ejemplo de otros países europeos. Rafael Altamira y otros catedráticos crearon un servicio de extensión en la Universidad de Oviedo para llegar a las clases populares y un sistema de becas para realizar estancias en el extranjero.

Las relaciones entre universitarios y obreros a menudo fueron tensas. Según el análisis de Duarte i Montserrat (1988: 9-22), en Barcelona se produjo un acercamiento entre los estudiantes liberales y el movimiento obrero, especialmente anarquista. Al entrar en la última década del siglo, en la Universidad de Barcelona se respiraba un ambiente reaccionario, que llevó a conflictos entre un naciente movimiento estudiantil liberal y republicano liderado por Pere Coromines y los círculos católicos tradicionalistas. El liberalismo, el anticlericalismo y el libre pensamiento se expanden en la universidad. No obstante, los obreros y los estudiantes se dividen en 1893 a partir de los conflictos del ejército español con el norte de África. Los estudiantes liberales, incluido Coromines, traicionaron sus ideales apoyando un españolismo romántico que servía para legitimar los proyectos coloniales e imperiales de los gobiernos de la Restauración en

detrimento de los derechos de los pueblos conquistados. Los círculos obreros se posicionaron en contra de la guerra, y el patriotismo defendido por los liberales se utilizó como justificación de tres años de dura represión contra los movimientos populares.

Durante este periodo, las fuerzas monárquicas y católicas trataron de ejercer un control férreo sobre las universidades. Así y todo, el pensamiento liberal ilustrado y la ciencia moderna fueron ganando adeptos y, como se desarrolla a continuación, lograron adquirir mayor visibilidad durante las décadas siguientes. Al mismo tiempo, los movimientos obreros revolucionarios fueron ganando fuerza a nivel social y educativo. Como se ha introducido, compartían objetivos humanistas con los ilustrados, pero se diferenciaban radicalmente en cuanto a la profundidad de las transformaciones sociales que se perseguían. Para los revolucionarios, el objetivo de emancipación humana era incompatible con las relaciones sociales de propiedad y explotación vigentes. La democracia educativa estaría inexorablemente ligada a la democracia económica, si bien tuvieron serias dificultades en articular ambas dimensiones.

### 3. Conservadores, reformistas y revolucionarios durante la crisis de la Restauración con Alfonso XIII (1898-1931) y la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)

A partir de 1898 y, especialmente, de 1902, el régimen monárquico de Alfonso XIII entra en una prolongada crisis que desemboca en su apoyo a la dictadura de Primo de Rivera en 1923. 1917 marcó el punto de inflexión. Cuando la coalición *ad hoc* para el cambio en 1917 se desintegra, se hizo patente que la Restauración se tambalearía de una crisis a otra, favoreciendo el auge de Primo de Rivera.

En un contexto represivo, se produce un importante desarrollo de los ideales iluministas en la universidad. Científicos, liberales, socialistas, anarquistas y comunistas —después de 1917—, impulsan la educación y la ciencia, viendo en ellas las herramientas para la transformación de la sociedad. Sin embargo, la represión, la falta de medios, la situación socioeconómica del país y la escasez de conexiones significativas entre trabajadores intelectuales y manuales —entre movimiento ilustrado y movimiento obrero— frenaron el avance del conocimiento y del cambio social. Todos estos problemas se manifestarían con fuerza durante la Segunda República, estableciendo límites a las posibilidades de transformación.

El curso académico 1900-1901 comenzó en la Universidad de Salamanca con un discurso de apertura de Miguel de Unamuno, en el que invitó a los estudiantes a buscar la verdad sin dogmatismos, ni dependencia del profesor, sino interrogando la realidad ellos mismos. Podrían, así, desarrollar sus propios conocimientos y valores y, al mismo tiempo, contribuir a la regeneración espiritual del país. Una formación adecuada podría llevar a construir una comunidad, pues «vosotros habéis de ser mañana ministros de la reflexión común» y «reflejar con plena conciencia el espíritu de la comunidad» (Unamuno, 1900). A pesar de los intentos de hacer preponderar la tolerancia y el bien común, la situación en las universidades siguió siendo de conflicto. El propio Unamuno tuvo un enfrentamiento en 1905 con el cardenal de Barcelona, Casañas, en la Asamblea Universitaria de Barcelona en torno a la libertad de cátedra y el control externo de la iglesia. Más tarde, la dictadura de Primo de Rivera lo destituye y destierra por sus artículos en prensa (Peset, 2002).

Giner de los Ríos trató de dar continuidad al movimiento krausista. Para ello, advirtió que el profesorado debía comprender que,

para rehacer la universidad, no tiene más remedio que volver los ojos a la escuela, de que depende —inmediatamente— el nivel intelectual, moral, material, la vida entera de un pueblo, y de donde ha partido siempre, en todas partes, la renovación del espíritu (Giner de los Ríos, 2003, punto 1.3 pár. 33).

El espíritu institucionalista avanzó en el campo de la historiografía de la mano de catedráticos como Rafael Altamira, Rafael Ballester y José Deleito. Se preocuparon por la baja preparación didáctica y práctica del profesorado, y trataron de modernizar la educación vinculando los conocimientos con los problemas reales del país (Montés, 2013).

En 1907 se creó la *Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (JAE), la cual, bajo la presidencia de Ramón y Cajal, se convirtió en el centro impulsor de la modernización universitaria y social del país. Heredando una situación de precariedad científica, la JAE abrió la universidad española al influjo de la ciencia europea mediante un sistema de becas para realizar estancias en prestigiosas universidades y centros del continente. Además, fue clave en el intercambio de estudiantes y profesores españoles y latinoamericanos, que fueron seguidas de publicaciones, vínculos académicos y la creación de nuevos centros formativos y culturales.

En 1912 Cajal incorporó a sus *Reglas y Consejos* dos nuevos capítulos en los que reflexionaba sobre «los deberes del Estado en relación con la producción científica» y los «órganos sociales encargados de nuestra reconstrucción»

(Ramón y Cajal, 1912). En el primero, Cajal urgió al Estado a transformar la universidad, «casi exclusivamente consagrada a la colación de títulos y a la enseñanza profesional», para convertirse «en un Centro de impulsión intelectual», en «el órgano principal de producción filosófica, científica e industrial» (Ramón y Cajal, 1912: capítulo X). La reforma educativa y social requería un cambio del profesorado. Pensaba que «España no saldrá de su abatimiento mental mientras no reemplace las viejas cabezas de sus profesores —Universidades, Institutos, Escuelas especiales—, orientadas hacia el pasado, por otras nuevas orientadas al porvenir» (Ramón y Cajal, 1912: capítulo X). Al tratar sobre la JAE y otras instituciones de nueva creación en el segundo de los textos añadidos, Cajal escribió que su misión principal debía consistir en «escoger la flora de nuestra juventud intelectual y obrera, para educarla y sostenerla en los grandes focos de producción científica e industrial de Europa y América» (Ramón y Cajal, 1912: capítulo XI). Una década después, Cajal resumió su visión del vínculo entre el conocimiento y el funcionamiento social, señalando que «nos desdeñamos u odiamos porque no nos comprendemos; porque no nos tomamos el trabajo de estudiarnos» (Ramón y Cajal, 1922: 205) y afirmó que «los únicos tónicos de la voluntad son la verdad y la justicia» (Ramón y Cajal, 1922: 298).

Gregorio Marañón fue otro de los grandes impulsores de la ciencia moderna y promovió su aplicación a la mejora de las condiciones de las clases populares (López Vega, 2011). Además, la física española experimentó una apertura notable en las primeras décadas de 1900 con la importación de la teoría de la relatividad por parte de un grupo de científicos liderado por Blas Cabrera, Esteve Terradas y José María Plans (Otero Carvajal, 1993).

Desde finales de siglo XIX, la influencia social de los movimientos obreros revolucionarios fue en aumento, especialmente la de anarquistas y socialistas, a los que se sumó el Partido Comunista a partir de los años 20. Uno de sus campos de acción predilecta para la revolución social fue la educación. Al margen de sus conocidas divergencias y conflictos, las tres corrientes coincidieron en adaptar los ideales de la ilustración a la perspectiva de la lucha de clases, para llevar a cabo la emancipación de los trabajadores.

No obstante, como se ha señalado en la introducción, su debilidad y ambigüedad teórica llevó a prácticas inconsistentes e incluso contradictorias. No desarrollaron un programa claro y factible para la revolución social ni alcanzaron una conceptualización sólida sobre el papel de la educación en la revolución. En ocasiones dominaba un idealismo voluntarista según el cual la educación de las masas llevaría a la revolución social. Por ejemplo, un eslogan habitual entre los



obreros rezaba «la revolución por la instrucción» (Luis Martín, 1993: 31). Esta posición tenía una gran influencia entre los anarquistas. El PSOE a menudo compartió esta perspectiva idealista, pero en muchas otras ocasiones y de modo contradictorio adoptó una posición mecanicista y determinista del materialismo que suponía que los cambios fijados por la historia en la esfera política, la economía y la infraestructura llevarían de manera inevitable a un cambio de consciencias que conduciría al socialismo, previo paso por la democracia burguesa. En otros casos, se intentó combinar enfoques materialistas con idealistas que pudiesen conjugar práctica revolucionaria con educación transformadora. Pero en el caso español, no se llegó a la concepción de Marx del materialismo dialéctico.

Este fue el caso de Julián Besteiro, quien, durante su presidencia en el PSOE y UGT, mantuvo «un rígido determinismo económico, según el cual la revolución se produciría como resultado inevitable de un mejor nivel cultural de los obreros a consecuencia del desarrollo de infraestructuras» (Heywood, 1993: 197). Esta posición teórica llevó a la pasividad en la acción económica, política y educativa. En lugar de actuar de manera integral y coordinada en las diferentes dimensiones del cambio social, enfatizaba el desarrollo infraestructural dejando de lado las otras esferas. Su concepción evolutiva determinista de la transformación social basada en la concepción de que el socialismo llegaría por las contradicciones internas del capitalismo llevaba igualmente a la pasividad. Sin embargo, también subrayó la importancia de los intelectuales como una vanguardia de intérpretes científicos de la realidad y educadores de la clase obrera. La influencia Krausista —fue catedrático de la ILE—, favoreció su perspectiva moralista en la que la enseñanza del decoro y la ética eran clave en el cambio social. Por eso sostuvo que la revolución proletaria debía ser «esencialmente espiritual» (Heywood, 1993: 196). El eclecticismo de Besteiro se sostenía sobre la contradicción no resuelta entre el determinismo histórico y el moralismo voluntarista. Incapaz de integrar ambas perspectivas en un modelo dialéctico que atendiese a las afectaciones mutuas entre teoría y práctica y entre la superestructura cultural y la estructura económica, Besteiro abogó por un socialismo moralista, no marxista, orientado hacia la reforma política y, por tanto, incapaz de transformar radicalmente las estructuras económicas y educativas.

Los movimientos anarquistas cumplieron un papel educativo fundamental en la educación de los niños y los jóvenes, en la alfabetización de adultos y en la formación de las mujeres. Promovieron un modelo de educación antiautoritaria, laica e integral orientada a la emancipación de los/as trabajadores/as (Palomero Fernández, 1998). La formación permitiría a los trabajadores desarrollar los

medios intelectuales que facilitasen su asociación voluntaria en colectivos autogestionados. La educación se concebía como un campo de acción directa donde transformar los modelos pedagógicos según el principio de libertad. Dado que el Estado no satisfacía las demandas educativas, los anarquistas rellenaron este vacío, satisfaciendo una importante necesidad social. La exclusión o el adoctrinamiento a través de las instituciones educativas e ideológicas, se combatiría con una praxis educativa basada en la participación y la cultura popular. Aunque la práctica revolucionaria era mucho mayor en el anarquismo que en el socialismo, también abundaban entre los primeros visiones idealistas que mantenían que la difusión de las ideas mediante la educación llevaría de manera natural a la revolución social. Tal y como expresó uno de los líderes destacados de la CNT, Salvador Seguí, *el Noi del Sucre*:

¿Cuándo será resuelto el problema social? Cuando todos los hombres se formen en el espíritu de justicia [...] Que responda siempre por nosotros la justicia y la libertad que hayamos sido capaces de forjar, que son, sin lugar a dudas, los valores que deben poner el hombre en condiciones de liberarse moralmente, físicamente y económicamente. Esta será nuestra obra, esta es nuestra obra (en Aisa Pàmols, 2013).

En el segundo Congreso de la Federación de Trabajadores de la Región Española en Sevilla (1882), un obrero catalán expresó la idea mayoritaria de que la revolución vendría por la vía de la educación en oposición a grupos anarquistas que abogaban por la confrontación violenta:

No en la batalla combatiré por la redención social; lejos de la lucha fratricida que mancha con sangre la victoria; sin ejércitos que se cobijen bajo las banderas de los partidos políticos; lucharemos por la realización de nuestra obra; con las armas de la razón y de la inteligencia, instruyéndonos e ilustrándonos, en una palabra, por medio de la revolución científica, no en motines y asonadas, buscaremos la realización de nuestros ideales (en Tuñón de Lara, 2000: 93).

Frente a los insurreccionalistas, había un grupo más grande de militantes que creían en la educación como el *sine qua non* de la revolución. El problema no resuelto era cómo educar a la mayoría social sin cambiar las estructuras económicas y políticas. La respuesta se basaba habitualmente en el voluntarismo educativo idealista, que se mostró poderoso en cuanto a la formación de muchas personas pero incapaz de transformar el país y crear estructuras duraderas en un nuevo sistema socioeconómico. Incluso cuando el anarquismo es reemplazado por anarcosindicalismo, la educación sigue siendo de suma importancia, por ejemplo mediante escuelas financiadas por sindicatos. Una posición que intentaba integrar idealismo y materialismo se basaba en el concepto de que la creciente experiencia de huelgas educaría a la clase trabajadora en la necesidad de un ataque frontal

sobre los bastiones del privilegio capitalista. En otras palabras, creían en la educación en las fábricas —una especie de universidad industrializada— a través de la lucha social.

Los principios libertarios de la educación encontraron acomodo en la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia. La Escuela estuvo dedicada a la difusión del conocimiento racional y científico entre la clase trabajadora desde 1901 hasta 1906, aunque su influencia se extendió hasta el final de la Guerra Civil (Palomero Fernández, 1998).

Los conocimientos liberales, libertarios y marxistas se difundieron en las Universidades Populares (UPs), que se multiplicaron por el país con la intención de extender la enseñanza universitaria a la clase trabajadora (Gómez-Calcerrada, 2014; López-Núñez y Lorenzo-Martín, 2009). Leopoldo Palacios Morini, profesor de derecho y secretario de la ILE, escribió un libro sobre las Universidades Populares en el que afirmaba que «los maestros, son los órganos más adecuados para el remedio, la verdadera fuerza viva de una sólida pacificación social» (en López-Núñez y Lorenzo-Martín, 2009: 154). Las primeras UPs surgieron en Asturias gracias a los krausistas. La siguiente sería la Universidad Popular de Valencia, fundada por Blasco Ibáñez en 1903. Poco después se abrirían universidades populares en Madrid, Sevilla, Coruña, Valladolid, Segovia y otros lugares. La UP de Valencia tuvo continuidad hasta 1928 y la de Segovia —impulsada por Antonio Machado— hasta la Guerra Civil. A pesar de la proliferación de las UPs, la existencia de la mayoría de ellas fue corta.

El PSOE llevó a cabo un importante intento de educación de los obreros, campesinos y mujeres, mediante una variedad de instituciones como la Escuela Nueva, la Escuela Obrera Socialista o las UPs, por ejemplo, de Madrid y la Universidad Popular Pablo Iglesias (UPPI) de Valladolid. Las UPs socialistas se pusieron por horizonte la consigna que lanzó Juan José Morato a principios de siglo: «Educar y educar. He ahí la obra revolucionaria, la única obra revolucionaria» (Luis Martín, 1993: 32). En su manifiesto, el PSOE sostenía lo siguiente:

La enseñanza debe ser integral para todos los individuos de ambos sexos, en todos los grados de la ciencia, de la industria y de las artes, a fin de que desaparezcan las desigualdades intelectuales, en su mayor parte ficticias, y que los efectos destructivos que la división del trabajo produce en la inteligencia de los obreros no vuelva a producirse (en Palacio Lis, 1991: 89).

En ocasiones, la concepción que tenía el PSOE de la transformación socialista implicaba cambios tanto en la esfera material como en la esfera de las ideas: «El ideal del Partido Socialista es la completa emancipación de la clase trabajadora:

es decir, la abolición de todas las clases sociales y su conversión en una sola de trabajadores libres e iguales, honrados e inteligentes» (en Moliner Prada, 2004). La lucha proletaria contra la explotación no debería ir guiada por el capricho o la inconsciencia, sino por los dictados de la razón. Sin embargo, no se elaboró un desarrollo profundo de cómo lograr la igualdad en términos tanto económicos como intelectuales en un proceso de revolución integral.

En un artículo de 1905 sobre la educación socialista, el presidente del PSOE, Pablo Iglesias, distinguió entre dos modelos educativos. El primero, «hace [a la masa] tolerante, seria, moral, arraigando en ella lo más posible las ideas que va a defender», mientras que el otro «limita su obra a ensalzar sus doctrinas, a entusiasmar a la masa, a enardecerla, a fanatizarla» (Moral Sandoval, 1991: 128). Según Iglesias, el Partido Socialista practicaba el primer modelo de educación, defendía la solidaridad y la tolerancia hacia todas las ideas y el respeto a todas las personas, promovía la disciplina y condenaba la corrupción, la delincuencia, la taberna, el juego y las malas costumbres. Esta orientación moralista era compartida por los anarquistas.

En los ámbitos científicos, el darwinismo avanzó entre las corrientes transformadoras de todas las orientaciones políticas, a la par que lo hacía el antidarwinismo entre los enemigos de la ciencia (Buj, 2004). Al mismo tiempo, se consiguieron algunos avances en la libertad de cátedra. La Universidad de Sevilla impulsó la aprobación del Decreto de Autonomía Universitaria de 1919 por el Ministerio de Instrucción pública, aunque fue derogado por Real Decreto en 1922 (Martín Rodríguez, 2011: 163).

La dictadura de Miguel Primo de Rivera (1923-1930) frenó el impulso democratizador de la educación. Las fuerzas conservadoras respondieron a los movimientos reformistas y revolucionarios ofreciendo una educación católica tradicional a los trabajadores, tarea encomendada los Círculos Católicos. El 19 de mayo de 1928 se promulgó el Real Decreto-Ley de Reforma Universitaria que privó al Estado del monopolio de la enseñanza universitaria en favor del clero. Se produjeron protestas entre los universitarios, a las que la dictadura respondió suprimiendo la libertad de cátedra (Martín Rodríguez, 2011: 163).

El Partido Socialista siguió promoviendo sus ideales educativos. Según recogió el periódico *El Socialista* en 1928, mediante la educación se pretendía crear un hombre distinto al burgués, pero también «al que hasta hoy era la regla corriente entre los trabajadores manuales» (Luis Martín, 1993: 31).

En 1926 se fundó la revista *El Estudiante* con el objetivo de aglutinar las diversas corrientes revolucionarias. Se convirtió en un núcleo de oposición de izquierdas

a un movimiento estudiantil liderado por asociaciones conservadoras y católicas como la Asociación de Estudiantes Católicos, o por asociaciones reformistas como la Federación Universitaria Escolar, la Unión Liberal de Estudiantes o la Liga de Educación Social (Gómez, 2005: 115). La revista promovía la unión de los estudiantes con el proletariado y el rechazo a la doctrina liberal. En un editorial de 1926 se dedicó una crítica a la «grey de bufones más o menos filosóficos, endeudados a los magnates y a las empresas, que han venido a sepultar en el señoritismo de unos cuantos todas las ansias de liberación de una clase y de un pueblo» (Gómez, 2005: 116). Además, criticó el poco interés de los estudiantes y del conjunto de la universidad, a la que consideraba «una oficina expendedora de títulos profesionales» (Gómez, 2005: 117). *El Estudiante* defendía una formación militante, para contar con «ciudadanos dispuestos a prestar su concurso y a sacrificarse por el bien de todos» (Gómez, 2005: 118).

Unamuno y Marañón destacaron por su oposición contundente a la dictadura. Unamuno fue destituido del vicerrectorado de la Universidad de Salamanca y desterrado en 1924 (Peset, 2002). No volvería hasta la caída del régimen en 1930. Marañón se vio obligado a romper con el Directorio y «restringir toda colaboración en los asuntos de la Sanidad pública, mientras no tenga alguna garantía de que ello no signifique, tan rotundamente como ahora, perder el tiempo» (López Vega, 2011: 502). Fue encarcelado tras ser acusado injustamente de participar en la Sanjuanada, que pretendía quitar del poder a Primo de Rivera.

La Unión Liberal de Estudiantes (ULE), fundada en 1924, trató de hacer frente al régimen, pero su persecución y el escaso apoyo que recibieron de las universidades, llevaron a sus miembros a disolverla prontamente. En 1926, sus miembros crearon una nueva asociación basada en la neutralidad política y religiosa, la Federación Universitaria Escolar (FUE), cuyos capítulos conformaron la Unión Federal de Estudiantes Hispanos (UFEH). La FUE nació a partir del levantamiento estudiantil contra la Ley Calleja que, entre otras cosas, habilitaba a las universidades privadas y católicas de Deusto y El Escorial a conceder títulos oficiales. Las huelgas y disturbios estudiantiles fueron seguidos de represión, pero consiguieron que se retirara el decreto (González Calleja, 2005).

Se anunciaba el fin de la dictadura. Primo de Rivera prohibió la FUE en 1930, a lo que la asociación respondió convocando una huelga a la que se sumaron los sindicatos obreros. Según González Calleja (2005: 34), «incapaz de resistir una ofensiva combinada de tal calibre, Primo abandonó el poder seis días después».

José Ortega y Gasset ([1930] 2007) leyó su conferencia sobre la Misión de la Universidad a petición de la Federación Universitaria Escolar (FUE) de Madrid en

Octubre de 1930, siendo publicada inicialmente en *El Sol*. Ortega escribía desde un contexto nacional marcado por el fin de la dictadura de Primo de Rivera y la Restauración borbónica de Alfonso XIII con la *dictablanda* de Dámaso Berenguer. Unos meses después de la conferencia, se proclamaría la Segunda República, que Ortega apoyó inicialmente hasta distanciarse y solicitar su «Rectificación». La propuesta del filósofo merecería un análisis pormenorizado, por lo que aquí señalaremos solamente que asignó a la universidad la misión principal de difundir la cultura burguesa, para que se convirtiese en un poder espiritual y principio promotor de la historia, facilitando la función de *mandar* en la sociedad y haciendo del hombre medio europeo un hombre culto (Fernández Buey, 2009; Pedro-Carañana, 2015; Sacristán Luzón, 1972).

Cabe extraer tres observaciones del análisis de este periodo. Una es la coincidencia de ilustrados y revolucionarios en la defensa de los principios generales del humanismo frente a la opresión material y cultural. Otra es su diferencia en lo referido a la profundidad de los cambios materiales que perseguían y, por tanto, al análisis social que informaba la praxis de cada corriente. Como señala Tuñón de Lara (2000: 106), el krausismo era «un arma dirigida contra la estructura ideológica del viejo régimen», pero «una arma limitada de clase [burguesa], sin raíces en el pueblo». Los krausistas hablaban de «ir al pueblo» porque «no se sentían pueblo, sino élite» (Tuñón de Lara, 2000: 105). Abogaban por impulsar reformas que permitiesen el desarrollo de un Estado liberal frente al feudalismo caciquil y oligárquico de la España de la Restauración (Gumersindo de Azcárate). Por tanto, se oponían al control obrero de los medios de producción y a la praxis revolucionaria. Como dijo Salmerón, «queremos que no haya lucha de clases; queremos que aquellas fuerzas que aún no han llegado al poder encarnen en el derecho para alcanzarlo e integrarlo con reformas económicas y sociales» (Tuñón de Lara, 2000: 99). En tercer lugar cabe señalar que, aunque la lucha de clases está en el ADN del anarquismo y del socialismo, en muchas ocasiones fueron incapaces de articular educación y transformación radical de las estructuras sociales. En unos casos, caían en un voluntarismo educativo desconectado de la lucha material. En otros, el materialismo mecanicista llevaba a posiciones pasivas en las que el cambio llegaría de manera natural y gradual por las leyes inexorables de la historia.

Como se desarrolla en el siguiente apartado, la corriente liberal ilustrada logró la hegemonía educativa en el gobierno de la Segunda República en detrimento de las perspectivas revolucionarias que siguieron expandiéndose entre obreros y campesinos.



## 4. Izquierdas y derechas en la Segunda República (1931-1936)

Carlos París (2009: 199) caracteriza la Segunda República como un «empeño por elevar y renovar la vida de nuestro país» mediante la educación y la cultura. La Constitución de 1931 y el anteproyecto de ley de Instrucción Pública redactado por el socialista Lorenzo Luzuriaga, señalan la hoja de ruta del proyecto educativo de la coalición republicano-socialista liderada por Azaña (1931-1933) (Morán, 2006; Pérez Galán, 1976: 62 y ss). Tanto en estos documentos como en las iniciativas prácticas que se pusieron en marcha, la educación popular se concibió como el eje central sobre el que vertebrar la transformación social (París, 2009).

Se trataría, por tanto, de una propuesta idealista que parte de la educación como motor del cambio social, relegando a un segundo plano la intervención directa y radical en la estructura económica. Esto se derivó de las estrategias adoptadas:

Los republicanos de izquierda pretendían consolidar la democracia sin cambiar el sistema. Por el contrario, los socialistas, consideraban que el sistema democrático, era un paso intermedio hacia una sociedad nueva —de igualdad, justicia y libertad—, y daban prioridad a las reformas sociales (Arrogante, 2016, párr. 13).

Un ejemplo clave de esta posición lo encontramos en el socialista Fernando de los Ríos, una figura fundamental de la reforma educativa y universitaria de la Segunda República. Como muchos socialistas y liberales sostenía que el factor clave en la regeneración social del país residía en la educación. De los Ríos se había beneficiado del programa de becas de la JAE para estudiar en Alemania e investigar sobre las nuevas corrientes pedagógicas. También había sido catedrático en la Universidad de Granada y estuvo vinculado a la ILE. Desde diciembre de 1931 hasta junio de 1933, bajo la presidencia de Manuel Azaña, de los Ríos ejerció como Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, encargándose de la redacción los artículos de la Constitución de 1931 referidos a la educación y la separación entre Iglesia y Estado. Desde el Ministerio lanzó las Misiones Pedagógicas y desarrolló una tarea muy importante en la educación, por ejemplo con la fundación de la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo de Santander y con la reforma de las enseñanzas universitarias de Filosofía y Letras y de Magisterio. Además, aumentó significativamente los presupuestos en educación, subió los salarios de los profesores y abrió miles de escuelas nuevas. Siguiendo la tradición pedagógica de los krausistas subrayó la importancia de la formación de maestros y profesores, es

decir, de educar a los educadores. De los Ríos abogó por un socialismo democrático, antisoviético, humanista. Promovió el socialismo desde una posición reformista y no revolucionaria en la que el socialismo iría abriéndose paso y mejorando la sociedad desde el seno de la democracia liberal. Según Heywood (1993: 114), de los Ríos «era intensamente moralista, un humanista ético que rechazaba el marxismo alegando que era mecanicista y teleológico. Para él, la fuerza motriz de la historia no era la lucha de clases, sino los ideales de justicia, libertad y plenitud humana».

Preponderó la visión reformista liberal de los republicanos. El reformismo revolucionario de los socialistas permitió implementar reformas, pero no se transformaron las relaciones de producción en una dirección anticapitalista y antifeudal. Las fuerzas oligárquicas sintieron que sus intereses estaban amenazados por las reformas gubernamentales y las movilizaciones revolucionarias. El bienio rectificador reaccionó deshaciendo las reformas universitarias de la coalición republicano-socialista. Con el golpe de Estado y la dictadura, la barbarie fascista puso por horizonte frenar cualquier democratización educativa y social.

Siguiendo la estela de la ILE y de la restaurada JAE, el primer bienio transformador partió de la idea de que, para lograr los cambios democráticos y socioeconómicos programados, era ineludible la alfabetización y formación de las grandes masas bajo los principios que habían defendido estas instituciones: libertad de cátedra, autonomía universitaria, tolerancia, una misma educación integral para ambos sexos, protagonismo y libertad del alumno, etc. El gobierno promovió la colaboración de las instituciones políticas, sociales, educativas y científicas, para impulsar el crecimiento intelectual y cultural de la mayor parte de la población. Bajo el influjo del espíritu institucionalista, la República asignó a la universidad y a todo el sistema educativo la misión de «vincular la teoría con la investigación y con la docencia; y todo ello, con la transformación de la sociedad», en palabras de Martín Serrano (2011: 16).

La responsabilidad de educar al pueblo recaía en el Estado. Debería encargarse de modernizar, unificar, financiar y expandir las instituciones educativas, así como de la expedición de títulos y del establecimiento de los requisitos. Se trataba de poner en marcha un «Estado educador» al servicio de la población, la cual, con educación y cultura, contribuiría al desarrollo integral de la república democrática (Morán, 2006). Al Estado se le encomendaba un papel progresista de velar por el bien colectivo y la igualdad educativa. Según el Artículo 48 de la Constitución, «la República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle

condicionado más que por la aptitud y la vocación» (Constitución de la República Española, 1931). Tal y como había promovido la JAE, se establecía que «el Estado atenderá a la expansión cultural de España estableciendo delegaciones y centros de estudio y enseñanza en el extranjero y preferentemente en los países hispanoamericanos» (Constitución de la República Española, 1931: Art. 50). El peso del Estado en la organización de la enseñanza no impidió que el uso de las lenguas autonómicas en la educación fuese amparado constitucionalmente (Constitución de la República Española, 1931: Art. 50).

El fuerte vínculo entre el Estado, la educación y el cambio social se hizo patente cuando más de sesenta catedráticos de universidad, algunos de la ILE, fueron elegidos para formar parte de las Cortes Constituyentes (Saavedra, 2011: 287). Los intelectuales y los educadores pasaron a tener las «más altas cotas de influencia» hasta la fecha (Saavedra, 2011: 287). La figura del profesor fue dignificada, alcanzando una gran reputación e influencia sociopolítica. Los profesores de todos los niveles de la enseñanza oficial adquirieron el rango de funcionarios públicos, a la par que la libertad de cátedra quedaba «reconocida y garantizada» (Constitución de la República Española, 1931: Art. 48).

La República rompió con la tradición de implantar un conocimiento instrumental cortoplacista que estuviese subordinado al poder político. El objetivo era poner en práctica las aspiraciones humanísticas que habían cultivado los intelectuales de la ILE, la JAE, las UPs y otras instituciones a partir de los principio de libertad académica y autonomía universitaria.

El sistema educativo, dividido en tres niveles, estaba orientado a permitir la mejora intelectual gradual, partiendo de lo más básico, es decir de la alfabetización masiva, y llegando, idealmente, al conocimiento experto de la ciencia y la filosofía moderna en las universidades (Morán, 2006). Todo ello acompañado de la tarea permanente de difusión de la cultura a las clases populares para poner fin al «raptó de la cultura» y contribuir a la formación del espíritu humano (París, 2009: 208).

El Estado aseguraría una educación pública, liberal, laica y mixta, que se distinguiese por tener «un carácter activo y creador», según el anteproyecto de Luzuriaga (Pérez Galán, 1976). Se sostenía que «la educación pública debe tener un carácter social. No debe ser un centro aislado de la comunidad social, debiendo insertarse en estas y mantener relaciones con padres, entidades profesionales y culturales» (Pérez Galán, 1976). En lugar de otorgar preeminencia a Dios en los estudios, la enseñanza «hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana», según estableció la Constitución (1931, Art. 48). Se implantó un sistema de oposiciones por méritos con tribunales

competentes e independientes. En enero de 1932, el gobierno ordenó la disolución de la Compañía de Jesús, por lo que sus miembros fueron apartados de las universidades y otras instituciones educativas.

El objetivo concreto a largo plazo era que el mayor número de personas pudiese transitar de un nivel educativo a otro de una manera fluida (Morán, 2006). En las pobres condiciones intelectuales y materiales que se encontraba el país, la República dedicó mayores esfuerzos a la base del sistema educativo, pero la universidad también tuvo una incidencia desconocida entre la población (París, 2009). El proyecto de mejora y dignificación del profesorado llevó a que la carrera de magisterio adquiriese rango universitario. Se creó la Sección Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, con el objetivo de formar al profesorado de Secundaria y de Escuelas Normales en las ciencias de la educación y la pedagogía. En esta misma Facultad se implantó un plan de estudios muy flexible, basado en la libre elección de cursos y la realización de solamente dos exámenes, uno a mitad de carrera y otro de fin de licenciatura (París, 2009: 204).

Uno de los aspectos más destacados de la reforma fue el intento de que la universidad se abriese a nuevos sectores sociales. Si en 1927 hubo siete graduados en la licenciatura de letras de Madrid, en 1935 se graduaron entre cincuenta y sesenta alumnos, un aumento debido «en gran parte a la incorporación de estudiantes que procedían del magisterio, de “estudiantes maestros”, o sea, de hombres procedentes de una capa social antes materialmente excluida de la universidad» (Sacristán Luzón, 1972: 60). Al proceso de apertura universitaria contribuyó la disposición recogida en la ley de instrucción de reservar un cupo del 25% de matrículas gratuitas (Sacristán Luzón, 1972: 60).

La comunidad universitaria y los órganos estudiantiles como la FUE y la UFEH tuvieron una participación importante en la regeneración. Los estudiantes obtuvieron representación en los claustros, en los consejos y en las juntas de gobierno de las universidades. Dieron un impulso a las UPs y participaron en las Misiones Pedagógicas, bajo la dirección de Manuel Bartolomé Cossío de la ILE, lo que permitió llevar la cultura a las zonas pobres (López-Núñez y Lorenzo-Martín, 2009). En Valencia la FUE creó una UP dirigida exclusivamente al proletariado. En Cartagena se fundó una UP que, bajo la dirección de Carmen Conde y Antonio Oliver, llevó a cabo una labor de alfabetización popular, de educación de las mujeres y de protección de la infancia (López-Núñez y Lorenzo-Martín, 2009).

Como complemento a las UPs, desde la llegada del gobierno provisional de Alcalá-Zamora se pusieron en marcha las *Misiones Pedagógicas*, un proyecto

que, según el decreto del Ministro de Instrucción Pública Marcelino Domingo, tenía el objetivo de «difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población» (Canes Garrido, 1993: 150). Se promovió la difusión de la cultura y su disfrute, más que la instrucción, a las zonas deprimidas y a la población rural (Guerra, 2008; París, 2009; Tapia, 2007). Muchos profesores y estudiantes universitarios participaron en las Misiones, llevando teatro, cine, música, libros, arte o cursos para maestros a los pueblos, con la colaboración de otras instituciones como el grupo de teatro *La Barraca* de Federico García Lorca, impulsado por el Departamento de Extensión Universitaria de la UFEH (París, 2009: 210).

La influencia de la universidad llegó incluso hasta el ejército, cuando una ley de reforma militar obligó a los aspirantes a oficial a cursar asignaturas de artes liberales (Jackson, 1965: 67). También cabe destacar el papel socioeducativo que cumplió Miguel de Unamuno, proclamando la República en Salamanca tras ser elegido concejal por la coalición republicano-socialista e impulsando la modernización universitaria desde el recuperado rectorado.

A pesar de todos los proyectos de solidaridad, según París (2009: 207), «la separación entre el activo movimiento obrero y campesino, de una parte, y los intelectuales, de otra, es especialmente aguda». La utopía educativa de la República produjo avances culturales importantes, pero la desconexión entre trabajadores intelectuales y manuales, la pobreza social, la inestabilidad y el corto periodo de tiempo que la coalición estuvo en el gobierno limitaron el alcance de las reformas. El propósito de difundir el alfabetismo y el conocimiento no fue suficiente para asegurar la democracia y la justicia social, como creyeron muchos republicanos e ilustrados desde una posición idealista. Es decir, se demostró que el cambio educativo es necesario pero insuficiente para establecer estructuras igualitarias duraderas; que es igualmente necesaria la transformación radical de las relaciones económicas.

El proyecto educativo democratizador fue frenado por el bienio conservador radical-cedista (1933-1935) de Lerroux y Gil Robles, profesor de derecho en la Universidad de Salamanca. El autodenominado *bienio rectificador* suprimió la representación estudiantil en los órganos de gobierno de la universidad y deshizo las medidas anteriores. El fascismo comenzó a introducirse en la universidad a través del Sindicato Español Universitario (SEU) de la Falange de José Antonio Primo de Rivera. Su objetivo era acabar con la FUE y difundir propaganda falangista. La FUE se comprometió con la defensa de la República.

El gobierno del Frente Popular trató de retomar la reforma educativa como medio para levantar el país en una dirección humanista, ilustrada e igualitaria, pero el golpe militar del 18 de julio truncó el intento. El conocido episodio de Unamuno y Millán Astray en la Universidad de Salamanca da cuenta de las posiciones intelectuales y morales adoptadas por cada cual.

Se constata que, durante el periodo de la República, el reformismo liberal y progresista, situado entre el conservadurismo y el radicalismo, abogó por medidas intermedias que pudiesen reducir tanto la praxis revolucionaria como la reacción conservadora. Sin embargo, la eficacia de dicha estrategia fue puesta en cuestión por el aumento de la conflictividad social y las críticas por ambos lados. Los liberales concentraron sus esfuerzos en la educación y la modernización social, descartando la transformación profunda de la estructura de la propiedad. La democratización de la cultura apenas fue complementada con la democratización de la economía. Para los revolucionarios una insuficiente democratización económica establecía límites estrechos a la democratización política. Sin embargo, no tenían el suficiente poder para implementar las transformaciones deseadas.

## 5. Conclusiones

La Segunda República fue hija de su tiempo. Su visión socioeducativa estaba impregnada de los saberes emancipadores y fue modelada por las luchas sociales que se desarrollaron durante décadas entre conservadores, reformistas y revolucionarios. El sistema universitario seguiría los principios humanistas de la Ilustración que habían cultivado krausistas, reformistas liberales, científicos y revolucionarios. La reforma universitaria tendría una orientación fundamentalmente liberal-progresista, marcada por la herencia del krausismo. Se partía de la posición idealista de que el motor de la reforma social era la educación, por lo que se dejaron en un segundo plano las intervenciones materiales. El pensamiento socialista y anarquista también logró presencia, especialmente a través de las Universidades Populares, pero su influencia fue limitada. Aun en los casos en los que el socialismo intervino de manera importante en las universidades, su orientación era más moralista que marxista. Frente a los esfuerzos reformistas y revolucionarios, el conservadurismo —en sus versiones más represivas— logró mantener su fortaleza y, con el golpe de Estado de 1936 y la imposición de la dictadura, frustró las posibilidades de



democratización social y educativa que impulsaban las fuerzas reformistas y revolucionarias.

El espíritu difuso del krausismo, que se materializaría con la fundación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en 1876, emergió como primer movimiento intelectual de alcance en su impulso al humanismo, la Ilustración, el darwinismo, la ciencia natural y la secularización de las universidades. La visión de la sociedad y de la educación del krausismo se fundamentaba en las ideas de Armonía y Unidad del ser humano como ejes del avance del *ideal de la humanidad para la vida*. El progreso del ser humano se alcanzaría mediante la difusión del conocimiento empírico, la razón y la ética. Enfrentándose a los ataques sistemáticos de las fuerzas conservadoras, promovió la autonomía de los centros educativos, la libertad de cátedra, la tolerancia y el respeto, la reforma pedagógica y la apertura de las universidades a los sectores populares. Todo ello, con el objetivo de vincular la transformación de las universidades con reformas sociales más amplias de democratización, modernización y expansión de la cultura. Se trata de las reformas universitarias y del objetivo socioeducativo fundamental que heredaría la Segunda República.

Hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX, los movimientos obreros revolucionarios se involucraron intensamente en la formación de las clases populares. Se opusieron al sojuzgamiento de las universidades por parte de las fuerzas conservadoras, que trataban de ponerlas al servicio de la monarquía y del régimen dictatorial durante el periodo de crisis de la Restauración de Alfonso XIII (1898-1931) y la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930). Socialistas, anarquistas y comunistas coincidieron con los liberales ilustrados en la defensa de la libertad académica, la expansión de la universidad a las clases populares y en la concepción iluminista de la educación como instrumento fundamental del desenvolvimiento de las capacidades humanas y del progreso social.

Con la llegada de la Segunda República, el gobierno progresista plasmó los principios ilustrados y liberales en su proyecto educativo y social: autonomía universitaria, libertad académica, tolerancia y antidogmatismo, humanismo, ciencia natural, creatividad, diálogo intercultural, secularización, reforma pedagógica, dignificación y reconocimiento del profesorado, protagonismo y representación estudiantil, difusión de la cultura a todas las clases sociales, la misma formación integral para ambos sexos, ética y ciencia natural.

Estas reformas estaban ancladas en el ideal de la Ilustración de desarrollar las capacidades naturales de los seres humanos mediante la educación y la cultura. La universidad era considerada una institución clave para la difusión de

las herramientas intelectuales que permitiesen al mayor número de personas adquirir paulatinamente un mayor control sobre su propia vida, es decir, para que pudiesen ejercer la dignidad inherente al ser humano. Además de acercarse a las clases populares, la universidad sería el núcleo de la formación de las élites intelectuales que darían dirección moral al país e impulsarían el progreso.

Las políticas universitarias y sociales implementadas por el *bienio rectificador* y el golpe de Estado de 1936 mostraron los límites prácticos de la estrategia reformista idealista. La educación y las reformas sociales que se implementaron no fueron suficientes para asegurar la continuidad del proyecto republicano. Por ejemplo, se puso de manifiesto que el intento de formación humanística de los oficiales del ejército en las universidades resultaba insuficiente y que se requerían, además, otras medidas más efectivas de democratización de las estructuras y las mentalidades militares. Sunkara (2013) ha resumido las limitaciones de las perspectivas idealistas de los liberales e ilustrados para impulsar el cambio social:

El pecado original del liberalismo radica en su falta de una teoría dinámica del poder. Gran parte de su discurso está basado en la fantasía ilustrada del siglo XVIII de la «República de las Letras», que concibe la política como una discusión de salón entre gente educada con ideas en competencia. Se supone que el mejor programa, cuando está bien argumentado por los sabios y bienintencionados, prevalecerá al final. La acción política está desconectada, en esta cosmovisión, del sangriento enredo de intereses y pasiones que marcan nuestra existencia vivida (párr. 7).

Por su parte, los movimientos revolucionarios partían de la base de que era necesario establecer vínculos entre la educación y un proyecto de transformación orientado a poner fin a la división social —clasista— del trabajo. Mantenían el idealismo de la Ilustración en torno al poder transformador de la educación, pero lo complementaron con el materialismo de la lucha de clases. Se concebía que la transformación social solamente sería posible si se combinaba la formación del espíritu mediante la cultura y el conocimiento con la apropiación obrera de los medios de producción. Como principio, se asumía que el avance cultural no sería posible si no iba acompañado de cambios estructurales radicales.

La perspectiva descrita en el párrafo anterior forma parte del ADN de los movimientos revolucionarios. Sin embargo, los anarquistas y los socialistas se encontraron con dificultades importantes. En primer lugar, no consideraron suficientemente las enormes limitaciones para llevar a cabo cambios sociales solamente desde «abajo» cuando no se tiene la fuerza suficiente. En segundo lugar, la teoría de los revolucionarios estaba la mayor parte del tiempo desconectada de las condiciones reales de la España del periodo y, por consiguiente, su práctica no estaba guiada por una teoría que pudiese orientar eficazmente las intervenciones

materiales. Esta desconexión supuso que, a menudo, primase el voluntarismo idealista y moralista, según la cual el empeño por difundir la educación llevaría de modo natural al cambio social —como en el caso de los reformistas liberales—. En otros casos, supuso caer en un materialismo determinista y mecanicista según el cual el progreso de la historia en sucesivas etapas llevaría inevitablemente al socialismo —de ahí que se limitase la práctica revolucionaria—. En definitiva, los revolucionarios carecían de un enfoque teórico-práctico dialéctico e integral que pudiese favorecer la transformación conjunta de la esfera cultural, la esfera política y la esfera económica.

Con el argumento de hacer frente la amenaza liberal y, sobre todo, revolucionaria, el fascismo español puso en marcha la rueda de la violencia a gran escala. El movimiento sangriento de la historia puso fin al ideal ilustrado que concebía la educación como motor de la reforma, la regeneración y la modernización del país. Al mismo tiempo, dejó suspendida en la historia la concepción materialista, según la cual la permanencia de los cambios requiere de acciones que permitan la apropiación directa y profunda de las condiciones de vida materiales. Debido a las insuficiencias teórico-prácticas de los socialistas y anarquistas tampoco fue posible abordar el cambio social desde una perspectiva dialéctica que articulase la lucha material con la formación del espíritu humano mediante la difusión de las ideas.

Desde entonces, las diferencias entre idealistas y materialistas se han reproducido en diferentes versiones. Sin embargo, el presente sigue teniendo la responsabilidad de extraer lecciones del pasado para que los proyectos transformadores puedan pensar estrategias y objetivos de cambio que sean eficaces en el contexto sociohistórico del siglo XXI.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Acosta, E. (2007). *Emilia Pardo Bazán: la luz en la batalla*. Barcelona: Random House Mondadori.

Aisa Pàmols, F. (2013). *CNT. La Fuerza obrera de Cataluña*. Barcelona: Editorial Base.

Arrogante, V. (2016). «Vida y obra de la Segunda República». *Nueva Tribuna*, 17

de abril. Recuperado de <http://www.nuevatribuna.es/opinion/victor-arrogante/vida-y-obra-segunda-republica/20160417202132127462.html>

Buj, A. (2004). «Buen, Odón de. Mis Memorias (Zuera, 1863-Toulouse, 1939)». *Biblio 3w: revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales* 9(542). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-542.htm>

Canes Garrido, F. (1993). «Las misiones pedagógicas: Educación y tiempo libre en la Segunda República». *Revista Complutense de Educación*, 4(1). Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9393120147A/17979>

Constitución de la República Española (1931). Recuperado de <http://www1.icsi.berkeley.edu/~chema/republica/constitucion.html>

Fernández Buey, F. (2009). *Por una universidad democrática*. Barcelona: Ed. Intervención Cultural – El Viejo Topo.

Giner de los Ríos, F. [s.d.] (2003). *Escritos sobre la universidad española. Antología (1893-1904)*. Valencia: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/escritos-sobre-la-universidad-espanola-antologia-18931904--0/>

González Calleja, E. (2005). «Rebelión en las aulas: un siglo de movilizaciones estudiantiles en España (1865-1968)». *Ayer*, 59(3), 21-49. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3252.pdf>

Gómez, M.T. (2005). *El largo viaje: política y cultura en la evolución del Partido Comunista de España, 1920-1939*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Gómez-Calcerrada, C. et al. (2014). *El proyecto de Universidades Populares. Participación ciudadana*. Asociación Provincial de Universidades Populares de Ciudad Real Servicio de Cultura, Deportes y Juventud (Diputación Provincial de Ciudad Real). Recuperado de <http://www.universidadespopularescr.org/proyectoUPS.pdf>

Gomis, A. (2011). «Odón de Buen: cuarenta y cinco años de compromiso con la universidad». *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, 63(2), 405-430. Recuperado de <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/499/501>.

Guerra, A. (2008). «Las Misiones Pedagógicas y La Barraca. La cultura en la II República». *Letra Internacional*, 100, Otoño. Recuperado de <http://www>.

[revistas.culturales.com/articulos/90/letra-internacional/963/1/las-misiones-pedagogicas-y-la-barraca-la-cultura-en-la-ii-republica.html](http://revistas.culturales.com/articulos/90/letra-internacional/963/1/las-misiones-pedagogicas-y-la-barraca-la-cultura-en-la-ii-republica.html)

Heywood, P. (1993). *El marxismo y el fracaso del socialismo organizado en España, 1879-1936*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

ILE (1876). «Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza». *Ensayos*. Recuperado de <http://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/textos/estatutos-ILE.htm>

Jackson, G. (1965). *Spanish Republic and the Civil War, 1931-1939*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Krause, C. Chr. F. (1860). *Ideal de la humanidad para la vida (con introducción y comentarios por Julián Sanz del Río)*. Madrid: Imprenta de Manuel Galiano. Recuperado de [https://books.google.es/books?id=N1QyAQAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=N1QyAQAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

López-Cabrales, M. (2000). *Palabras de mujeres: Escritoras españolas contemporáneas*. Madrid: Narcea.

López de la Cruz, L. (2002). «La presencia de la mujer en la universidad española». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 4, 291-299. Recuperado de <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhela/article/view/21>

López-Núñez, J. A. y Lorenzo-Martín, M. A. (2009). «Universidades populares en España y su relación con la universidad suramericana». *Educación y Educadores*, 12(1), 153-167. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/764>

López Vega, A. (2011). «La cuestión sociosanitaria en la obra de Marañón en el contexto de la lucha contra las enfermedades infecciosas». *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, LXIII(2), julio-diciembre, 477-506. Recuperado de <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/502/504>,

Luis Martín, F. (1993). *La cultura socialista en España, 1923-1930*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Macías Picavea, R. (1899). *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*. Madrid: Librería General de Victorio Suárez. Recuperado de <http://bibliotecadigital.jcyl.es/i18n/consulta/registro.cmd?id=4627>

Martín Rodríguez, M. (2011). «Los estudios de economía en España: la cátedra

de economía política de la Universidad de Sevilla, 1807-1936». *Historia de la educación*, 30, 145-165. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/9059/9318](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/9059/9318)

Martín Serrano, M. (2011). «Los tiempos que han traído nuestro tiempo. Autobiografía intelectual de Manuel Martín Serrano». *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 114-115, 11-25. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/14473/>

Mayor Zaragoza, F. (2010). «Educación para todos, a lo largo de toda la vida». *CEE Participación Educativa*, número extraordinario, 2-3: recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/extr2010-mayor-zaragoza.pdf>

MEC (1982). «Circular del Ministro de Fomento de 26 de febrero de 1875 (Orovio)» (pp. 53-57). En *Historia de la Educación en España, tomo III*. Madrid: Libros de Bolsillo de la Revista de Educación. Recuperado de [http://personal.us.es/alporu/legislacion/circular\\_orovio\\_1875.htm](http://personal.us.es/alporu/legislacion/circular_orovio_1875.htm)

Menéndez Pelayo, M. (1879). *La ciencia española: polémicas, indicaciones y proyectos*. Madrid, Imprenta Central a Cargo de Víctor Saiz. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=2032>

Moliner Prada, A. (2014). *Documents de la història contemporània d'Espanya*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Montés, R. V. (2013). «La Institución Libre de Enseñanza y la educación histórica: Rafael Ballester y la renovación historiográfica y didáctica españolas de inicios del siglo XX». *Historia de la Educación*, 31, 231-256. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/9386/9678](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/9386/9678)

Moral Sandoval, E. (1985). «Antología de textos de Pablo Iglesias». *Anthropos: Boletín de información y documentación*, nº 45-46-47, pp. 111-170. ISSN 0211-5611.

Morán, C. (2006). «Las enseñanzas de la República». *El País*, Madrid, 27 de abril. Recuperado de [http://elpais.com/diario/2006/04/17/educacion/1145224801\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2006/04/17/educacion/1145224801_850215.html)

Moreno González, A. (1988). *Una ciencia en cuarentena: La física académica en España (1750-1900)*. Madrid: CSIC.

Ortega y Gasset, J. [1930] (2007). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.



Otero Carvajal, Luis Enrique (1993). «Ciencia y cultura en Madrid, siglo XX. Edad de Plata, tiempo de silencio y mercado cultural». En A. Fernández García (dir.). *Historia de Madrid* (pp. 697-737). Madrid: Editorial Universidad Complutense.

Palacio Lis, I. (1991). «El impulso regeneracionista y la educación». En VV.AA. *Cuestiones histórico-educativas. España. Siglos XVIII-XX* (pp. 69-102). Valencia: Universitat de València.

Palomero Fernández: (1998). «Cultura y educación en el anarquismo: España 1868-1939». *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, 33, 183-193.

París, C. (2009). «Educación y cultura en la II<sup>a</sup> República española». En C. París, *De la filosofía de la ciencia a una teoría crítica de la cultural actual* (pp. 199-211). Madrid: FIM. Recuperado de: [http://issuu.com/fimarx/docs/carlos\\_par\\_s2](http://issuu.com/fimarx/docs/carlos_par_s2)

Pérez Galán, M. (1976). *La enseñanza en la segunda república*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.

Peset, M. (2002). «Unamuno, rector de Salamanca». *Bulletin Hispanique*, 104(2), 883-904. Recuperado de [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hispa\\_0007-4640\\_2002\\_num\\_104\\_2\\_5138](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hispa_0007-4640_2002_num_104_2_5138)

Pozo Ruiz, A. (2005). «Unamuno y su visión de la universidad decimonónica». *Alma mater hispalense*. Recuperado de [http://personal.us.es/alporu/historia/unamuno\\_universidad.htm](http://personal.us.es/alporu/historia/unamuno_universidad.htm)

Ramón y Cajal, S. (1898). *Reglas y consejos sobre investigación científica*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ciencia/cajal/cajal\\_reglas/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ciencia/cajal/cajal_reglas/default.htm)

\_\_\_\_\_. (1922). *Charlas de café: pensamientos, anécdotas y confidencias*. Madrid: Juan Pueyo.

\_\_\_\_\_. (1912). *Reglas y consejos sobre investigación científica*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ciencia/cajal/cajal\\_reglas/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ciencia/cajal/cajal_reglas/default.htm)

Rueda Hernanz, G. (2006). *España 1790-1900: Sociedad y condiciones económicas*. Madrid: Ediciones Istmo.

Saavedra, R. (2011). «La destrucción y la conservación del tesoro artístico nacional en 1936. La respuesta de la élite cultural y de la masa obrera y campesina». En E. González Calleja y R. Navarro Comas (eds.). *Actas Congreso internacional La España del Frente Popular: política, sociedad, cultura y conflicto en la España de*

1936. Getafe: Universidad Carlos III de Madrid (pp. 287-300). Getafe: Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de [http://www.uc3m.es/portal/page/portal/grupos\\_investigacion/estudios\\_contemporaneos/actualidad/espana\\_frente\\_popular/actas\\_congreso\\_espana\\_frente\\_popular.pdf](http://www.uc3m.es/portal/page/portal/grupos_investigacion/estudios_contemporaneos/actualidad/espana_frente_popular/actas_congreso_espana_frente_popular.pdf)

Sacristán Luzón, M. (1972). *Tres lecciones sobre la universidad y la división del trabajo*. Sevilla: Esc. Gráfica Salesiana.

Sánchez Ron, J. M. (2006). «Ciencia y Estado según Ramón y Cajal». En J.C. Mainer (ed.). *Cajal: una reflexión sobre el papel de la ciencia* (pp. 13-40). Zaragoza: Diputación de Zaragoza. Recuperado de [http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/26/33/\\_ebook.pdf](http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/26/33/_ebook.pdf)

Sanz del Río, J. (1857). «Discurso pronunciado en la Universidad Central. Inauguración del año académico de 1857 a 1858». Recuperado de <http://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/sanz/discurso.htm>

Sanz del Río, J. (1860). Prólogo. En Krause, C. Chr. F. *Ideal de la humanidad para la vida* (pp. XI-XXII). Madrid: Imprenta de Manuel Galiano.

Stoetzer, C. (1998). *Karl Christian Friedrich Krause and His Influence in the Hispanic World*. Koln: Böhlau Verlag.

Sunkara, B. (2013). «Letter to 'The Nation' From a Young Radical». *The Nation*, May 22. Recuperado de <https://www.thenation.com/article/letter-nation-young-radical/>

Tapia, G. (2007). *Las Misiones pedagógicas en la II República* (documental). Asturias: Acacia Films. Recuperado de <http://vimeo.com/14208087>

Tuñón de Lara, M. (2000). *La España del siglo XIX* (Vol. 45). Madrid: Akal.

Unamuno, M. (1900). *Discurso leído en la solemne apertura del Curso académico de 1900 a 1901 en la Universidad de Salamanca Miguel de Unamuno*. Salamanca: Adolfo Sotelo Vázquez. Recuperado de [http://www.anmal.uma.es/Numero9/Discurso\\_Unamuno\\_II.htm](http://www.anmal.uma.es/Numero9/Discurso_Unamuno_II.htm)

Wallerstein, I. (2001): «¿Tres ideologías o una? La pseudobatalla de la modernidad» (pp-75-94). En *Después del liberalismo*. Siglo XXI: Ciudad de México.

Weber, G. (1853). *Compendio de la historia universal, V. 1*. Traducción de la quinta edición en correspondencia con el autor y aumentado con varias consideraciones generales y notas por Julián Sanz del Río. Madrid: Imp. de Díaz y Compañía. Recuperado de <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000160121&page=1>