

La europeización a través de la política científica y cultural en el primer tercio del siglo XX

Antonio Niño Rodríguez

Arbor CLXX, 669 (Septiembre 2001), 95-126 pp.

El artículo analiza las principales instituciones científicas y culturales que se crearon a principios del siglo XX para modernizar la actividad científica y para poner en contacto a las elites intelectuales españolas con los medios académicos europeos. Se parte del debate sobre las deficiencias de la universidad española y el programa de reformas de la generación intelectual de 1914 para exponer las circunstancias que permitieron la creación de la Junta para Ampliación de Estudios y los numerosos centros dependientes de ella, la Junta de Relaciones Culturales y los centros españoles en el extranjero.

Se ha denominado «edad de plata» de la cultura española al período que transcurre durante el primer tercio del siglo XX, por el notable desarrollo de la actividad científica y cultural que se produce en el país, y porque es entonces cuando vieron la luz algunas obras artísticas y literarias que llegarían a tener alcance universal. Este florecimiento estuvo apoyado y sostenido por una serie de instituciones, de carácter estatal en su mayoría, que constituyeron la infraestructura de la actividad artística e intelectual y que jugaron un papel decisivo en la modernización de la cultura española. La Junta para Ampliación de

Estudios con sus numerosas dependencias, la Junta de Relaciones Culturales, los colegios y centros de cultura española en el extranjero, las instituciones culturales extranjeras en España... formaron un entramado institucional de una densidad desconocida hasta entonces, dedicado a facilitar y promover los contactos culturales y científicos con el exterior, y puesto al servicio de una reducida elite social.

Esta elite, por la propia naturaleza de sus actividades profesionales, siempre había sido la más cosmopolita, la más abierta a las influencias europeas y la que más contactos había mantenido con el exterior. Los canales de comunicación intelectual con el resto de los países europeos no se habían interrumpido nunca, y la voluntad expresa de alcanzar la sincronía con Europa había existido en España al menos desde mediados del siglo XIX, cuando Julián Sanz del Río y un pequeño contingente universitario de seguidores, los llamados *krausistas*, se marcaron esa meta. Lo característico de las primeras décadas del siglo XX es la progresiva intervención del Estado y su creciente control sobre un tipo de actividades que siempre había desarrollado de forma espontánea la sociedad civil. El Estado toma entonces la iniciativa para la homologación científica y cultural con el resto de Europa, y lo que habían hecho individualmente personas como Ramón y Cajal, se convierte en el objetivo de la política educativa oficial. Ello significa que su intervención en el terreno científico dejará de ser aislada y esporádica para convertirse en una función continua y sistemática. Crece con ello el control burocrático, pero también los medios empleados en la labor. Las instituciones culturales que vamos a estudiar desarrollaron una actividad limitada, ciertamente, al estrecho círculo de las elites intelectuales, artísticas y científicas, de donde procedía su personal y su clientela. Pero su influencia en la modernización y apertura del país al exterior no puede ser minusvalorada si consideramos la resonancia que tenía la actividad de esas minorías, en su calidad de líderes de opinión, sobre el conjunto de la población, y la creciente complejidad de las actividades científicas y culturales, que necesitaban de infraestructuras y soportes institucionales cada vez más poderosos para poder prosperar.

La generación de 1914 y el programa de modernización a través de la ciencia

Las principales instituciones que vamos a analizar se crean a finales de la primera década del nuevo siglo. Esa proliferación de fundaciones en un relativamente corto espacio de tiempo sólo se puede comprender

si tenemos en cuenta que fue el fruto de una afortunada conjunción de circunstancias. En primer lugar, se contó con una coyuntura política propicia, determinada por el acceso a puestos de responsabilidad gubernamental de políticos liberales, imbuídos por un difuso deseo de reforma del Estado heredado de la ola regeneracionista de fin de siglo, y dispuestos a ofrecer su apoyo a los núcleos intelectuales más reformistas y activos de entonces. En segundo lugar, la coyuntura ideológica del estaba marcada por el tema de la decadencia española y la conciencia del retraso respecto al resto de Europa. Tras el debate regeneracionista sobre los males de la patria y sus remedios, y más de treinta años después del comienzo de la polémica sobre la ciencia española que enfrentó a Menéndez Pelayo con los liberales krausistas, entre los grupos intelectuales reformistas se había extendido la convicción, sintéticamente formulada por Ortega y Gasset, de que la europeización de España era el objetivo a alcanzar, y el cultivo de la ciencia y el trabajo intelectual el instrumento para lograrlo. Y en tercer lugar, no fue menos decisiva la existencia de un grupo intelectual activo y emprendedor, convencido de su capacidad de liderazgo sobre el conjunto de la nación, y que comenzaba entonces a vislumbrar la posibilidad de disputar la autoridad social, si no el monopolio del ejercicio del poder, a la tradicional oligarquía política del régimen. Este grupo, de contornos difusos, correspondería con la que se ha denominado generación del 14, y en él tuvieron un papel destacado los hombres ligados, de una forma u otra, a la Institución Libre de Enseñanza. Esta generación fue la que proporcionó la mayor parte del personal técnico que dirigió las instituciones culturales creadas en los primeros años del siglo XX.

El cambio estético y cultural que habían supuesto el modernismo y la generación del 98, encontró su correlato en el regeneracionismo político. Este movimiento, que se pretendía moralizador de la vida pública y reformador del Estado, resultaba extremadamente ambiguo en cuanto a sus formulaciones doctrinales. Entre sus prioridades se incluyó la reforma de la enseñanza y la necesidad de europeizar el país, entendido esto último como la conveniencia de imitar el progreso material y la política de fuerza, expansiva incluso, de los países imperialistas de la Europa de entonces. La generación del 14 hará suyo el programa costista de «europeización» como lema básico de su proyecto político, pero cambiando completamente el significado dado a ese término, y sin renunciar por ello a reconstruir una cultura y una identidad nacional propias. Es más, los hombres de la nueva generación partían del principio de que sólo los españoles europeizados podían descubrir

a España y redefinir su pasado y su tradición. Como decía Federico de Onís en el prólogo a una recopilación de trabajos suyos, «se busca en ellos el valor permanente de España, y para definirlo se confronta con el de otras culturas nacionales o con lo que llamamos cultura europea o unidad abstracta de la civilización moderna occidental» (F. de Onís, 1932, 11). Esta fue, en su conjunto, la estrategia que practicarían también los miembros del Centro de Estudios Históricos, el nuevo organismo encargado de elaborar la memoria histórica del país. Américo Castro, por ejemplo, analizaba en sus trabajos de entonces la historia y la cultura españolas aplicando los mismos moldes y conceptos que se utilizaban en la historiografía del resto de los países europeos, e intentando sacar sistemáticamente a la luz lo que en España hubiese habido de europeísmo (erasmismo, pensamiento «renacentista», ilustración). Del mismo modo, la obra de Rafael Altamira, el mayor historiador de la época, se orientaba a destacar «la colaboración española en la obra común de la civilización occidental», y a demostrar que «España marcha paralelamente con el resto de las naciones cultas, y recibe de ellas, en el íntimo y variado contacto que produce su múltiple actividad, influencias que asimila o que rechaza» (R. Altamira, 1917, 165). Se trataba de un procedimiento que se llamó entonces «europeísmo retrospectivo». Europeizar, en este sentido, quería decir adoptar una perspectiva europea a la hora de afrontar los grandes problemas de España, poner su historia y su evolución en relación con la del resto del continente para mejor comprender sus peculiaridades.

Esta generación compartía también un nuevo concepto del patriotismo, que se hace crítico y reformador, ilustrado y reflexivo, denunciador de vicios y corruptelas, empeñado en modernizar el país y sacarlo del estancamiento en el que vive. Un patriotismo inspirado por un liberalismo radical y por la conciencia del atraso respecto a Europa. La misma estrategia de aproximación a la historia de España a la que hemos aludido originaba una visión oscura y pesimista de la realidad del país, una vez puestos de relieve la deficiencia y el atraso de España respecto al resto de Europa. En todo ello se opone al patriotismo intransigente, exclusivista, chauvinista y defensivo anterior, refugiado en el recuerdo de las glorias pasadas e instalado en una actitud conformista respecto al presente. Como dijo Ortega y Gasset en su conferencia de Bilbao de 1910: «el patriotismo verdadero es crítica de la tierra de los padres y construcción de la tierra de los hijos». Y Federico de Onís, en un tono más dramático, decía en 1912: «Para el español el sentimiento de patria es esencialmente dolor, y sólo el que sienta este dolor, que es lo único que nos une, puede llamarse buen español»,

(F. de Onís, 1912, 25-27). Un dolor que no era fruto de la diferencia existente entre el aciago presente y el glorioso pasado, sino de la distancia que les separaba de la civilización europea contemporánea. «La conciencia de esta distancia y los esfuerzos hechos por salvarla constituyen la acción progresiva característica en los pueblos que han quedado fuera de la corriente central de la civilización», (F. de Onís, 1932, 64).

Acuciados por este dolorido sentimiento de patria, los miembros más destacados de la nueva generación, un puñado de jóvenes profesores universitarios formados en las universidades europeas, retoma el tema central del debate regeneracionista sobre las causas de la decadencia española para dar un giro a la solución propuesta por Costa: la solución es Europa, ciertamente, pero ello se concreta en aclimatar la ciencia europea en nuestras latitudes. Ortega, con ocasión de la fundación en 1908 de la Asociación para el Progreso de las Ciencias, identificó de forma rotunda la europeización con un movimiento de introducción y arraigo de la ciencia en España: «Si Europa trasciende en alguna manera del tipo asiático, del tipo africano, lo debe a la ciencia (...) Europa = ciencia; todo lo demás le es común con el resto del planeta. Y ahora volvamos al asunto de la europeización. ¿Ha habido, de 1898 acá, programa alguno que considere la ciencia como la labor central de donde únicamente puede salir esta nueva España, moza idealmente garrida que abrazamos todos en nuestros más puros sueños? (...) Si creemos que Europa es *ciencia*, habremos de simbolizar a España en la *inconsciencia*, terrible enfermedad secreta que cuando infecciona a un pueblo suele convertirlo en uno de los barrios bajos del mundo» (J. Ortega y Gasset, 1946, 102-104). La herencia que habían recibido de sus mayores era únicamente, según él, falta de precisión y de método. Esto había creado un desnivel entre Europa y España, que se debía rectificar por medio de la inoculación de la ciencia europea. En este sentido, «razón europea» es para ellos «razón científica» y el secular atraso de España consecuencia de su atraso científico.

La pedagogía, el otro gran remedio propuesto por el regeneracionismo finisecular, también es reorientado hacia el mismo fin. Como es bien sabido, los regeneracionistas confiaron en la reforma de la educación, y de la educación primaria en primer lugar, como palanca de transformación política y social. Lo característico de la nueva generación es que la política educativa debía comenzar formando una elite del pensamiento capaz de conducir al resto del país hacia la modernidad. «El problema español es, ciertamente, un problema pedagógico; pero lo genuino, lo característico de nuestro problema pedagógico, es que necesitamos primero educar unos pocos hombres de ciencia, suscitar

siquiera una sombra de preocupaciones científicas y que sin esta previa obra el resto de la acción pedagógica será vano, imposible, sin sentido. Creo que una cosa análoga a lo que voy diciendo podría ser la fórmula precisa de europeización» (J. Ortega y Gasset, 1946, 103). Algo parecido había predicado Giner de los Ríos al hablar de la necesidad de formar hombres «selectos», avanzados de la renovación moral que debía ser previa a la reforma de las instituciones y del poder político. Pero ahora se trataba de formar minorías dirigentes –«capacidades superiores», según Ortega– encargadas de una «misión» social modernizadora, e inspiradas por una moralidad muy diferente: «Europa es también sensibilidad moral, pero no de la vieja moral subjetiva, de la moral cristiana –acaso más bien jesuítica–, sino de esa otra moral de la acción, menos mística, menos precisa, más clara, que antepone las virtudes políticas a las personales porque han aprendido –¡Europa es ciencia!– que es más fecundo mejorar la ciudad que el individuo», (J.Ortega y Gasset, 1974, 28). La imposición de una moral pública, de una conciencia ciudadana, constituye un objetivo prioritario, pero no previo, sino simultáneo a la transformación política. Recordemos que es en la segunda década del siglo XX cuando se replantea la relación de los intelectuales con la sociedad y con el poder, y que ésta será una de las cuestiones centrales de la generación del 14. «¿Qué cosas –se preguntaba Azaña–, de las que hacían rechinar los dientes a los jóvenes iconoclastas del 98, no se mantienen todavía en pie, y más robustas si cabe que hace treinta años? En el orden político, lo equivalente a la obra de la generación literaria del 98, está por empezar» (Azaña, 1923, 1). Europeizar es educar para la razón y para la ciencia, y son los intelectuales, profesionales de la razón y de la ciencia, los más legitimados para intervenir en los destinos de la nación. Como dice Francisco Villacorta: «Los años que transcurren entre 1909 y 1914 son de análisis, de balance, de reconsideración de la línea maestra seguida por la conciencia intelectual a partir del 98, y paralelamente, de profundización en el compromiso social y político que los hombres del 98 no supieron asumir con suficiente claridad. Aparecen nuevas figuras, a caballo entre la formación regeneracionista y noventayochista y el compromiso político que les colocará frente a la Dictadura primorriverista y les hará abanderados de la II República» (F. Villacorta, 1985, 64-65). La conciencia de desempeñar una misión y la autoasignación de una responsabilidad social, que desembocará más tarde en la participación activa en la política, serán pues los rasgos distintivos de esta generación.

El fracaso de la universidad española y su reforma necesaria

Esta reacción es en cierta medida lógica en una generación de intelectuales y profesores que, en su juventud, se ha sentido hastiada y entristecida a su paso por las universidades españolas. Ciertamente, estos jóvenes profesores tenían razones para sentirse defraudados por la falta de creación científica en nuestras universidades, y por el bajo nivel general de nuestros centros de educación superior. Los testimonios de muchos de ellos son quejas amargas por haber tenido que rehacer toda su educación al salir de la universidad española. Federico de Onís, catedrático de literatura en Salamanca, nos habla de esa época de su vida en que, finalizados sus estudios universitarios, tuvo que «labrarse desesperadamente, entre la broza depositada sobre su espíritu, año tras año, en las aulas, un camino para salir a la luz de la cultura» (F. de Onís, 1932,). Deleito Piñuela, catedrático de historia en Valencia, denuncia por su parte esa época en la que «ni el más leve problema ni la menor inquietud espiritual turbaban el sereno río –catarata en ocasiones– de la oratoria docente. Quien hablaba bien –es decir, con campanuda y florida verborrea– estaba seguro de haber alcanzado la meta pedagógica», (J. Deleito Piñuela, 1918, 19). Américo Castro, catedrático de la Central de Madrid y uno de los que más lucharon por cambiar este estado de cosas, hizo también una descripción deprimente de la enseñanza universitaria española de su tiempo en su volumen *Lengua, enseñanza y literatura*. Para esa generación, la palabra «investigación» se convirtió en una consigna, resumen de la aspiración renovadora de la clase universitaria y académica.

Juan Carlos Mainer ha rastreado las manifestaciones de un movimiento regenerador de la Universidad que se produjo en torno al cambio de siglo, debido en gran parte a la influencia de la Institución Libre de Enseñanza. El regeneracionismo fue el marco en el que se desarrolló este movimiento universitario, y ya sabemos el lugar reservado a la educación en esta ideología: «a través de la reforma de la enseñanza habría de cubrirse el fatal desfase que separaba a nuestro país de la moderna Europa y, además, se modelaría una sociedad según un esquema de armonía y utilidad» (J.C. Mainer, 1978, 228). Si, en la perspectiva regeneracionista, el Estado era el mayor obstáculo para la modernización del país, en el ámbito de la educación pública la ineficacia estatal alcanzaba cotas escandalosas. Esa dicotomía de sociedad frente a Estado había llevado a algunos, como Rafael María de Labra, a señalar que sólo la «iniciativa privada» podía introducir

las imprescindibles novedades educativas. Otro de los prohombres de la Institución, Giner de los Ríos, participó activamente en el debate para rechazar también lo que denominaba el modelo francés de Universidad, entendida como una dependencia del Estado, y proponer como modelo la universidad inglesa y norteamericana, que conseguían aunar eficacia técnica con desarrollo de la personalidad individual, y en las que se compaginaban un Estado eficaz con una sociedad activa (F. Giner de los Ríos, 1916, 1-149). Es significativa la conclusión de Giner en su análisis de la universidad española: «¿Qué pedir al Estado? (...) Lo que Diógenes a Alejandro: que no nos quite el sol. Es menester que la Universidad se acostumbre a la idea de que, de día en día, los tiempos le recomiendan que busque su centro de gravedad en sí misma, su base en la sociedad y pida al Estado menos cada vez, conforme va siendo más capaz de tomar sobre sí la responsabilidad de la vida adulta».

Entre 1892 y 1905 abundaron las críticas, los análisis y las propuestas de remedios al problema de la Universidad española, unas veces en forma de discursos de apertura de curso, otras como proposiciones de las dos asambleas de catedráticos que se celebraron en Valencia (1902) y Barcelona (1905). En este movimiento regeneracionista universitario las quejas se dirigieron contra el sistema de oposiciones, los rígidos planes de estudio, la escasez de recursos, la orientación exclusivamente profesional y no científica de la institución, la «verbosidad insustancial y ridícula», la carencia de formación pedagógica del profesorado y las limitaciones a la libertad de enseñanza. Muchas de las peticiones de estos discursos y proposiciones tenían un estricto carácter gremial, pero otras se presentaban como remedios a los grandes males de la Universidad en España. Estos remedios iban desde la petición de autonomía o el incremento del carácter práctico de toda la enseñanza hasta la supresión de cuantas facultades resultaran innecesarias y que se arbitraran los medios para becar profesores en el extranjero. Casi todas estas peticiones y propuestas quedaron en meras demandas no atendidas, especialmente la de autonomía universitaria, y el sistema establecido por la ley Moyano de 1857 siguió vigente en sus aspectos esenciales.

Extrapolar esta frustración al conjunto de la nación, y hacer de la falta de una auténtica universidad la causa de la decadencia del país era una tentación a la que cedieron fácilmente algunos de los profesores de la nueva generación. El silogismo era sencillo: los países modernos son los que poseen unas universidades eficaces que producen ciencia; en España no había existido una universidad capaz de hacer

ciencia, luego no era un país moderno. En consecuencia, la creación de una institución universitaria adecuada constituía una condición necesaria, si no suficiente, para acceder a la modernidad. Frente a otros que, como Jovellanos, habían buscado la causa de la decadencia en razones materiales de tipo económico, o que, como Adolfo de Castro, atribuyeron a la Inquisición la responsabilidad de la ausencia de ideas modernas en España, para este grupo de pensadores agrupados en torno a Ortega y Gasset el problema de la decadencia se reducía a un problema de cultura, era la consecuencia del alejamiento respecto a lo que constituía la vida del pensamiento en Europa. El cortocircuito se había producido durante el Renacimiento, cuando el pulso entre los hombres del medioevo y los hombres de la modernidad que se entabló entonces en las universidades de Alcalá y Salamanca se resolvió a favor de los primeros. Del análisis de la historia de la universidad española de aquellos tiempos extraía Onís la siguiente conclusión: «En España no ha habido nunca Universidad moderna. Los hechos que hemos tenido a la vista nos imponen, para la totalidad de nuestra historia, la hipótesis de que España no ha sido nunca un pueblo moderno (...) Más tarde nuestra historia se reduce a los intentos frustrados de minorías selectas o de individuos aislados para incorporarnos a la marcha de la civilización» (F. de Onís, 1932, 105). Jovellanos, José Cadalso e incluso, en el siglo XVII, Saavedra Fajardo, se citan como ejemplos de esa débil línea de reformadores y aperturistas que comenzara con Nebrija y Vives y culminaba en los europeístas del comienzos del siglo XX, pero que no habían conseguido contrarrestar la tendencia dominante en el país al aislamiento. La falta de una sólida cultura humanista en el siglo XVI estaba pues en el origen de la falta de cultura científica en el XX. Y concluía: «Yo creo señores (...) que nosotros, para poder cumplir esta obra humana y nacional, tenemos que vivir con la mente en Europa y el corazón en España. Ya hemos visto que la causa de la decadencia y consunción de nuestra cultura no radica en nada de lo que en España hubo, sino en lo que en ella faltó: el espíritu y la ciencia modernos. Y esto, señores, es Europa» (F. de Onís, 1912, 106). ¿Idealismo o inversión del orden real de los factores? En todo caso, este análisis y el programa que de él se derivaba sirvió para poner en cuestión el funcionamiento de las universidades españolas y dar un impulso decisivo a la modernización de la cultura científica del país.

¿Es que antes de que madurara esta generación no había en España científicos ni investigadores? Los había, pero no practicaban el tipo de investigación que entonces se imponía en Europa. Había una ciencia erudita, heredada del siglo XIX, la que representaban en los estudios

literarios, por ejemplo, Emilio Cotarelo, Adolfo Bonilla, Julio Cejador, Francisco Rodríguez Marín, Menéndez Pelayo, etc. Eruditos que trabajaban sin plan y sin método, polígrafos sin especialización que trataban los asuntos más dispares, pozos de erudición ajenos a las grandes controversias y polémicas de la ciencia europea, practicantes de un saber de cortos horizontes y carentes de ambición teórica. Pero, para la generación de Ortega, ciencia no era ya erudición, sino teoría. Al calificar la obra de los grandes prohombres del país de entonces, Ortega se refiere –en pasado, para reafirmar la ruptura que su generación significa respecto a la tradición heredada– al «casticismo bárbaro, celtiberismo, que ha impedido durante treinta años nuestra integración en la conciencia europea. Una hueste de almogávares eruditos tenían puestos sus castros ante los desvanes del pasado nacional: daban grandes gritos inútiles de inútil admiración, celebraban luminarias que no ilustraban nada y hacían imposible el contacto inmediato, apasionado, sincero y vital con la nueva España, con aquella España madre y nutriz» (J. Ortega y Gasset, 1946, 146).

A finales del siglo XIX, sin embargo, comienzan a destacarse algunas figuras eminentes que son capaces de conectar sus trabajos con la ciencia que se hace en Europa: Ramón y Cajal en histología, Bolívar y Quiroga en las ciencias naturales, Carracido en Química, Hinojosa en la historia medieval, Codera y su escuela en los estudios árabes y orientales, Menéndez Pidal en filología e historia literaria, etc. A pesar de ello, estas figuras aisladas no debían ser un orgullo patrio, según Ortega, sino «más bien una vergüenza, porque son una casualidad», (J. Ortega y Gasset, 1946, 130). El sentimiento patriótico de esta generación se sentía herido y lacerado por el hecho de que los mejores textos que tenían que manejar los estudiantes y los estudiosos españoles fueran extranjeros, y cuando en algún caso aislado eso no era así, como en el campo de la filología castellana y dialectología, en el que el *Manual de Gramática Histórica Española* de Menéndez Pidal, publicado en 1904, había conseguido romper el monopolio de los hispanistas extranjeros, ello se debía, según Américo Castro, «a haber aplicado a sus investigaciones el riguroso método que fuera de aquí se seguía en esta clase de estudios». Fuera de estas excepciones, protagonizadas por un pequeño núcleo de españoles incorporados a la cultura europea, «el país sufría la pesadumbre de una tradición siniestra; los hombres más esclarecidos miraban con angustia los cambios reales del progreso, en todos sus aspectos (adelanto material, ciencias nuevas, evolución moral y política), y comprobaban doloridos que no se veían en ellos nombres españoles» (Américo Castro, 1920, 186). Y Onís, ex-

presando el mismo sentimiento, declaraba: «Somos, sobre todo, huérfanos de la cultura. Rota nuestra tradición, solitaria y discontinua nuestra producción científica, olvidados o faltos de interés actual nuestros escritores clásicos (...), hace dos siglos que vamos a la rastra de Europa, intentando, apenas con fruto, asimilarnos algo de su producción intelectual. Todos, hasta aquellos que se erigen en defensores de nuestra tradición, se informan solamente en fuentes extranjeras» (F. de Onís, 1912, 25-27).

Algunos historiadores han establecido un paralelismo entre este movimiento intelectual, que desembocó en la creación de la Junta para Ampliación de Estudios y sus centros dependientes, con el que se produjo en Francia tras la *débâcle* de 1870 (V. Cacho Viu, 1978). El resultado fue en ambos casos parecido: la creación de instituciones culturales y científicas según el modelo alemán en un caso, europeo en el otro, encargadas de modernizar los métodos científicos y de estudio, de profundizar en la realidad nacional según esos nuevos métodos, y de formar la nueva élite y los nuevos ideales que debían sacar al país de la postración en la que le había sumido la derrota. La humillación sufrida en Sedán favoreció en Francia esa ola de positivismo consistente en la aplicación del método riguroso imperante en las ciencias naturales al resto de las actividades intelectuales, la extensión del sistema de enseñanza basado en los seminarios alemanes, la creación y sostenimiento de instituciones de excelencia científica como la *Ecole Pratique des Hautes Etudes* de París, etc. Los propios representantes del regeneracionismo universitario español de fin de siglo identificaron su situación con la que se había dado en otros países en los que la derrota había sido la ocasión para emprender su reforma interna. Altamira ofrecía el modelo de la universidad alemana de principios del siglo XIX, y recurría a frecuentes citas de Fichte y sus *Discursos a la nación alemana*. Otros regeneracionistas universitarios preferían presentar como modelo de acción la reconstrucción de la universidad francesa inspirada por hombres como Renan y Monod. Como ha señalado Elena Hernández, la coyuntura de transformación científica y académica llegó entonces a España, pero con unos treinta años de retraso y con un Estado nada dispuesto a intervenir de forma tan enérgica y contundente como en el país vecino (E. Hernández, 1991, 14).

Una vez asumida la necesidad de la reforma de la universidad y el principio de la europeización, el problema radicaba en cómo llevarla a cabo y quién debía ser su ejecutor. La europeización autodidacta, por así decir, que habían logrado realizar en su formación intelectual algunos hombres como Cajal o Unamuno, no parecía el modo apropiado para la generalidad de los estudiantes y estudiosos españoles, enfren-

tados a la necesidad de traspasar las fronteras del idioma y de superar la inercia del sistema universitario español. Por otro lado, el propio fracaso de la Institución Libre de Enseñanza como universidad alternativa a los centros oficiales y confesionales ponía de relieve que no era previsible que aparecieran esas potentes fuerzas sociales que debían sustituir al peso muerto del Estado, ni los generosos mecenas que con sus contribuciones y fundaciones vivificarían la esclerotizada universidad. El propio Unamuno había previsto la incapacidad de la sociedad española para sostener económicamente la modernización de las universidades, en el supuesto de que obtuvieran la autonomía que reclamaban (D. Gómez Molleda, 1986, 355-369).

Esta impresión la confirmó el relativo fracaso de un interesante experimento puesto en marcha en los años finales del siglo XIX: la Escuela de Estudios Superiores del Ateneo (F. Villacorta, 1986). El Ateneo de Madrid era una vieja institución que había nacido con el expreso mandato de potenciar el encuentro, el debate intelectual y la penetración del pensamiento europeo. Durante buena parte del siglo XIX constituyó un centro de difusión de ideas y un lugar donde se expresaba la preocupación por elevar la vida cultural del país al nivel de las realizaciones del movimiento científico europeo de la época. Se daba además la circunstancia de que sus cátedras y sus cargos directivos estaban ocupados muy a menudo por hombres de la Institución Libre, y ambos centros compartían muchas preocupaciones intelectuales y un mismo talante liberal. El intento de crear un centro de estudios superiores donde se potenciara la libre investigación parecía pues una vuelta a aquel proyecto de crear una gran universidad libre en España.

La Escuela de Estudios Superiores se presentaba, en palabras de Segismundo Moret, presidente del Ateneo, como «un organismo científico de tal naturaleza que, ampliando y sistematizando cuanto se enseña en los centros docentes oficiales, sea al propio tiempo lugar especialísimo donde se cultive la ciencia por la ciencia» (citado por F. Villacorta, 1985, 97). Se proponía, por lo tanto, suplir las deficiencias de la enseñanza oficial creando unas cátedras de enseñanza regular que ocuparían las más prestigiosas figuras de la ciencia y la cultura del momento. Sus actividades comenzaron en el curso 1896-97, y en sus cátedras impartieron sus enseñanzas muchos de los científicos que veremos luego ocupando plaza en la Junta para Ampliación de Estudios o dirigiendo sus laboratorios de investigación: Menéndez Pidal, Ramón y Cajal, Julián Ribera, Eduardo de Hinojosa, Rodríguez Carracido, Gustavo Pittaluga, etc. Incluso se llegaron a crear «laboratorios» o seminarios de estudio a partir del curso 1904-05, anejos a algunas

de las cátedras. La experiencia se inició con gran éxito de público y con una generosa subvención del Estado, pero estos dos elementos comenzaron a faltar a los pocos años, y la Escuela llevó una vida languideciente hasta su clausura efectiva tras el curso 1906-07. El Ateneo, institución que se había especializado en el debate cultural, la polémica ideológica y el análisis de las cuestiones de actualidad, no parecía el lugar más idóneo para acoger unos estudios de carácter universitario y postuniversitario. Este inconveniente fundamental, unido a las críticas que recibieron algunas de las cátedras y las crecientes dificultades económicas, explican el relativo fracaso del experimento.

Una vez más, la realidad se encargaba de desmentir los planteamientos reformistas de Giner de los Ríos basados en una acción privada, emanada de la sociedad civil, y no en la iniciativa del Estado.

La Junta para Ampliación de Estudios y sus centros dependientes

Sin embargo, fueron los hombres de la Institución Libre, con Giner a la cabeza, los que trazaron el plan y tomaron la iniciativa que desembocó en la creación de la Junta para Ampliación de Estudios. Estos hombres, profesores en su mayoría de la universidad pública, eran prácticamente los únicos que tenían un programa coherente de reforma de la enseñanza superior, y que podían ofrecer alternativas realistas al sistema universitario vigente. La preocupación de la Institución Libre por el problema del atraso universitario y científico español era antigua, y estaba en el origen mismo de su nacimiento como alternativa al modelo oficial de universidad. Esta preocupación se había concretado en los años del debate universitario al que ya hemos aludido. Hablaba Giner entonces de la «japonización» como una manera de salir del atraso intelectual: «Estados que ayer tocaban casi los límites de la barbarie, como el Japón, han lanzado masas enteras de su juventud a los Estados Unidos, a Alemania, a Francia, a Inglaterra, adondequiera que podían hallar condiciones favorables para formarse rápidamente, como lo van alcanzando, en las principales profesiones de la vida» (F. Giner de los Ríos, 1916, 147). En sus conclusiones sobre el mejoramiento de la universidad española, Giner había propuesto, entre otras cosas, un sistema de formación del profesorado consistente en otorgar pensiones de estudio en el extranjero a los alumnos que se orientasen a la docencia superior. La idea, por otra parte, estaba en el ambiente y era ampliamente compartida por importantes personalidades del mundo intelectual, como Joaquín Costa o el propio Ramón y Cajal, que

había defendido la misma medida en su discurso de ingreso en la Real Academia de Ciencias leído el 5 de diciembre de 1897. La propuesta de enviar a los futuros profesores a formarse en el exterior era el correlato a la creencia de que el peor de los males de España había sido su aislamiento, lo que Cajal denominó la «segregación intelectual de Europa». Con ello, por otra parte, no se haría otra cosa que recuperar la práctica del intercambio de estudiantes y profesores entre universidades, habitual en los pueblos civilizados de Europa desde la Edad Media, pero «interrumpida por nosotros desde que nos entró en el siglo XVI aquella fiebre suicida de aislamiento de que no nos hemos curado todavía» (F. de Onís, 1932, 132-133). Casi todos los hombres de la nueva generación habían ido al extranjero a ampliar sus estudios, unos por sus propios medios, otros aprovechando las oportunidades que ofrecía la incipiente política de pensiones en el extranjero, acuciados por la sensación de penuria científica y atraso intelectual que tenían en su país.

Desde que se creó en 1900 el Ministerio de Instrucción Pública, y mientras estuvo a su cargo el conde de Romanones, prohombre del partido liberal, se comenzó a favorecer, aunque tímidamente, la comunicación científica con el extranjero. Un decreto de 18 de julio de 1901 establecía un sistema de ayudas para la investigación y de pensiones para viajes fuera de España del que se podían beneficiar todas las facultades universitarias. José Castillejo, el futuro secretario general de la JAE, fue uno de los pensionados por el Ministerio para realizar estudios en Alemania. A su vuelta, y una vez conseguida la cátedra de derecho romano por la Universidad de Sevilla, fue llamado por el Ministerio para encargarse del servicio que concedía las pensiones. Desde este puesto concibió y maduró las ideas que más tarde habría de desarrollar en la JAE, asesorado en todo momento por Giner de los Ríos, como se desprende de la correspondencia mantenida entre ambos (J. Formentín y M^a J. Villegas, 1987, 114-116).

El 11 de enero de 1907 se firmó el Real Decreto por el que se creaba la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. En su largo preámbulo se alegaba el ejemplo de aquellas naciones decididas a superar su desfase educativo y científico, como Francia, Italia o Rusia, pero también Japón, Chile o Turquía, que realizaban en gran escala el envío de profesores y estudiantes a las mejores universidades europeas por ser el mejor sistema para formar su personal docente y «seguir de cerca el movimiento científico y pedagógico de las naciones más cultas». Se aludía también a la tradición de contacto intelectual con el exterior mantenida durante la Edad Media, e inte-

rrumpida desde los tiempos de Felipe II, salvo en los reinados ilustrados de Carlos III y Carlos IV, y añadía: «El pueblo que se aísla, se estaciona y se descompone». El sistema de pensiones en el extranjero pretendía «sacar provecho de la comunicación constante y viva con una juventud llena de ideal y de entusiasmos; de la influencia del ejemplo y del ambiente; de la observación directa e íntimo roce con sociedades disciplinadas y cultas; de la vida dentro de instituciones sociales para nosotros desconocidas, y del ensanchamiento, en suma, del espíritu, que tanto influye en el concepto total de la vida». Se perseguía, además, que la residencia en el extranjero sirviera para estimular la noción sana de la patria, al borrar los prejuicios particularistas, y que interiorizara el sentido social que existía en los países más desarrollados. Como se ve, el objetivo de enviar al extranjero a los jóvenes estudiantes y profesores no era sólo completar su formación profesional y científica sino, además, formarles como hombres dotados de un sentido de responsabilidad social y dispuestos a cooperar en el esfuerzo colectivo por modernizar el país. En este aspecto, el preámbulo refleja fielmente el ideario pedagógico de la Institución Libre, preocupado por la formación integral de la persona, según el modelo del *gentleman* inglés tan caro a los hombres de la Institución. La JAE, de hecho, tenderá a ejercer las funciones de un auténtico organismo «educativo», encargado no sólo de enviar a los pensionados al extranjero, sino preocupado también por insertarles en un ambiente adecuado, asesorarles durante su estancia e integrarles a su vuelta en el medio académico y científico español.

La JAE se constituye como «un organismo neutral que, colocado fuera de la agitación de las pasiones políticas, conserve a través de todas las mudanzas su independencia y prestigio». Aunque se estimulaba a los particulares a contribuir con donativos y fundaciones, según el modelo de los países anglosajones, fue el Estado, con un gran realismo, el llamado a financiar con cargo al herario público esa gran obra nacional. Pero al mismo tiempo, al configurarse como un organismo técnico dotado de autonomía, se pretendía que el control de su presupuesto y la toma de decisiones correspondiera únicamente a los miembros de la Junta. Recordemos que al mismo tiempo, en 1911, y siguiendo esa estrategia de situar los proyectos de reforma fuera del alcance de los cambios políticos, se había creado la Dirección General de Enseñanza Primaria como organismo técnico-administrativo del Ministerio de Instrucción Pública, cuya gestión se encomendó a Rafael Altamira, otro miembro ligado a la Institución Libre.

La JAE la componían veintiún miembros nombrados con carácter vitalicio y de una vez entre destacadas personalidades científicas y

académicas, «representando las diferentes ramas del conocimiento y todos los matices de la opinión pública, desde absolutistas (carlistas) y católicos hasta republicanos extremos y ateos» (J. Castillejo, 1976, 101). Entre los miembros de la Junta inicial estaban Santiago Ramón y Cajal, presidente, quien había recibido el año anterior el premio Nobel de medicina, Menéndez Pelayo, Menéndez Pidal, Gumersindo de Azcárate, Adolfo Alvarez Buylla, Eduardo Hinojosa, Torres Quevedo, Rodríguez Carracido, etc. Aunque era real la diversidad ideológica de la que habla Castillejo, no es menos cierto que la mayoría de sus miembros eran hombres que pertenecían o se consideraban cercanos a la Institución Libre. Además de ser cargos inamovibles, las vacantes que se produjeran serían cubiertas por cooptación, y los cargos de presidente y vicepresidentes, así como el de secretario, se elegían por la propia Junta. De este modo el poder político no podía modificar arbitrariamente su composición, y quedó garantizada la continuidad de la obra. Una prueba de ello es que su secretario, Castillejo, permaneció en el puesto durante veintiocho años, con una breve interrupción mientras duró el gobierno Maura.

Esta pretensión de independencia respecto al poder político no dejaría de plantear dificultades, y ya al poco de su nacimiento, con la llegada del ministro conservador Rodríguez San Pedro, surgieron los primeros conflictos: se recortó la autonomía del organismo, y fue entonces cuando Castillejo fue obligado a dejar la secretaría. Durante casi tres años se mantuvo el nuevo organismo en una situación de letargo, esperando tiempos mejores para desarrollar sus proyectos. No sería la única vez que la JAE sufriera un recorte de su autonomía: la Dictadura de Primo de Rivera retiró el carácter vitalicio de sus miembros y nombró por decreto a la mitad de ellos. Sólo en 1910, con la vuelta de los liberales al poder y el retorno de Castillejo a la secretaría, se conseguiría iniciar una fecunda etapa de crecimiento y despliegue institucional mediante la creación de centros de investigación dependientes de la JAE y organismos de apoyo a los estudiantes. De ese año data la creación del Centro de Estudios Históricos, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, la Asociación de Laboratorios, la Escuela Española en Roma y la Residencia y el Patronato de Estudiantes. Los tres primeros eran centros de investigación científica donde profesores de renombre podían formar grupos de trabajo, proporcionando a los pensionados que volvían del extranjero «una atmósfera favorable en que no se amortigüen poco a poco sus nuevas energías», y preparando también a los que aspiraban a emprender pronto su viaje. La Residencia y el Patronato de Estudiantes, por su parte, pre-

tendían tutelar moral, social y económicamente al estudiante, tanto en España –la Residencia de Estudiantes se inspiraba en el modelo de los «colleges» ingleses– como cuando iba como pensionado al extranjero, proporcionándole «el influjo vivificante de un medio elevado» y «la atracción y goces de la vida corporativa». El objetivo declarado era, una vez más, inculcar a los jóvenes un ideal colectivo, prepararles para la vida social y formar su carácter en un ambiente de libertad, respeto y tolerancia.

Se ha señalado que este sistema estaba inspirado por un aristocrático talante de selección y de élite (M. Espadas Burgos, en el prólogo a F. Villacorta, 1985, XV), y es cierto que la Residencia de Estudiantes, por ejemplo, se presentaba a sí misma como el lugar donde había de formarse un grupo reducido de jóvenes «destinados a ser las fuerzas vivas» de la sociedad, la futura «clase directora». En su tiempo, la derecha política y la jerarquía católica acusaron a la JAE de contribuir a desespañolizar a los jóvenes que marchaban al extranjero, y de convertirse en un instrumento de la Institución Libre para atraer adeptos e inspirarles su enemiga contra la Iglesia. Estos argumentos, nada verosímiles, fueron utilizados por los sectores más conservadores de la sociedad para someter a la JAE a una crítica y una descalificación constante, aunque con intensidad variable según la coyuntura política.

El modelo organizativo de la JAE, aunque inspirado en instituciones europeas que atendían los mismos fines, no tenía comparación posible. Se trataba de una organización muy flexible que creaba centros en función no tanto de las necesidades apreciadas como de las disponibilidades del personal adecuado, y que huía de las trabas administrativas y reglamentarias que, como se decía en el preámbulo al R.D. constitutivo, «produciendo una igualdad externa aparente, excluyen la consideración objetiva de cada caso, esterilizan las iniciativas y sustituyen la acción personal directa por una acción oficial, que no suele ser rápida ni acertada». En la selección de los pensionados, por ejemplo, se atendía a las condiciones individuales de los candidatos, de orden intelectual y «moral»; pesaba más la impresión obtenida a través de los informes recabados a personas de confianza o mediante la entrevista personal, que la baremación de méritos objetivamente contrastables. La decisión de crear laboratorios o centros de investigación dependía también de que existiera el personal adecuado, con el prestigio y la competencia necesarios para dirigirlo, y no de un plan sistemático de desarrollo. Tanto en uno como en otro caso, la pensión o el laboratorio se creaban a medida del hombre elegido, y no al revés. Este sistema podía desembocar en la más absoluta arbitrariedad, si no fuera por

el imperativo moral de rectitud y tolerancia que inspiraba a sus gestores, y por la práctica de tomar los acuerdos por unanimidad que se había impuesto en la Junta. A pesar de ello, era inevitable que se favoreciera un tipo de ciencia, aquella que parecía homologable con la que se practicaba en Europa, y a una clase de científicos, aquellos que respondían al modelo del científico profesional, desinteresado e inspirado por la ética corporativa de la comunidad científica internacional.

El desarrollo de los organismos dependientes de la JAE se hizo siguiendo un sistema extraordinariamente pragmático y adaptable según la experiencia recogida. Se creaban centros a título de ensayo, y si el experimento fructificaba, se le daban los medios para crecer y consolidarse. Como en principio no existían límites a su actividad, la JAE fue abarcando competencias que se extendían a todos los aspectos de la enseñanza superior y parte también de la enseñanza media: el envío de pensionados al extranjero, el fomento de la investigación y el sostenimiento de centros de investigación científica, las relaciones científicas y académicas con el exterior, el envío de delegaciones a congresos internacionales, la organización de cursos para extranjeros en España, las relaciones con la Comisión de Cooperación Intelectual de la Sociedad de Naciones, etc. Esa falta de contornos precisos y esa ductilidad sorprendía a los observadores extranjeros, que no encontraban parangón en instituciones similares de sus países. Pierre Paris, entonces director del Instituto Francés de Madrid, resumía así sus impresiones sobre la Junta: «Tel qu'elle est actuellement, la Junta para Ampliación de Estudios est, croyons-nous, une institution sans similaires; elle embrasse beaucoup, presque tout, enseignement, éducation, recherches dans tous les ordres des sciences, relations multiformes avec l'étranger; son oeuvre est sociale et patriotique, espagnole et humaine; elle tient de nos Universités, de notre Ecole Normale Supérieure, de notre Ecole des Hautes Etudes, de notre Collège de France, de notre service des missions, et elle meut dans ce domaine avec autant d'aisance que de souplesse» (P. Paris, 1916, 129).

Durante sus veintinueve años de vida, la Junta concedió unas 1.600 pensiones, a un ritmo que oscilaba entre 10 y 127 pensiones anuales, según los años; a este esfuerzo habría que sumar un número indeterminado de graduados y estudiantes que viajaban por sus propios medios aunque avalados por la Junta. Los países de destino preferidos variaban según las especialidades: Francia, Bélgica y Suiza fueron los países más visitados por los pedagogos; Alemania por médicos, filósofos y estudiosos del derecho, y en menor medida Italia, Inglaterra y Estados Unidos. Además de los pensionados, la Junta, a través del

Centro de Estudios Históricos, mandaba lectores de español a las universidades extranjeras que los solicitaban para atender sus departamentos de estudios hispánicos. La remuneración, en este caso, corría a cargo de la universidad receptora, pero la selección la hacía el Centro de Estudios Históricos; de esta forma, al tiempo que se contribuía al florecimiento del hispanismo internacional, se proporcionaba a los jóvenes filólogos e historiadores la oportunidad de realizar una estancia prolongada en una universidad extranjera.

En esta política de apertura al exterior, también hay que señalar la costumbre de la Residencia de Estudiantes al invitar a dar conferencias en su sede a algunas de las personalidades más destacadas del mundo científico y cultural de la época, como Bergson, Mme. Curie, Einstein o Keynes. Más importante que estos contactos puntuales fue que la Residencia consiguió, gracias en gran parte a la labor de su director Alberto Jiménez-Fraud, estar abierta a todas las corrientes del pensamiento europeo y servir de avanzada intelectual, como quedó reflejado en las páginas de su revista, *Residencia*, y en su propia editorial.

También creó la JAE instituciones científicas en el extranjero, como el Instituto de las Españas de Nueva York y la Escuela Española en Roma; colaboró con instituciones ya existentes, como las Instituciones Culturales de las colonias españolas en Buenos Aires, Montevideo, Méjico y La Habana, y contribuyó a fundar centros de investigación extranjeros como el Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires. La Escuela Española de Arqueología e Historia en Roma fue la primera de estas fundaciones, creada en 1910, y la que tuvo una vida más breve, pues fue interrumpida por la Primera Guerra Mundial. Frente al resto de las fundaciones en el extranjero, que servían más como escaparate de los logros de la ciencia y de la cultura española que como lugares de investigación, la Escuela de Roma se presentaba como la ocasión de establecer una cooperación de igual a igual con el grupo internacional de investigadores de la antigüedad que se reunía en aquella ciudad. Las principales naciones habían establecido allí institutos arqueológicos permanentes y, como se decía en preámbulo del Real Decreto fundacional, «España no puede permanecer indiferente a ese movimiento» ni desperdiciar la ocasión de colocar sus pensionados en «un medio ambiente científico internacional muy intenso, que no puede menos de ser altamente beneficioso para nuestra juventud intelectual».

Este ambiente cosmopolita que impregnó en todo momento la labor de la JAE halló su manifestación más extrema en otra iniciativa de Castillejo: la Escuela Internacional Española. Se trataba de un experimento pedagógico que se basaba en la conveniencia de aprender idio-

mas y de impartir una educación internacional «que convierta a los jóvenes en ciudadanos del mundo sin perder ninguna de sus virtudes nacionales y los capacite para asimilar la universalidad que la vida moderna impone» (citado por C. Gamero Merino, 1987, 221). El proyecto fue ofrecido al Instituto-Escuela, la creación de la JAE para experimentar nuevos métodos pedagógicos en la enseñanza secundaria, y a la propia Institución Libre, pero ambos centros rechazaron hacerse cargo del nuevo ensayo. Fue el propio Castillejo, con un grupo de amigos, quien creó, en 1928, la Escuela Internacional. Un año después Castillejo presentaba a la Comisión de Cooperación Intelectual de la Sociedad de Naciones, de la que era miembro, una *Propuesta para un ensayo internacional de escuelas plurilingües*, basada en su ensayo iniciado en Madrid. El objetivo era que fuesen surgiendo en las principales naciones grupos de jóvenes que pudiesen hacer sus estudios universitarios indistintamente en varios países, «y en vez de la universidad internacional, tendríamos el estudiante internacional como en la Edad Media. Estos estudiantes formarían así el Estado Mayor de la Ciencia, de la Industria, del Comercio y debemos esperar que también de la paz internacional» (citado por C. Gamero Merino, 1987, 223). El proyecto de crear una red internacional de Escuelas Internacionales no prosperó, a pesar de la campaña de propaganda que el propio Castillejo desplegó por Europa y Norteamérica, pero su escuela madrileña consiguió afianzarse y sobrevivió, aunque con problemas, hasta la guerra civil.

El propósito fundamental de la Junta, que era alcanzar la «sincronía» de la actividad intelectual española con la transpirenaica, sirviendo de organismo impulsor de una renovación intensa y rápida de nuestra educación superior y nuestras investigaciones científicas, se alcanzó sólo a medias. Fue un éxito en cuanto a la sincronización científica. La JAE dotó al país de una serie de excelentes centros de investigación que permitieron que la ciencia española alcanzase un nivel no conocido hasta entonces y que recuperase gran parte del retraso acumulado. Su efecto renovador fue especialmente intenso en disciplinas como la medicina, física, química, matemática pura, biología, filosofía y filología. Fue un fracaso, sin embargo, en cuanto a la sincronización universitaria. La renovación impulsada por la JAE no tuvo un efecto de contagio sobre el conjunto del sistema universitario, como se había previsto al principio. Los centros dependientes de la Junta se desarrollaron al margen de las estructuras universitarias y a veces manteniendo una hostilidad soterrada con ellas.

Las críticas a la universidad española se siguieron prodigando durante los años veinte y, a pesar de varios intentos de reforma, no se logró modificar sustancialmente el carácter vetusto y arcaico de esta

institución. «Ha habido desde 1912 –decía Federico de Onís en 1931– un mejoramiento considerable del profesorado universitario, gracias al ingreso de muchos jóvenes que salieron al extranjero empujados por el espíritu de la Junta para Ampliación de Estudios y de los Centros de investigación que de ella dependen. La obra de esta Junta en los últimos veinte años puede considerarse, por su perfección, calidad y diversidad, como un milagro del genio español, y sería difícil encontrar su equivalente en ninguna parte. Parecería natural que obra tan excelente hubiera tenido ya la virtud suficiente para informar y transformar toda la educación española, si fuera verdad que "quien hace un cesto hace ciento". Sin embargo, no ha sido así; la Junta ha vivido al margen de la Universidad, siendo ella la verdadera y única Universidad española, sin lograr que los métodos y las personas que ha suscitado se encarguen sin más de salvar y vivificar la educación nacional. Por eso, con esta salvedad, habría que hacer hoy el mismo juicio que en 1912 sobre la Universidad española»,(F. de Onís, 1932, 52). La práctica que impuso Castillejo de establecer la investigación fuera de las universidades, con el fin preservarla de las restricciones académicas y administrativas, tuvo un beneficioso efecto desde el punto de vista del avance científico, pero no contribuyó en nada a reformar unas universidades que parecían meras dependencias burocráticas encargadas de expender diplomas. Se daba el caso, incluso, de que catedráticos de la Universidad de Madrid que también trabajaban para la Junta, como Menéndez Pidal o Américo Castro, convocaban a sus alumnos en los locales del Centro de Estudios Históricos, y allí impartían su docencia. En esta situación, no es extraño que las universidades públicas, representadas por la mayoría de su profesorado, fueran constantemente críticas y opuestas a las actividades de la Junta. La JAE les robaba competencias (en el decreto de pensiones al extranjero de 1901 eran las facultades las que seleccionaban a los beneficiarios) y sus pensionados disfrutaban de ciertos privilegios a la hora de acceder a las cátedras universitarias por turno restringido. También influyó, indudablemente, la envidia y el agravio comparativo que provocaba el hecho de que se dotase a la Junta de todo aquello que se negaba a las universidades: autonomía administrativa y académica, subvenciones económicas generosas, laboratorios científicos y posibilidad de establecer relaciones internacionales.

La universidad, la madrileña en este caso, se tomó el desquite cuando se emprendió a finales de los años veinte la construcción de la Ciudad Universitaria, enorme proyecto inspirado en el modelo de los campus norteamericanos y patrocinado por el propio rey, que pre-

tendía ser el escaparate de la modernización cultural del país. «La idea resultó atractiva a la imaginación de la gente y proporcionó un símbolo material de reforma universitaria», comentó con sarcasmo el secretario de la Junta (Castillejo, 1976, 115), pero pecó de gigantismo, gastando una cantidad de dinero que podría haber servido para equipar a todas las universidades del país, y cayó en la trampa, constantemente denunciada por los institucionistas, de creer que la universidad la hacen los edificios, y no los profesores que los habitan.

Con la JAE colaboraron, o fueron pensionados suyos, algunos de los principales hombres de la generación del 14: el propio Ortèga y Gasset, Manuel Azaña, Américo Castro, Federico de Onís, Rey Pastor, Juan Negrín, Fernando de los Ríos, Luzuriaga, Luis de Zulueta, Gómez Morente, etc. Se ha dicho de la JAE que «se sitúa "entre" la Institución y los hombres del 14: es (...) un fruto, un logro tardío de la Institución Libre de Enseñanza, protagonizado por la generación de 1914» (V. Cacho Viu, 1988, 4). La JAE no sólo prolonga el proyecto educativo de la Institución, sino también su apuesta por la transformación del país a través de una moral pública de carácter científico; pero se diferencia de la Institución en que consigue concitar el apoyo y la colaboración de un grupo de personalidades mucho más amplio y variado que el estrecho círculo institucionista, y en que apuesta decididamente por utilizar al Estado como impulsor de la modernización. El balance de su labor es difícil de establecer, dada la variedad de actuaciones que promovió, pero resulta innegable que dió un impulso decisivo a la modernización del país en el terreno científico, cultural y, en menor medida, educativo. Su mayor limitación fue no haber superado los límites de ciertos medios profesionales e intelectuales, y mostrarse incapaz de ampliar su incidencia colectiva o generar un efecto multiplicador. Esos centros de excelencia que se crearon no consiguieron extender la experiencia en ellos acumulada. Por otro lado, casi todas las dependencias de la Junta se instalaron en Madrid, con lo que su repercusión en las provincias fue mínima. Sólo en Barcelona se produjo una experiencia similar al crearse, por iniciativa de las autoridades catalanas y también en 1907, el Institut d'Estudis Catalans, un centro de investigación del idioma, el folklore, la historia y la naturaleza catalanes, que llegó a adquirir una autoridad intelectual elevada.

La Junta de Relaciones Culturales y la política cultural en el exterior

El éxito de la JAE, aunque fuera sólo parcial si tenemos en cuenta sus objetivos finales, animó a otras personalidades de la cultura a

intentar crear organismos similares en el seno de otros departamentos ministeriales, siempre con el objetivo de elevar el nivel de la cultura nacional y ponerla a la altura de los países europeos más desarrollados. El intento más interesante fue el que desembocó en la Junta de Relaciones Culturales, creada en 1926 en el seno del Ministerio de Estado.

El personaje clave fue, en este caso, Américo Castro, miembro del Centro de Estudios Históricos y colaborador en muchas de las actividades de la JAE, formado profesionalmente también en el extranjero, catedrático desde 1915 de Historia de la Lengua en la Universidad de Madrid, admirador y amigo de Giner y Cossío, los hombres de la Institución Libre, así como de Ortega y Gasset, el líder del grupo más activo de esa generación del 14. Fue, además, crítico autorizado de la situación lamentable en la que se encontraba la universidad, y promotor, en 1920, de un intento fracasado de reforma de la Facultad de Filosofía y Letras (A. Castro, 1924). Castro era el arquetipo del intelectual de esa generación: universitario, con un prestigio profesional bien ganado, cosmopolita, impartiendo periódicamente cursos y conferencias en universidades extranjeras, con vocación política, fue uno de los firmantes del manifiesto de la Liga Española de Educación Política, y bien relacionado con los grupos políticos reformistas y liberales.

En 1921, aprovechando el nombramiento para titular del Ministerio de Estado de Manuel González Hontoria, un diplomático liberal y cercano al círculo de la Institución Libre, Castro redacta una *Nota confidencial* dirigida al ministro «sobre el problema de la difusión de la Cultura Hispánica en el Extranjero» (AMAE, R.1380/26), donde propone la creación de una oficina encargada de las relaciones culturales con el extranjero. Tal oficina tenía su modelo en la organización que Francia había ido levantando desde la Primera Guerra Mundial, e incluso antes, para desarrollar una activa política de propaganda cultural en el exterior: el Office des OEuvres Françaises à l'Étranger, el Office des Universités Françaises à l'Étranger, y toda la red de institutos, liceos, escuelas de la Alianza Francesa y otros centros que ese país tenía diseminados por los cuatro continentes. «Todo ello es un sueño -exclamaba Castro-; pero por algo habría que empezar». Para ello propuso «establecer un modesto organismo que con suma prudencia sentara los cimientos de la obra», dirigido por dos o tres hombres «llenos de ideal y con inteligencia del problema»; hombres elegidos con cuidado, pues la principal dificultad de la tarea era precisamente «la carencia de personas aptas que pudiesen ejecutarla». Para ello el propio Castro daba algunas pistas al señalar que los organismos franceses antes aludidos estaban dirigidos no por diplomáticos ni políticos, sino por

profesores de universidad (Milhaud), escritores (Giraudoux) o «normaliens» (Max, Pereda). En todo caso, los responsables del nuevo organismo no debían recibir ningún sueldo, para demostrar que se trataba de personas intachables y evitar las críticas malintencionadas. La autonomía debía ser lo más amplia posible, «algo que dependiendo del Ministerio, estuviese respecto de él en la misma relación que está la Junta de Ampliación respecto de Instrucción Pública» para evitar así el caos acostumbrado en las cosas generales del Estado. Había que actuar con rapidez, seriedad y eficacia, para que el intento no fracasara. «Desde luego -añadía Castro- lo primero que tendría que hacer era ponerse en relación con la Junta, para no duplicar esfuerzos, y entablar una íntima conexión con el Instituto de las Españas». Como se ve, la propuesta no sólo seguía el modelo organizativo de la JAE, sino que se inspiraba en sus mismos principios sobre la forma de proceder a la hora de crear nuevas instituciones.

¿Los objetivos de tal organismo? Cooperar en el desarrollo del hispanismo internacional, ese «movimiento de curiosidad, de interés y hasta de simpatía hacia lo que España y lo hispánico representan en el mundo» que se estaba produciendo en el extranjero, y «comenzar a desarrollar una ponderada y activa energía para lograr que la cultura hispana se haga sentir en tierras en que la lengua española se manifiesta como una fuerza vital». Se trata no ya tanto de modernizar nuestra cultura superior, sino de aprovechar el pequeño resurgimiento científico que se había operado en distintos campos y que había atraído un poco la atención del exterior. Optimista, Castro opinaba que ya estaban atrás los tiempos en que «España se ha considerado en el mundo como un país mortecino, incapaz hasta de estudiarse a sí mismo, y que para la cultura internacional no tenía más valor que el de ser un museo arqueológico de inmenso precio». Sobre todo en los estudios filológicos e históricos, se había conseguido equilibrar el enorme déficit inicial, y eran constantes las demandas de profesores de español hechas por universidades extranjeras, así como la llegada de extranjeros en número creciente para seguir los cursos de verano de la JAE. De hecho, Castro entendía que el nuevo organismo debía servir para completar este aspecto de la labor del Centro de Estudios Históricos, dándole la suficiente publicidad en el extranjero y utilizando a los diplomáticos y cónsules como informadores y medio de contacto.

El otro aspecto de la cuestión consistía en intentar recuperar «la vitalidad hispánica dispersa por el mundo». Por tal se entendía no sólo las colonias de emigrantes y el conjunto de las repúblicas hispanas de América, mas Filipinas y Puerto Rico, sino también los núcleos de

habla española en Estados Unidos y las colonias de judíos sefardíes dispersas por las orillas del Mediterráneo. Su proyecto era reorientar el movimiento Hispanoamericanista, siguiendo con la política iniciada por la JAE de mandar allí profesores y científicos españoles que demostraran a aquellos pueblos «que algo se hacía aquí y que podíamos enseñarles tan bien como los alemanes o los franceses que invitan a ir allá». España tenía capacidad para desempeñar el papel de intermediaria entre los hombres de cultura hispanoamericanos y Europa, y así, «la tutela moral y de cultura que la historia nos señala respecto a América podría encontrar aquí un pequeño camino por donde correr en el porvenir». Como se ve, las cosas habían cambiado mucho, o al menos la percepción que se tenía de ellas, respecto a la situación que dió lugar a la creación de la JAE, en cuyo decreto fundacional se llegaba a citar a Chile como modelo y ejemplo de un desarrollo cultural exitoso.

Este informe fue rápidamente aceptado por el ministro, y con fecha de 17 de noviembre de 1921, se creó una Oficina de Relaciones Culturales, dependiente de la Sección de Política del Ministerio de Estado, «con carácter provisional y a título de ensayo» según constaba en la Real Orden, encargada de la difusión del idioma castellano y la defensa y expansión de la cultura española en el exterior. Para ello se nombraba un primer secretario de embajada, cargo para el que se elegiría a Justo Gómez Ocerín, otro amigo de Giner de los Ríos, y tres asesores gratuitos, que serían el propio Américo Castro, Blas Cabrera, catedrático de física en la Central y director del Laboratorio de Investigaciones Físicas de la JAE, y un arquitecto, Amós Salvador, además de un secretario, que sería Antonio G. Solalinde, compañero de Castro en el Centro de Estudios Históricos.

Como ha señalado Lorenzo Delgado, la nueva Oficina pretendía cubrir dos frentes a la vez, cuya importancia variaba según opinaran los intelectuales que ejercían de asesores, o los diplomáticos del ministerio: «De un lado, agregaría un estímulo adicional a la renovación cultural que venía produciéndose en el interior del país para mejorar su bagaje intelectual y científico, colaborando a la *apertura de horizontes* que iba afianzando la JAE desde su implantación. Del otro, incorporaría un factor capaz de reforzar la presencia internacional española, capaz de superar la debilidad de su potencia material mediante la conjunción y aprovechamiento de sus *fuerzas morales*» (L. Delgado, 1992, 20). Durante los primeros meses, la Oficina se limitó a recabar información sobre la asistencia educativa a las colonias de españoles en el extranjero, enviar lotes de libros a los centros hispanistas europeos, fomentar el intercambio de profesores con universidades hispanoamericanas e im-

pulsar la creación de instituciones culturales españolas en aquél continente. Sus proyectos eran mucho más ambiciosos, e incluían la creación de escuelas españolas en Francia y el norte de Africa, la fundación de un Instituto español de cultura en Florencia, la ampliación de la red de lectores de español en las universidades europeas, la implantación de una auténtica política de promoción del libro y de las artes españolas en el extranjero, etc. Su capacidad de acción estaba, sin embargo, fatalmente limitada por la carencia absoluta de presupuesto propio, pues se trataba de una creación «a título de ensayo», y por el desinterés de los funcionarios del ministerio. Sólo con la llegada de Santiago Alba, otro liberal, al cargo ministerial, se reavivaron las esperanzas de los asesores, que se apresuraron a pedir dinero y autonomía. Pretendían ampliar la organización creando un comité técnico que realizara libre y directamente las funciones encomendadas, sin que tuviera que intervenir la diplomacia más que en lo estrictamente imprescindible. El proyecto no prosperó por la oposición frontal de los diplomáticos. En abril de 1923 confesaba Castro: «Declaro que me voy cansando de luchar con la inercia de la administración pública y que me inclino mucho a abandonar la partida. Yo había querido fundar una buena escuela española en el extranjero, bajo mi dirección, mi responsabilidad: ese fue mi pensamiento al someter a Hontoria el plan de la Oficina. Esto se va haciendo cada vez más imposible» (AMAE, R.1380/26).

Los proyectos de Castro se harían definitivamente imposibles con la instauración, en septiembre de ese mismo año, de la dictadura de Primo de Rivera. Los asesores dimitieron de sus funciones, pero la Oficina, tal como ocurrió con la JAE, no sufrió alteraciones mientras duró el Directorio militar. Tampoco se desarrolló su organización ni, por supuesto, se la dotó de medios financieros. Tan sólo pudo seguir recabando información y coordinando la actuación de las diversas instituciones culturales con intereses en el extranjero y las representaciones diplomáticas.

A pesar de ello, el nuevo jefe de la Oficina nombrado por la dictadura, el diplomático José A. de Sangróniz, futuro responsable de las relaciones exteriores de Franco durante los primeros meses de la Guerra Civil, elaboró un extenso «Plan de expansión cultural y de propaganda política», donde se sistematizaban todas las propuestas anteriores. Además de utilizar un lenguaje más adecuado a la nueva situación política, calificando a España como «nación en cuyos dominios intelectuales no se ha puesto todavía el sol» (AMAE, R.726/40), el plan incidía especialmente en las perspectivas políticas asociadas a la acción cultural, es decir, entendiendo ésta como una forma solapada de propaganda.

Por otra parte, en el plan se proponía transformar las antiguas asesorías en una Junta Técnica de Relaciones Culturales compuesta por personalidades relevantes en los campos de la literatura, la ciencia y el arte, pero presidida por el Subsecretario del Ministerio de Estado, y se solicitaba un presupuesto para realizar sus fines superior al que disfrutaba en ese momento la JAE. Este plan, previamente depurado y revisado en su redacción, fue publicado poco después por el propio Sangróniz (J.A. de Sangróniz, 1925). El cambio de tono respecto a los proyectos de Castro resulta palpable: las prioridades de la política cultural se dirigen ahora hacia Hispanoamérica; se alude a menudo a los «pueblos hermanos de raza» para denominar a aquellos que comparten el idioma español; se añade como objetivo complementario el de contrarrestar aquella «propaganda, hábilmente encauzada por otras naciones, que nos va siendo clara y definitivamente perniciosa»; se reivindica nuestro pasado como un «incalculable tesoro, acumulado por los esfuerzos de nuestros antepasados, cuya administración no conviene descuidar». Se habla de Europa no como el modelo idealizado de modernidad y progreso, sino como un continente en el que la guerra ha provocado el debilitamiento moral, la miseria espiritual y el rebajamiento de la humanidad. En consecuencia, el momento se consideraba propicio para una ofensiva cultural, dado el estado de crisis general en el que se encontraban los países de superior cultura, «que se traduce en una disminución general de toda clase de esfuerzos y trabajos intelectuales». Las relaciones culturales no se conciben ya como un terreno en el que la suma de esfuerzos redundaba en beneficio de todos, sino como un campo de batalla en el que los países compiten por imponer su influencia.

Nada se hizo sin embargo mientras duró el Directorio Militar, y fue sólo en diciembre de 1926, una vez restaurado el Consejo de Ministros, cuando se decidió establecer de forma definitiva una Junta de Relaciones Culturales bajo el patronato del Ministerio de Estado. La medida coincidía con una coyuntura en la que el régimen dictatorial mostraba mayor interés por incrementar su prestigio en el extranjero y en la que se quería estimular especialmente la orientación hispanoamericana de su política exterior. Estas preocupaciones se reflejaban en la exposición de motivos del decreto fundacional, en el que se señalaban tres objetivos fundamentales a la política de relaciones culturales: mantener el enlace espiritual de la metrópoli con los núcleos de nacionales localizados en país extranjero; conservar e incrementar el prestigio de la cultura patria en otras naciones, y establecer de una manera sistemática y ordenada el intercambio cultural con otros pueblos, «sin desfigurar las características esenciales» de la propia ci-

vilización. Se alude también allí a la «misión histórica» de España y al «caudal común de la raza», en un tono vindicativo y casticista muy distinto al empleado en el texto fundacional de la JAE. La JRC se asemejaba mucho a la junta técnica propuesta por Sangróniz, con la diferencia de que los 17 vocales que la componían lo eran en razón de su cargo institucional. Se trataba de un órgano de representación corporativa en el que, además de representantes de los Ministerios de Estado y de Instrucción Pública, ocupaban un puesto el rector de la Universidad Central, el director de la Real Academia Española, el de la Biblioteca Nacional, el del Museo del Prado, el presidente de la JAE, así como otros delegados de diversas asociaciones y comités de tipo privado. Como presidente sería elegido el duque de Alba. Por otro lado, se concedía por primera vez un generoso presupuesto para las relaciones culturales con el exterior.

En opinión de Castillejo, se trataba de una Junta «rival», creada con el propósito de disminuir la influencia de la JAE y «para la muy necesaria exhibición de cultura española que servía de propaganda política en el extranjero como contrapeso a las acusaciones de oscurantismo» (J. Castillejo, 1976, 118). Aunque así lo percibiera el secretario de la JAE, no parece que la iniciativa fuera dirigida fundamentalmente contra la JAE. Más bien se trataba del desarrollo lógico de la iniciativa lanzada por Castro, y adaptada hábilmente a las necesidades propagandísticas del régimen de Primo de Rivera. De hecho, bastantes miembros de la Junta para Ampliación de Estudios ocuparon también vocalías en la Junta de Relaciones Culturales, como Ramón y Cajal, Menéndez Pidal, Leonardo Torres Quevedo, el Duque de Alba y Fernando Álvarez de Sotomayor. Posteriormente, durante la Segunda República, el propio Castillejo y Américo Castro serían nombrados vocales. Ambas Juntas, más que rivalizar, se complementaron bastante bien a pesar de la muy difusa línea que separaba sus respectivas competencias.

Durante el poco tiempo que transcurrió desde su puesta en funcionamiento hasta la proclamación de la Segunda República, poca fue la actividad que pudo desplegar la JRC. Dotada de escasa autonomía y sin capacidad para tomar iniciativas propias, su trabajo se limitó a proponer la concesión de subvenciones para las iniciativas que tomaban las entidades privadas. No hubo pues plan de conjunto, ni se establecieron prioridades, sino que se gastaba el presupuesto según se recibían las peticiones, empezando por las instituciones que estaban representadas en la propia JRC. Así, se subvencionaron las actividades de la Unión Iberoamericana, la Asociación Francisco de Vitoria, el Solar Español de Burdeos, el Colegio Mayor San Clemente de Bolonia,

la Casa de España en Roma, el Instituto de Filología de Buenos Aires, el Instituto de Estudios Hispánicos de la Sorbona, etc. También se puso en práctica el proyecto de Castro de sufragar lectorados de español en universidades europeas, financiar seminarios de estudios hispánicos y cátedras hispanoamericanas en universidades españolas para favorecer el intercambio de profesores. Fue especialmente importante el esfuerzo dirigido hacia Hispanoamérica, como correspondía a las prioridades del Gobierno (A. Niño, 1986 y 1992).

La JRC fue también la encargada de supervisar la construcción del Colegio de España en la Ciudad Universitaria de París, una labor que lógicamente hubiera correspondido a la JAE, pero que fue puesta por una orden de la Presidencia del Consejo de Ministros bajo la responsabilidad de la nueva Junta. Esta residencia para estudiantes y pensionados tenía su origen en una donación realizada por el propio rey Alfonso XIII con el propósito de aprovechar la oferta hecha a España para que construyera su propio pabellón en la Ciudad Universitaria Internacional, una iniciativa lanzada por la Universidad de París al finalizar la guerra mundial con el fin de simbolizar la concordia internacional y el nuevo espíritu de cooperación entre las naciones. Además, se trataba de corresponder a la edificación de la Casa de Velázquez de Madrid, institución francesa que se inauguraba en 1928. El Colegio de España no comenzaría a construirse hasta 1929, y su inauguración se produciría en 1935, ya bajo la República.

Fue también bajo la República cuando la Junta de Relaciones Culturales desplegó una actividad sistemática y eficaz. El nuevo régimen retomó los propósitos iniciales de Castro, reorganizó el organismo dotándolo de autonomía y capacidad de iniciativa, duplicó su presupuesto y, sobre todo, modificó completamente su personal, tanto los componentes de la propia Junta como los encargados de su secretaría técnica. Los nuevos miembros de la JRC fueron designados directamente por el gobierno republicano, y entre ellos estaban las principales figuras de la cultura española, con predominio, una vez más, de personas vinculadas a la JAE y al ambiente de la Institución Libre. Perdía así su carácter corporativo y recobraba el talante intelectual y la orientación «técnica» que le había querido dar Castro diez años antes. Su presidente en esta nueva etapa sería Menéndez Pidal, y sus vicepresidentes Blas Cabrera y Gregorio Marañón. Como secretario fue nombrado el profesor de pedagogía Lorenzo Luzuriaga, otro miembro importante de la generación del 14, que jugó en ese puesto el papel que había desempeñado Castillejo en la JAE, desarrollando una labor intensa y decisiva para la presencia cultural española en el extranjero. En los breves años

del régimen republicano se crearon escuelas y se enviaron decenas de maestros para atender las colonias de emigrantes españoles, se fundaron institutos de enseñanza media, se reorganizó completamente la Academia Española de Bellas Artes en Roma, que había sido colocada bajo su tutela, se estrechó aún más la colaboración con los núcleos hispanistas repartidos por todo el mundo, se organizó el intercambio científico, literario y artístico con el extranjero, se creó una red de agregados culturales, entre los que estuvo Federico de Onís, etc. La labor de la JRC en esos años fue un digno complemento al ingente esfuerzo que en materia educativa desarrolló el primer bienio republicano en el interior del país (L. Delgado, 1992 y A. Niño, 1992).

Aunque la «República de los profesores» amplificó la labor de las instituciones culturales existentes y creó otras nuevas que apenas tuvieron tiempo de desplegar su actividad, lo fundamental en la tarea de modernizar la cultura y la ciencia española ya estaba hecho al comenzar la década de los años treinta. En 1931 no existía ese complejo con el que los intelectuales españoles de principios de siglo miraban al otro lado de los Pirineos; se había logrado compensar en gran parte ese desnivel que existía entre la ciencia española y la europea. Gracias sobre todo a la labor de la Junta para Ampliación de Estudios y los centros creados por ella, la parte más importante de los investigadores y profesores españoles se sentían miembros integrantes de la comunidad científica internacional. Algo similar había ocurrido en los ambientes literarios y artísticos, donde las vanguardias españolas de los años veinte habían sabido incorporarse casi instantáneamente a los principales movimientos artísticos europeos, impregnándoles además de un sello particular. Se podría decir que se había conseguido desarrollar, pacientemente, esa «clase dirigente» que constituyó el objetivo de la generación del 14, y que ahora tenía la ocasión histórica de dirigir los destinos de la nación. La experiencia republicana demostró que no bastaba con ello para transformar, profunda y definitivamente, la realidad social y económica del país.

Bibliografía

- ALTAMIRA, Rafael (1917): *España y el programa americanista*, Madrid, Ed. América.
- AUBERT, Paul (1986): «La propagande étrangère en Espagne pendant la Première Guerre Mondiale». En *Españoles y franceses en la primera mitad del siglo XX*, Madrid, CSIC. pp. 375-411.
- AUBERT, Paul (1987): «Los intelectuales en el poder (1931-1933): del constitucionalismo a la Constitución», en *La II República - El primer bienio*, Madrid, Siglo XXI, pp. 169-231.

- AZAÑA, Manuel (1923): «¡Todavía el 98!», *España*, 392, págs.1-2.
- CACHO VIU, Vicente (1978): «Francia 1870-España 1898», en «Estudios de Historia moderna y contemporánea. Homenaje a D. Jesús Pabón (II)», *Revista de la Universidad Complutense*, 113, pág. 131-161.
- CACHO VIU, Vicente (1988). «La Junta para Ampliación de Estudios entre la Institución Libre de Enseñanza y la generación de 1914» en Jose M. SÁNCHEZ RON (Coord.), *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e investigaciones Científicas 80 años después*, Madrid, CSIC, vol. II, págs. 3-26.
- CASTILLEJO, José (1976) *Guerra de ideas en España*, Madrid, Revista de Occidente, 1976 (ed. original de 1937).
- CASTRO, Américo (1920): «El movimiento científico de la España actual», *Hispania*, (París), III.
- CASTRO, Américo (1924): *Lengua, enseñanza y literatura*, Madrid, Imp. Clásica Española.
- CASTRO, Américo (1973): *Espanoles al margen*, Madrid, ed. Júcar.
- CRISPIN, John (1981): *Oxford y Cambridge en Madrid. La Residencia de Estudiantes y su entorno cultural*, Santander, Ed. Isla de los Ratones.
- DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, Lorenzo, (1992): *Imperio de papel. Acción cultural y política exterior durante el primer franquismo*, Madrid, CSIC.
- FORMENTIN, Justo y VILLEGAS, M^a José, (1987): «Castillejo, organizador de la Junta para Ampliación de Estudios y de la Fundación Nacional para Investigaciones Científicas», en *José Castillejo y la política europeísta para la reforma educativa española*, Ciudad Real, Diputación Provincial de Ciudad Real, págs. 104-137.
- GAMERO MERINO, Carmela (1987): «Escuela Internacional Española», en *José Castillejo y la política europeísta para la reforma educativa española*, Ciudad Real, Diputación Provincial de Ciudad Real, págs. 219-238.
- GINER DE LOS RIOS, Francisco (1917): «La Universidad Española», en *Obras Completas*, Madrid, tomo II, págs. 1-149.
- GÓMEZ MOLLEDA, Dolores (1986): «Unamuno y la polémica sobre la autonomía universitaria», en *Perspectivas de la España Contemporánea. Estudios en homenaje al profesor V. Palacio Atard*, Madrid, ed. restringida, pp. 355-369.
- HERNÁNDEZ SANDOICA, E. y PESET, J.L. (1990): *Universidad, poder político y cambio social*, Madrid, Consejo de Universidades.
- HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena (1991): «Cambios y resistencias al cambio en la universidad española (1875-1931)», en J.L. GARCÍA DELGADO, *España entre dos siglos (1875-1931). Continuidad y cambio*, Madrid, Siglo XXI págs. 3-22.
- José Castillejo y la política europeísta para la reforma educativa española* (1987): Ciudad Real, Diputación Provincial de Ciudad Real.
- Lorenzo Luzuriaga y la política educativa* (1986): Ciudad Real, Diputación Provincial de Ciudad Real.
- MAEZTU, Ramiro de (1910): «La Revolución y los intelectuales», *Ateneo*, X, págs. 335-354.
- MAINER, Jose Carlos (1978): «La redención de los paraninfos: asambleas y regeneracionismo universitarios», en *VIII Coloquio de Pau. La crisis del Estado español. 1898-1936*, Madrid, Edicusa, págs. 213-244.
- MERIMEE, Ernest (1920): «Américo Castro. El movimiento científico en la España actual», *Bulletin Hispanique*, XXII, págs.66-72.
- MORENO VILLA (1976): *Vida en claro*, México, FCE.

- NIÑO, Antonio (1988): *Cultura y diplomacia. Los hispanistas franceses y España. 1875-1931*, Madrid, CSIC/Casa de Velázquez/SHF.
- NIÑO, Antonio, (1987): «L'expansion culturelle espagnole en Amérique hispanique (1898-1936)», *Relations Internationales*, 50, págs. 197-213.
- NIÑO, Antonio, (1992): «La II República y la expansión cultural en Hispanoamérica», *Hispania*, LII, 181, págs. 629-653.
- ONIS, Federico de, (1912): *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1912-1913*, Oviedo, Est.tip.suc. de A.Brid.
- ONIS, Federico de (1932): *Ensayos sobre el sentido de la cultura española*, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- ORTEGA y GASSET, José (1946): *Obras Completas*, I, Madrid, Revista de Occidente.
- ORTEGA y GASSET, José (1974): «Los problemas nacionales y la juventud», en *Discursos políticos*, Madrid. (Ed. original de 1909).
- PALACIOS BAÑUELOS, Luis (1979): *José Castillejo: última etapa de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Narcea.
- PARIS, Pierre (1916): «Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas», *Bulletin Hispanique*, XVIII, págs. 114-131.
- PESET, M. y MANCEBO, M^a F. (1990): «Un intento de autonomía universitaria: el fracaso de la reforma Silió de 1919», en *Homenaje a Juan Berchmans Vallet de Goytisolo*, Consejo General del Notariado, vol. VI, págs. 505-557.
- PIÑUELA, José Deleito (1918): *La enseñanza de la historia en la Universidad española, y su reforma posible*, Valencia, Tipografía Moderna.
- RAMÓN Y CAJAL (1983): *Recuerdos de mi vida*, Madrid, Alianza.
- SAENZ DE LA CALZADA, Margarita (1986): *La Residencia de Estudiantes, Madrid*, CSIC.
- SÁNCHEZ RON, J.M. (Coord.) (1988): *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después, 1907-1987. Simposio internacional*, Madrid, CSIC, 2 vols.
- SANGRONIZ, José Antonio de (1925): *La expansión cultural de España en el extranjero y principalmente en Hispano-américa*, Madrid, Ed. Hércules.
- TRILLAS, E., LAPORTA, F.J., RUIZ MIGUEL, A. y otros (1987): «La Junta de Ampliación de Estudios», *Arbor*, 1^a parte, 493 (enero); 2^a parte, 499-500 (julio-agosto).
- VILLACORTA, Francisco (1980): *Burguesía y cultura. Los intelectuales españoles en la sociedad liberal. 1808-1931*, Madrid, Siglo XXI.
- VILLACORTA, Francisco (1985): *El Ateneo científico, literario y artístico de Madrid (1885-1912)*, Madrid, CSIC.