Fondos digitalizados
Funts digitalizatuak

UPV/EHU

HISTORIA CONTEMPORÁNEA

Entre Religión y Modernidad

Los colegios de las Congregaciones Religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea, 1876-1931



ehupress
OPEN ACCESS

MAITANE OSTOLAZA ESNAL

Servicio Editorial
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO
Argitalpen Zerbitzua
EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

9. **Familia, trabajo y reproducción social**
   Mercedes Arbaiza Vilallonga
10. **Espías en la embajada**
    Félix Luengo Teixidor
11. **Los movimientos migratorios en la construcción de las sociedades modernas**
    Manuel González Portilla
    Karmele Zárraga Sangróniz
12. **Fueros y Constitución: la lucha por el control del poder**
    Coro Rubio Pobes
13. **La Bolsa de Bilbao y los negocios financieros**
    Manuel Montero
14. **ETA: estrategia organizativa y actuaciones (1978-1992)**
    Florencio Domínguez Iribarren
15. **Una noble señora: herio anderea**
    Juan Madariaga Ortega
16. **Antes de la clase**
    Rafael Ruzafa Ortega
17. **El rumor de lo cotidiano**
    Luis Castells (ed.)
18. **El Nacionalismo Vasco en Navarra (1931-1936)**
    Josu Chueca Intxusta
19. **La labranza del hierro en el País Vasco**
    Elena Legorburu Faus

Entre religión y modernidad

Los colegios de las Congregaciones Religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea, 1876-1931

Entre religión y modernidad

Los colegios de las Congregaciones Religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea, 1876-1931

Maitane Ostolaza Esnal

eman ta zabal zazu

Universidad del País Vasco
servicio editorial

Euskal Herriko Unibertsitatea
argitalpen zerbitzua

CIP. Biblioteca Universitaria
OSTOLAZA ESNAL, Maitane
Entre religión y modernidad : los colegios de las Congregaciones Religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea, 1876-1931 / Maitane Ostolaza Esnal. — Bilbao : Servicio Editorial. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, 2000. — 366 p. : il. ; 24 cm. — (Historia Contemporánea ; 20)
D.L.: BI - 742-00 ISBN: 84-8373-254-8
Bibliografía pp. 339-352

1. Educación religiosa - Gipuzkoa 2. Gipuzkoa - Condiciones sociales
37(460.154)"18/19"



© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua

Fotografía de la portada: «Clase del colegio de los Marianistas de San Sebastián, 1926», Archivo del Colegio

ISBN: 84-8373-254-8
Depósito legal/Lege gordailua: BI - 742-00

Fotocomposición/Fotokonposaketa: Ipar, S. Coop. - Bilbao
Particular de Zurbaran, 2-4 - 48007 Bilbao

Impresión/Inprimaketa: Itxaropena, S.A.
Araba Kalea, 45 - 20800 Zarautz (Gipuzkoa)

AINAri

Siglas y abreviaturas

AC	Archivo del Congreso (Madrid)
ACL	Archivo del colegio de los Padres capuchinos de Lecároz (Navarra)
ACM	Archivo del colegio marianista (San Sebastián)
ADSS	Archivo diocesano de San Sebastián
ADV	Archivo diocesano de Vitoria
AEE	Anuario Estadístico de España
AEI	Archivo de Eusko Ikaskuntza-Sociedad de Estudios Vascos (San Sebastián)
AF	Archivo de los franciscanos (Zarauz)
AGA-EC	Archivo General de la Administración (Alcalá de Henares-Madrid). Sección: Educación y Ciencia
AGA-G	Idem. Sección: Gobernación
AGHC	Archivo General de las Hijas de la Caridad (París)
AGHEC	Archivo General de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (Roma)
AGHM	Archivo General de los Hermanos maristas (Roma)
AGPC	Archivo General de los Padres capuchinos (Roma)
AHC	Archivo de las Hijas de la Caridad
AHCR	Archivo de las Hijas de la Cruz
AHEC	Archivo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas
AHECDB	Archivo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas del distrito de Bilbao (Loyola-San Sebastián)
AHPG	Archivo histórico provincial de Guipúzcoa (Tolosa)
AINB	Archivo del Instituto provincial de Guipúzcoa-Instituto nacional de bachillerato J.M.ª Usandizaga (San Sebastián)
AM	Archivo municipal
AMJ	Archivo del Ministerio de Justicia (Madrid)
AODN	Archivo de la Compañía de María
APHCC	Archivo provincial de las Hermanas Carmelitas de la Caridad (Vitoria)
APHCR	Archivo provincial de las Hijas de la Cruz (Irún)
APHM	Archivo provincial de los Hermanos maristas (Logroño)

APSM	Archivo provincial de las Siervas de María-Notre Dame d'Anglet (Anglet-Francia)
ASV	Archivo Segreto Vaticano (Roma)
AUV	Archivo Universitario de Valladolid
BEOV	Boletín eclesiástico del obispado de Vitoria
EXP	Expediente
HEC	Hermanos de las Escuelas Cristianas (La Salle)
LEG	Legajo
NEG	Negociado
SEV	Sociedad de Estudios Vascos
SIG	Signatura
SS	San Sebastián

Nota: para los nombres propios de origen vasco hemos respetado la ortografía utilizada en las fuentes consultadas.

Índice

Índice de gráficos 13

Índice de cuadros 15

Índice de mapas del anexo 17

Prólogo de Dominique Julia 19

Agradecimientos 23

Introducción 25

Capítulo 1. Guipúzcoa en el marco histórico de la Restauración 37

Crecimiento demográfico, industrialización y cambio social 38
Conflicto lingüístico y cultural. Sus manifestaciones educativas 50
El renacer de la Iglesia guipuzcoana 57
La expansión de la enseñanza congregacionista 63

PARTE I. **La enseñanza primaria y la Iglesia** 81

Capítulo 2. La Iglesia como escolarizadora de las clases populares 87

Iglesia, educación y clases populares en Guipúzcoa a finales del antiguo régimen 87
Alfabetización y escolarización, 1820-1930 94
Contribución de la Iglesia al proceso escolarizador guipuzcoano. Un análisis cuantitativo 101

Capítulo 3. Los colegios de los Hermanos de las Escuelas Cristianas I 107

Un modelo escolar consensuado 108

La pedagogía lasaliana, un antídoto contra la «psicología de aquellas comarcas» 130

Capítulo 4. Las colegios de los Hermanos de las Escuelas Cristianas II: la enseñanza primaria superior o la formación de la «aristocracia» popular. 161

PARTE II. **La enseñanza secundaria y la Iglesia** 185

Capítulo 5. La Iglesia y la educacion de élites..... 191

La escuela de las minorías..... 192
La enseñanza secundaria, feudo de la Iglesia..... 198

Capítulo 6. El colego católico de Santa María de San Sebastián (marianistas)... 215

Un modelo educativo para viejas y nuevas élites 215
Un ejemplo de fabricación de élites..... 239

PARTE III. **Iglesia y cultura vasca. La formación de la «otra burguesía»** .. 253

Capítulo 7. Iglesia, educación y cultura vasca..... 259

La Iglesia y el euskara 259
La Iglesia como dinamizadora del Renacimiento Vasco..... 264
Entre la cultura y la política: la cuestión «bizkaitarrista» 270
Los colegios de las congregaciones religiosas, ¿sepulcros del euskara?.... 276

Capítulo 8. Un ensayo de creación de élites vascas: el colegio capuchino Nuestra Señora del Buen Consejo de Lecároz (Navarra)..... 289

Necesidad de euskaldunizar a las élites vascas 289
Un modelo educativo para «la otra burguesía» 292
La «flor de la juventud vasca» se educa en Lecároz..... 306
Lecároz, «foco de cultura vasca»..... 316

Conclusión..... 325

Fuentes y Bibliografía 331

Fuentes 331
Bibliografía 339

Anexo de mapas..... 353

Índice de gráficos

I.1. Evolución de los colegios católicos en Guipúzcoa, siglos XIX-XX 68
I.2. Colegios católicos de Guipúzcoa, ordenados por fechas de su establecimiento (siglos XVIII-XX) 69
III.1. Evolución de la matrícula escolar. Total escuelas de los HEC (1904-1931) 121
III.2. Evolución de la matrícula escolar. Colegio de Elgoibar-HEC (1904-1914) 121
III.3. Evolución de la matrícula escolar. Colegio de Irún-HEC (1904-1931)... 122
III.4. Evolución de la matrícula escolar. Colegio de Elgueta-HEC (1909-1926) 122
III.5. Evolución de la matrícula escolar. Colegio Los Angeles-HEC (SS), 1904-1931..... 123
III.6. Evolución de la matrícula escolar. Colegio San Bernardo-HEC (SS), 1905-1928..... 123
III.7. Evolución de la matrícula escolar. Colegio de Zarauz-HEC (1904-1931) 124
III.8. Evolución de la matrícula escolar. Colegio de San Luis-HEC (Herrera-Alza), 1904-1931 124
III.9. Evolución de la matrícula escolar. Colegio de Zumárraga-HEC (1904-1931)..... 125
III.10. Evolución de la matrícula escolar. Colegio de Azcoitia-HEC (1904-1931) 125
III.11. Evolución de la matrícula escolar. Colegio de Beasain-HEC (1904-1931) 126
III.12. Evolución de la matrícula escolar. Colegio de Eibar-HEC (1904-1931)... 126
III.13. Escuelas públicas de Guipúzcoa. Asistencia estacional, 1886 136
III.14. Escuelas públicas de Guipúzcoa. Asistencia estacional, 1886 (por pueblos) 136
III.15. Tomas de hábito de los HEC. Noviciados de Zarauz (1906-1908) e Irún (1909-1930) 149
III.16. Tomas de hábito del Noviciado de Irún (1909-1930). Origen de los novicios..... 149
III.17. Colegio San José de Eibar-HEC. Evolución de la matrícula escolar, 1905-1914..... 152
III.18. Colegio San José de Eibar-HEC. Evolución de la tasa de asistencia, 1905-1914..... 152
III.19. Colegio San Martín de Loinaz (Beasain). Asistencia media mensual. Cursos 1931-32 y 1932-33 153

IV.1. Colegio Los Angeles-HEC (SS). Profesión de padres de alumnos, 1911-1931 163
IV.2. Colegio San Martín de Loinaz-HEC (Beasain). Profesión de padres de alumnos, 1909-1931 164
IV.3. Colegio San Luis-HEC (Herrera-Alza). Profesión de padres de alumnos, 1928-1936..... 165
IV.4. Escuelas Legazpi –HEC (Zumárraga). Profesión de padres de alumnos, 1925-29..... 166
IV.5. Escuela pública de niños de Azpeitia. Profesión de padres de alumnos, 1909..... 166
IV.6. Escuela nacional de niños de Vergara. Profesión de padres de alumnos, 1929..... 167
IV.7. Colegio San Martín de Loinaz-HEC (Beasain). Promedio de años de escolarización, 1908-1920..... 174
IV.8. Colegio Los Angeles-HEC (SS). Profesión de los alumnos, 1911-1931.. 175
IV.9. Colegio San Martín de Loinaz-HEC (Beasain). Profesión de los alumnos, 1909-1931 176
IV.10. Colegio San Bernardo-HEC (SS). Profesión de padres de alumnos, 1918-1928..... 181
IV.11. Colegio San Bernardo-HEC (SS). Profesión de los alumnos, 1918-1928 181
V.1. Evolución del alumnado de bachillerato en Guipúzcoa, 1860-1931 ... 193
V.2. Evolución de establecimientos de enseñanza secundaria en España, 1878-1931..... 207
V.3. Evolución del alumnado de bachillerato en España, 1860-1931 207
V.4. Enseñanza secundaria en Guipúzcoa. Tipos de enseñanza (pública/privada), 1880-1932 209
V.5. Enseñanza secundaria en Guipúzcoa. Tipos de enseñanza (oficial, colegiada, libre, doméstica), 1880-1932..... 210
VI.1. Colegio Católico de Santa María (Marianistas). Evolución de efectivos, 1887-1923..... 242
VI.2. Colegio Católico de Santa María (Marianistas). Curva de ingresos, 1899-1929..... 243
VI.3. Colegio Católico de Santa María (Marianistas). Profesión de padres de alumnos, 1899-1925..... 246
VI.4. Colegio Católico de Santa María (Marianistas). Profesiones de los alumnos, 1899-1925 246
VIII.1. Colegio de Ntra. Sra. del Buen Consejo de Lecároz (Navarra). Curva de efectivos, 1889-1931..... 307
VIII.2. Colegio de Ntra. Sra. del Buen Consejo de Lecároz (Navarra). Curva de ingresos, 1895-1931 308
VIII.3. Colegio de Ntra. Sra. del Buen Consejo de Lecároz (Navarra). Profesión de padres de alumnos, 1895-1936..... 312
VIII.4. Colegio de Ntra. Sra. del Buen Consejo de Lecároz (Navarra). Profesión de los Alumnos, 1895-1936 313

Índice de cuadros

I.1. Crecimiento medio anual por 1000 habitantes en Guipúzcoa, 1857-1930.. 39
I.2. % de población foránea en Guipúzcoa, 1877-1920..... 40
I.3. Estado industrial en Guipúzcoa, 1915..... 44
I.4. Distribución sectorial de la población activa en Guipúzcoa (%), 1877-1930 45
I.5. Mapa del euskara en 1867..... 51
I.6. Relación de centros de las Hijas de la Caridad en Guipúzcoa, 1830-1930.. 70
I.7. Congregaciones religiosas docentes existentes en Guipúzcoa en 1931... 74
II.1. Evolución de la escolarización en Guipúzcoa, 1822-1908..... 95
II.2. Evolución de la alfabetización en Guipúzcoa, 1860-1930..... 97
II.3. Evolución de la escolarización pública y privada en Guipúzcoa, 1850-1925 98
II.4. La enseñanza privada en Guipúzcoa, 1850-1925..... 99
II.5. Alumnos matriculados en los distintos tipos de escuelas, curso 1925-26... 103
II.6. Distribución de la matrícula escolar (%), 1830-1930..... 104
III.1. Colegio Los Angeles-HEC (SS), Horario semanal..... 146
III.2. Colegio Los Angeles-HEC (SS), Motivos de abandono escolar, 1911-1931 155
IV.1. Colegio Los Angeles-HEC (SS). Profesión de padres de alumnos 1911-15 y 1927-31..... 169
IV.2. Colegio San Martín de Loinaz-HEC (Beasain). Profesión de padres de alumnos, 1909-1913 y 1927-31..... 169
IV.3. Duración de la escolaridad. Colegios de Los Angeles (SS) y de San Martín de Loinaz (Beasain)..... 173
IV.4. Colegio San Martín de Loinaz-HEC (Beasain). Profesión de padres y profesión de alumnos, 1909-1931..... 178
IV.5. Colegio Los Angeles-HEC (SS). Profesión de padres y profesión de alumnos, 1911-1931..... 179
V.1. Alumnos de bachillerato en Guipúzcoa por 100.000 habitantes, 1860-1933 192
V.2. Relación porcentual entre los estudiantes de bachillerato en Guipúzcoa y la población entre 10 y 14 años, 1860-1932..... 194
V.3. Nivel de eficacia interna del bachillerato guipuzcoano, 1878-1932..... 196
V.4. Evolución del alumnado de los diversos tipos de enseñanza secundaria en Guipúzcoa, 1880-1932..... 211

VI.1. Cuadro de enseñanzas del Colegio Católico de Santa María, 1907-1908 221
VI.2. Colegio Católico de Santa María, 1899-1925. Profesión de padres y profesión de hijos 247
VI.3. Colegio Católico de Santa María, 1899-1925. Profesión de padres y de alumnos..... 250
VIII.1. Colegio Ntra. Sra. Del Buen Consejo de Lecároz (Navarra), 1895-1936. Profesión de los padres de alumnos..... 311

Índice de mapas del anexo

Primera enseñanza privada en España. Número de escuelas y alumnos, 1880-1926 355
Mapas 1-4 de la Serie E
Segunda enseñanza privada en España, 1878-1932 356
Mapas 5-8 de la Serie E
Congregaciones religiosas en España, 1880-1930..... 357
Mapas 9-14 de la Serie E
Clero católico regular en España, 1900-1930..... 358
Mapas 15-19 de la Serie E
Congregaciones religiosas en Guipúzcoa a principios del siglo XIX 359
Mapas 1-4 de la Serie G
Congregaciones religiosas en Guipúzcoa en 1900 360
Mapas 5-8 de la Serie G
Congregaciones religiosas en Guipúzcoa en 1905 361
Mapas 9-14 de la Serie G
Congregaciones religiosas en Guipúzcoa en 1919 362
Mapas 15-20 de la Serie G
Congregaciones religiosas en Guipúzcoa en 1931 363
Mapas 21-26 de la Serie G
Evolución de las Congregaciones religiosas en Guipúzcoa 1800-1931..... 364
Mapas 27-30 de la Serie G
Colegios congregacionistas en Guipúzcoa, 1800-1931 365
Mapas 31-35 de la Serie G

Prólogo

La historia de la educación, reflejo de las disputas propias del período en el que el conflicto entre la Iglesia y el Estado alcanzaba su mayor intensidad, ha sido a menudo terreno de vivas confrontaciones. El estudio del pasado constituía en aquel tiempo la guardarropía de donde se tomaban argumentos para sustentar la posición defendida en la arena política. Aunque los debates sobre la escuela no han desaparecido completamente, su objeto es distinto: las interrogantes se plantean hoy sobre todo en torno a la evaluación de la eficacia de la escuela. El abandono de los a priori ideológicos deja lugar a una apreciación más serena y mesurada de las situaciones, más apta para comprender las lógicas de los procesos escolares. El gran mérito del libro de Maitane Ostolaza deriva justamente de la voluntad expresa de la autora de no adelantar sus hipótesis de trabajo antes de haber verificado cuidadosamente su fiabilidad en los archivos. La opción metodológica consistente en estudiar una única provincia del País Vasco español no buscaba producir una monografía suplementaria de historia local; era el precio a pagar para poder ofrecer al lector un análisis en profundidad de la política escolar desarrollada por las congregaciones religiosas. Basta echar una ojeada a la lista de los archivos consultados para hacerse una idea de la búsqueda paciente que ha realizado la autora. En ella encontramos desde los archivos del Vaticano y los de las casas generalicias de las órdenes religiosas hasta los de los colegios mismos, sin olvidar los archivos diocesanos de Vitoria y San Sebastián, además de los numerosos archivos municipales consultados. Gracias a que la autora ha sabido asociar una problemática novedosa a esta inmersión en las fuentes, la obra que hoy se propone al lector constituye a mi entender un verdadero logro.

Tres elementos, entre otras cualidades, contribuyen a hacer de este trabajo un estudio innovador. En primer lugar, Maitane Ostolaza no se ha limitado a un único nivel escolar sino que ha decidido abarcar en su análisis

la enseñanza primaria, la primaria superior y la secundaria. Del mismo modo, estudia diversas ramas educativas —la enseñanza secundaria general y la enseñanza técnica— y los establecimientos de diferentes órdenes e institutos religiosos (los de los Hermanos de las escuelas cristianas, marianistas, capuchinos, franciscanos, etc.), lo que le permite realizar afinadas distinciones en la oferta pedagógica de cada una de estas órdenes. En segundo lugar, la autora persigue constantemente la articulación de la visión global con los estudios de caso. Tanto para la enseñanza primaria como para la secundaria, se esfuerza por situar la evolución de la provincia de Guipúzcoa en el contexto peninsular, mostrando la distribución geográfica de la enseñanza privada así como el papel que en la misma juegan los colegios de la Iglesia. Ello a través del seguimiento a nivel provincial, mediante una serie de mapas claros, de la evolución de las fundaciones. Esta articulación entre visión macroscópica y microhistoria de los establecimientos no es la menor de las cualidades de este trabajo. En definitiva, la autora ha sabido realizar un verdadero ejercicio de sociología escolar retrospectiva. Un estudio preciso de los registros de matrícula le permite establecer comparaciones detalladas de los públicos acogidos, reproducir los destinos de los antiguos alumnos, y mostrar cómo las distintas órdenes e institutos religiosos supieron adaptar su oferta en función del perfil económico de la ciudad en la que se implantaban, evitando siempre una competencia que les hubiera resultado nefasta. El rigor metodológico posibilita a la autora la formulación de una hipótesis ocultada por los conflictos ideológicos: las congregaciones religiosas han sido protagonistas activos del proceso de modernización que caracteriza a la Guipúzcoa de finales del siglo XIX y primera mitad del XX.

En el ámbito de la enseñanza primaria, no sólo la escuela privada se desarrolla con mayor rapidez que la pública —se quintuplica entre 1850 y 1908, con lo que Guipúzcoa aparece entre las provincias españolas que otorgan un mayor espacio a la enseñanza privada—, sino que, como lo muestra el lugar ocupado por los Hermanos de las escuelas cristianas —con el 30% de los efectivos escolares del sector—, su éxito es patente. La implantación de las congregaciones es sin duda tardía, en razón de los problemas ocasionados por las guerras carlistas, pero éstas cuentan rápidamente con un personal competente al coincidir su llegada con la expulsión de las congregaciones de Francia, fruto de la política de laicización republicana desarrollada en aquel país. Este capítulo de la historia de los Hermanos de las escuelas cristianas, hasta ahora insuficientemente conocido, está aquí recogido. Los Hermanos dan muestras de su flexibilidad y capacidad de adaptación a los diversos contextos locales, escogiendo los centros urbanos e industriales más dinámicos al tiempo que evitan la competencia con otras congregaciones.

Los colegios congregacionistas, beneficiándose del apoyo del clero y de las élites locales (nobleza, burguesía ligada a la industria o a las profe-

siones liberales), ofrecen una alternativa menos costosa que la escuela pública y aseguran la formación de jóvenes «piadosos e instruídos», es decir, de una futura clase obrera a la vez cualificada y disciplinada. Gracias a una gestión rigurosa, los Hermanos saben garantizar la autonomía financiera de sus establecimientos y, por ende, su durabilidad. Al mismo tiempo, proponiendo una escuela útil y práctica, saben vencer los obstáculos que encuentran a su paso: el absentismo escolar prácticamente desaparece y sus alumnos no abandonan la escuela hasta la edad de catorce o quince años. Los Hermanos saben además adaptar su política educativa a sus diversas fundaciones. Al estudiar los colegios de Los Angeles de San Sebastián y de San Martín de Loinaz de Beasain —que en el ámbito de la enseñanza primaria superior proponen, en ambos casos, un curriculum técnico-práctico orientado al aprendizaje profesional, el comercio, la contabilidad o el dibujo lineal— Maitane Ostolaza, a la vez que subraya el carácter verdaderamente popular del reclutamiento en ambos centros, muestra que las modalidades escolares seguidas en un caso y en otro no son idénticas. Así, el segundo se acerca más al modelo de una escuela profesional de artes y oficios en la que los alumnos ingresan tardíamente. La autora muestra asimismo, en su análisis del futuro profesional de los alumnos, que el grado de reproducción profesional entre padres e hijos no es el mismo en los dos centros, lo que nos remite a contextos económicos urbanos radicalmentes distintos.

En el ámbito de la enseñanza secundaria, el aumento de efectivos se debe casi exclusivamente a los colegios de las congregaciones religiosas. Una de las especificidades de la provincia de Guipúzcoa radica en el hecho de que la burguesía muestra un relativo desinterés por el bachillerato clásico y los diplomas y que, al contrario, se siente atraída por la enseñanza «especial», orientada hacia las carreras comerciales. El éxito del colegio de Santa María de San Sebastián, dirigido por los religiosos marianistas, resulta del equilibrio de un modelo pedagógico que sabe combinar en sus programas, mejor de lo que lo hicieron los jesuitas, lo tradicional y lo moderno —integrando ampliamente en sus planes de estudio las matemáticas y las lenguas vivas—. Su éxito reside también, y quizás sobre todo, en el papel propiamente educativo del colegio, tanto en lo que concierne a la formación espiritual de los niños como al modelado de su carácter, mediante una vigilancia permanente, o el aprendizaje de una urbanidad que les prepara, con la enseñanza de las «asignaturas de adorno», para convertirse en hombres de mundo.

No obstante, el análisis de la evolución escolar de Guipúzcoa quedaría incompleto si no se hubiera abordado un problema fundamental de la identidad vasca: la relación de la lengua vasca con la escuela. Maitane Ostolaza muestra perfectamente que el consenso generado en torno a las congregaciones religiosas obedece asimismo al respeto que éstas tributan a la lengua vasca. Los Hermanos de las escuelas cristianas mantienen siempre

en sus escuelas elementales las clases de catecismo en euskara, práctica que ha podido facilitar posteriormente el acceso de los alumnos al castellano mediante el desarrollo de un bilingüismo transicional. A pesar de que algunas voces nacionalistas hayan calificado a los colegios de las congregaciones religiosas de «sepulcros del euskera», éstos, aun siendo vehículos de castellanización, mantienen, casi siempre, al menos un miembro del personal docente que conoce el euskara y que da las lecciones de doctrina en esta lengua. Tal tendencia no hace sino acentuarse durante los años 1920-1930, coincidiendo con la renovación de efectivos que se opera en las congregaciones religiosas, mediante un reclutamiento propiamente vasco. Es precisamente este espacio de libertad el que la dictadura de Primo de Rivera trata de suprimir. El análisis que Maitane Ostolaza realiza del funcionamiento del colegio capuchino de Lecároz de Navarra resulta en este sentido ejemplar, pues muestra cómo convergen las aspiraciones de una pequeña burguesía industrial —propietaria de pequeñas y medianas empresas— y comerciante, y un modelo pedagógico innovador en el que el euskara no se utiliza únicamente en las ceremonias religiosas sino que, con la participación activa de los profesores en el desarrollo de la lengua vasca, sirve también como lengua de comunicación en los actos oficiales del colegio (fiestas, sesiones de cine y de teatro, conferencias), o en las lecturas del refectorio. Podemos hablar perfectamente de un bilingüismo escolar institucionalizado en un colegio en el que entre un tercio y la mitad de los matriculados son vascófonos.

En resumen, el lector encontrará aquí un libro que aporta elementos estrictamente nuevos, procedentes de las fuentes de los propios centros, sobre la contribución de la Iglesia a la enseñanza en las provincias vascas. Las congregaciones religiosas, manteniendo un vínculo fundamental con su propia tradición, y su compromiso con los valores ligados al antiguo régimen, han sabido en cada instante adaptar sus propuestas al contexto específico en que desarrollaban su labor. Su éxito se debe a esta flexibilidad y al modo en que saben adecuar sus respuestas a unas demandas educativas diversificadas, procedentes de clases económicas y sociales muy variadas.

Dejo descubrir al lector todas las riquezas del libro de Maitane Ostolaza. En el mismo se prueba que cuando el historiador plantea buenas preguntas y sabe «inventar» sus fuentes —es decir, cuando tiene la paciencia de ir a buscar in situ y de vaciar las fuentes que pueden permitirle dar una respuesta—, obtiene, al final de su larga búsqueda, resultados nuevos.

Dominique Julia
(CNRS, Paris)

Agradecimientos

El presente trabajo[1] ha podido realizarse gracias a la colaboración de una serie de personas e instituciones a las que deseo expresar mi reconocimiento.

En primer lugar, quiero agradecer a Dominique Julia que, desde nuestro primer encuentro en el Instituto Universitario Europeo de Florencia, ha dirigido con paciencia este trabajo alentándolo en los momentos críticos y encauzándolo en las sucesivas etapas de su desarrollo. Sin él, el largo camino recorrido hasta el nacimiento de este *enfant de papier* hubiera sido mucho más difícil. De igual modo, agradezco a Antonio Viñao Frago, por su atenta lectura de estas páginas y sus críticas y sugerencias en relación con las mismas. Muy útiles han sido también los comentarios realizados por Albert Carreras, en Florencia; Frances Lannon, en Oxford; Clara Eugenia Núñez, en Madrid; Bernard Vincent, Monique de St. Martin y William A. Christian, en Paris; y Luis Castells y Paulo Iztueta, en Donostia. Sin salir del País Vasco, extiendo mi gratitud a Edorta Kortadi por haberme proporcionado información de diverso tipo y haberme facilitado el acceso a algunos archivos religiosos.

Continuando con las fuentes, quiero dar las gracias a los responsables de los archivos y bibliotecas consultados por la amabilidad y eficiencia con que han atendido a todas mis demandas. Mi agradecimiento va dirigido, en particular, a las diversas congregaciones religiosas que, además de poner sus archivos a mi disposición, me han introducido en los entresijos de ese mundo, un tanto complicado para los «profanos», que es la clausu-

[1] Este libro es una versión abreviada y corregida de la tesis doctoral que se presentó en el Instituto Universitario Europeo de Florencia (Italia) en 1999. El tribunal estuvo integrado por los profesores Dominique Julia (director de la tesis), Antonio Viñao Frago (co-director), Jean-Louis Guereña y Raffaele Romanelli. A todos ellos agradezco la valoración que hicieron del trabajo y las sugerencias que formularon en relación con el mismo.

ra. Destaco a las siguientes personas y comunidades: Martín Lasa, de los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Loyola (San Sebastián); Fermín Gastaminza, del colegio marianista de San Sebastián; Nieves Guerrero y Mercedes Aizpuru, de la Compañía de María (comunidades de Vergara y San Sebastián respectivamente); las religiosas de las Hijas de la Cruz (comunidades de Irún, Fuenterrabía, Zumárraga y Ustaritz-Francia); las Hijas de la Caridad (casa provincial de San Sebastián y distintas comunidades guipuzcoanas); M.ª Asunción San Sebastián, de las Hermanas Carmelitas de la Caridad de Vitoria; Sabino Erro y Antonio Lizarralde, del colegio capuchino de Lecároz (Navarra); José Luis Santamaría, de los Hermanos maristas de Logroño; Yves Putet, de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, de Talence-Burdeos (Francia); y M.ª Jesús Iratxeta, de las Siervas de María de Anglet (Francia). De igual modo, extiendo mi gratitud a los responsables de los archivos de las casas generalicias de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, Hermanos Maristas y Padres Capuchinos, todas ellas en Roma.

Para la realización de la parte cartográfica del trabajo he contado con la colaboración de Serge y Madeleine Bonin, en Paris, a quienes deseo manifestar mi gratitud. De igual modo, estas páginas se han visto enriquecidas con las aportaciones de diverso tipo realizadas por Sarah Curtis, Josep-Maria Fradera, Enric Olivé, Francesc Riera e Ignasi Terradas.

Agradezco también al Instituto Universitario Europeo de Florencia, la «Ecole Française» de Roma y la «Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales» de Paris, por haberme dado tantas facilidades y haberme ofrecido un marco incomparable de trabajo.

Me gustaría asimismo dar las gracias a Luis Castells y Manuel González Portilla cuyas gestiones han posibilitado la publicación de este libro.

No puedo olvidar tampoco a mis amigos de Florencia, Paris, Londres, Madrid, Barcelona o Vitoria pues todos ellos han contribuído a que este doble viaje, intelectual y geográfico, haya sido especialmente enriquecedor.

Finalmente, guardo un recuerdo muy especial para mi familia que ha seguido de cerca el desarrollo de este trabajo y con cuya ayuda incondicional he contado en todo momento. Y para terminar, dedico este libro a las dos personas que más han sufrido mis horas de entrega exclusiva al mismo: Enric, en quien he encontrado un colaborador entrañable, además de un crítico particularmente exigente; y Aina, «*l'enfant de chair et d'os*» cuya llegada ha servido de estímulo para poner punto final a estas páginas.

Introducción

Este trabajo tiene como objeto estudiar el papel jugado por los colegios de la Iglesia en la configuración de la sociedad guipuzcoana de la Restauración[1].

Se trata de analizar los modos en que educación y sociedad se influyen mutuamente. Para ser más precisos, queremos restituir los significados sociales y culturales de una serie de prácticas educativas a partir de su contextualización. Para ello, nos hemos distanciado de lecturas que reducen el hecho educativo a un mero instrumento de reproducción social, a una proyección ineluctable de las estructuras de poder que marcan a una sociedad dada[2]. Se trata de contemplar la educación no tanto como mecanismo reproductor de «habitus» y de estructuras mentales colectivas sino como agente potencial del cambio socio-cultural.

La relación entre educación y sociedad se halla sin duda mediatizada por la realidad educativa, por la manera en que efectivamente se produce la transmisión de los valores y el aprendizaje escolar. De ahí la necesidad de destapar la «caja negra» de la escuela, de comprender lo que sucede

---

[1] El proceso educativo guipuzcoano presenta una serie de rasgos específicos que justifican la delimitación espacio-temporal de nuestro trabajo. Guipúzcoa constituye una realidad diferenciada —unidad jurídico-administrativa, presencia de la lengua vasca, modelo específico de desarrollo industrial, instituciones políticas semi-soberanas—, con conciencia de su singularidad —tradición foralista. Por otra parte, la dinámica escolar guipuzcoana viene condicionada por procesos socio-educativos más generales que afectan al conjunto del Estado español. Por ello será preciso tener presente en todo momento el referente estatal, y en su caso el europeo. El arco temporal de nuestro trabajo (1876-1931) coincide con la duración del régimen político que sirve de escenario a los procesos y fenómenos que nos proponemos estudiar. Esta «edad dorada» de las relaciones entre el Estado y la Iglesia enmarca la expansión de la enseñanza congregacionista.

[2] Nos referimos a la línea interpretativa marcada por Pierre Bourdieu (BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C., *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, 1970).

dentro de este espacio particular. Para ello es preciso ahondar en el estudio de los diversos elementos relacionados con lo que la reciente historiografía de la educación ha venido en llamar la «cultura escolar». Este concepto, tal como lo define Dominique Julia, hace referencia al conjunto de normas que definen los contenidos que han de enseñarse o las conductas que se han de inculcar, así como el conjunto de prácticas que permiten su transmisión y asimilación. Normas y prácticas que se ordenan en función de las distintas finalidades (religiosa, socio-política o simplemente socializadora) y que no pueden ser analizadas por separado ni tampoco independientemente del cuerpo de profesores que son los agentes encargados de su aplicación[3].

Hasta ahora los historiadores de la educación se han preocupado más por la teoría y las ideas acerca de la educación, o por las normas que la han regulado, que por conocer la realidad de las prácticas escolares[4]. Sin embargo, no se pueden comprender las relaciones entre educación y sociedad quedándonos a las puertas de la escuela, sin entrar en ella. Siguiendo a M. Lagree, parece pues necesario comenzar por la base, por los verdaderos protagonistas de la enseñanza, maestros y alumnos, tratando de reconstruir la sociedad escolar y su universo pedagógico[5].

El investigador ha de zambullirse en la cotidianeidad escolar, conocer la institución por dentro. Sólo de este modo podrá entender cómo, por una parte, la escuela recibe los aspectos cambiantes de la sociedad —innovaciones técnicas, cambios demográficos, emergencia de nuevos grupos sociales, procesos de aculturación diversos—, cómo la sociedad penetra en la escuela proyectando conflictos sociales y culturales. Y, por otra parte, de qué manera lo sucedido intramuros condiciona la realidad social, transmitiendo nuevas ideas y valores, reasignando expectativas de éxito social.

Este trabajo se sitúa por tanto en el punto de confluencia entre la historia social de la educación y la historia de la cultura escolar[6]. Atiende,

---

[3] JULIA, D., «Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 1996, 3, p. 129.

[4] VIÑAO FRAGO, A., «Innovación y políticas educativas en su perspectiva histórica: teoría, legalidad y prácticas», *IX Congreso Nacional de Pedagogía. Innovación pedagógica y políticas educativas*, San Sebastián, 1996, p. 469.

[5] LAGREE, M., «Histoire de l'enseignement primaire catholique. Le problème des sources», *L'enseignement catholique en France aux XIXe et XXe siècles»*, Paris, 1995, p. 25.

[6] Para conocer las tendencias recientes en la historiografía de la educación, véase JULIA, D., «Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche», *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 1996, 3, pp. 119-147. Para el ámbito historiográfico español, véanse, en particular, ESCOLANO BENITO, A., «La investigación en la historia de la educación en España: tradiciones y nuevas tendencias», *A história da educaçao em Espanha e Portugal. Investigaçoes e Actividades*, Lisboa, 1993, pp. 65-83; *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de Investigación*, Madrid, 1994; o VIÑAO FRAGO, A., «Historia de la educación e historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones», *Revista de Educación*, n.° 306 (1995), pp. 245-269.

por un lado, a los diversos elementos relacionados con la organización y el funcionamiento interno de la institución escolar. Cuestiones como el currículum, el calendario escolar, los métodos de enseñanza, las ideas pedagógicas al uso o todo aquello relacionado con el alumnado —sociología, evolución de la matrícula, niveles de asistencia, resistencias, etc.— o el personal docente —formación profesional, controles internos, sociología, etc.— serán objeto de atención. Por otro lado, nos interesa considerar la escuela como parte de una sociedad histórica dada y en relación con procesos sociales más amplios, como la industrialización, la formación de los Estados-Nación o la creación de los sistemas educativos modernos. Puesto que educación y sociedad se influyen recíprocamente, analizaremos no sólo la incidencia que tienen los cambios sociales y culturales en el ámbito educativo sino, atendiendo a la relación inversa, la manera en que la acción escolar condiciona el y contribuye al cambio social o a los diversos procesos que llevan al cambio.

El marco histórico analizado viene fuertemente marcado por el proceso industrializador. Contextualizando la acción educativa de las Congregaciones religiosas in situ, intentaremos valorar su «responsabilidad» en el mantenimiento de estructuras tradicionales y en la implantación progresiva de valores burgueses, en una sociedad caracterizada por el cambio.

Los estudios realizados sobre el proceso de modernización en Guipúzcoa[7], en los que apenas se presta atención al fenómeno educativo, insisten en la no ruptura entre tradición y modernidad. Parece claro: la nueva sociedad guipuzcoana es un compromiso entre ambas. A finales del siglo XIX esta provincia entra en una fase de industrialización que se acompaña de la transformación lenta y gradual de sus estructuras sociales y económicas. Sin embargo, y pese al afianzamiento progresivo de la nueva cultura urbano-industrial, se da la persistencia de valores y mentalidades propias del Antiguo Régimen. El creciente peso del sector secundario en la estructura de la población activa, el claro protagonismo de la industria en tanto que motor del desarrollo económico, la activación de la movilidad social, la creación de nuevos espacios de comunicación o la aparición de una jerarquía social basada en el mérito, conviven con la persistencia de los valores rurales, el predominio de la religión, la presencia de la lengua vasca o la comunidad local como referentes básicos.

A tenor de lo expuesto, el caso guipuzcoano parece avalar ciertas críticas realizadas a teorías rupturistas de la modernización. Ésta, bajo el nue-

---

[7] Véanse sobre todo, CASTELLS, L., *Modernización y dinámica política en la sociedad guipuzcoana de la Restauración, 1876-1915*, Madrid, 1987; CATALÁN, J., «Capitales modestos y dinamismo industrial: Orígenes del sistema de fábrica en los valles guipuzcoanos, 1841-1918», *Pautas regionales de la industrialización española (siglos XIX y XX)*, Barcelona, 1990, pp. 125-155; GARATE, M., *El proceso de desarrollo económico en Guipúzcoa*, San Sebastián, 1976; y LUENGO TEIXIDOR, F., *Crecimiento económico y cambio social. Guipúzcoa, 1917-1923*, Bilbao, 1990.

vo prisma, más que como un salto revolucionario en el que el orden tradicional es desplazado por uno nuevo, aparece como la resultante de una mezcla en la que uno se apoya hasta cierto punto en el otro[8]. En Guipúzcoa, el peso creciente de la pequeña burguesía no desplazará el predominio de la mentalidad rural. De hecho, la vieja aristocracia local, los *jauntxos*, sigue ocupando una destacada posición social y política, pudiéndose hablar en este sentido de una «revolución sin revolución». Los cambios económicos no provocan fracturas. El crecimiento de las ciudades, con un predominio de poblaciones de tamaño medio, se produce en un ambiente de mutua interpenetración entre lo rural y lo urbano. Tal como señala L. Castells, se da en el período estudiado una enorme pujanza de rasgos ideológico-culturales ligados al período anterior, como la religión o los fueros[9]. Así, el predominio de los partidos conservadores, la idealización del mundo rural, la consolidación de la religión como cultura cívica, instituyen a una cierta tradición en núcleo de identidad. El elemento religioso y la cuestión vasca, íntimamente ligados y con una enorme capacidad integradora, se constituirán en los dos factores consolidadores de este nuevo orden social, a caballo entre la conservación de una serie de valores y la asunción de otros.

La Iglesia, más que como una rémora que impedía la superación del Antiguo Régimen, se distingue en el caso guipuzcoano por su papel activo en la construcción de la nueva sociedad. Presente en los procesos nacionalizadores concurrentes en el ámbito vasco del momento —nacionalista español y nacionalista vasco—, se trata ahora de saber hasta qué punto y de qué modo su acción educativa posibilitó el tránsito a una sociedad que operará dentro de esquemas culturales e ideológicos de corte burgués.

---

[8] Autores como J.R. GUSFIELD han insistido en que los elementos tradicionales no son siempre disfuncionales frente al cambio. Más aún, los procesos de modernización pueden constituirse en revitalizadores de las tradiciones (cf. EISENSTADT, S.N., *Ensayos sobre el cambio social y la modernización*, Madrid, 1970, p. 328). El pasado, inventado o no, puede servir de soporte al presente y al futuro, sobre todo en la esfera de los valores y de la legitimación política; puede constituirse en foco de identidad colectiva. Además, como señala J. HESTEERMAN, no conviene infravalorar la capacidad de los contextos preindustriales para el cambio interno, para la evolución autocentrada (cf. EISENSTADT, S.N., *op. cit.*, p. 331). Parece claro pues que múltiples vías permiten la adecuación de lo ya existente a las nuevas circunstancias (HAFERKAMP, H. y SMELSER, N.J. eds. *Social change and Modernity*, Berkeley (California), 1992, p. 3). En cualquier caso, para comprender mejor los mecanismos en juego en estos períodos de transformación, se impone un análisis contextualizado de los procesos de cambio.

[9] CASTELLS, L., *op. cit.*, pp. 364-366. Cabe señalar por lo demás que el caso guipuzcoano no es único en el contexto europeo. A. MAYER demuestra la relevancia de las fuerzas del Antiguo Régimen en la configuración de la Europa moderna (MAYER, A.J., *The Persistence of the Old Regime*, New York, 1981). Por otra parte, recientes trabajos han llamado la atención sobre la vitalidad del fenómeno religioso en las sociedades modern(izad)as (véase en particular, FORD, C., «Religion and Popular Culture in Modern Europe», *Journal of Modern History*, 65, March 1993, pp. 152-175).

Pieza clave para entender la emergencia y consolidación de toda sociedad, es la de las instancias de «fabricación» de los que serán sus actores. Para comprender el proceso de construcción del orden social que se va implantando en Guipúzcoa en los años de la Restauración, pretendemos integrar el estudio de las prácticas escolares en un proyecto de historia global. En él, los factores estructurales se hallan necesariamente en diálogo con elementos culturales, irreductibles a los primeros.

Partimos pues de la consideración de que los ámbitos culturales (religión, identidades culturales, tradiciones locales, etc.) son fundamentales a la hora de explicar la conformación de los grupos sociales y el devenir histórico. Convencidos de que la cultura no es simplemente la expresión, más o menos mecánica, de las estructuras socioeconómicas sino algo que crea y da significado a estas estructuras, nos situamos en la línea abierta por E.P. Thompson y profundizada por la nueva historia cultural. Más concretamente, nos inclinamos a pensar que en la conformación de las mentalidades hay toda una combinación de elementos culturales distintos, cuya resultante será la emergencia de una identidad individual y social concreta. Es en esta perspectiva analítica donde encontramos sentido al estudio de la educación que nos interesa. Especialmente porque, en las sociedades contemporáneas, la escuela es el *locus* principal de transmisión de los valores y esquemas interpretativos de la realidad. En ella se consuman los primeros y fundamentales estadios de socialización de los individuos, base del ser social que cada uno de nosotros llevamos dentro. No se trata de hacer una historia sectorial de la escuela sino una historia total en la que se vaya respondiendo a determinadas cuestiones históricas generales a través del estudio de la escuela. Formamos, por tanto, parte de ese colectivo de historiadores que, como ha señalado A. Escolano, «al interesarse por la función que ha podido desempeñar la educación en la modelación y cambio de las mentalidades colectivas, en la formación de la *intelligentsia* de las sociedades y de las clases populares o en la implementación técnica de determinados procesos económicos, entre otros supuestos, han desembocado inevitablemente en la historia de la educación»[10].

Por otra parte, dadas las características del proceso de cambio tratado, nos ha parecido especialmente pertinente el estudio de los colegios de la Iglesia. Estos, a pesar de ocupar una posición central en el moderno sistema educativo guipuzcoano, y a diferencia de lo que sucede con las escuelas públicas, han sido escasamente estudiados por los historiadores de la

---

[10] ESCOLANO BENITO, A., «La investigación en historia de la educación en España: tradiciones y nuevas tendencias», *A história da educaçao em Espanha e Portugal. Investigaçoes e Actividades*, Lisboa, 1993, p. 71.

educación[11]. En este como en otros contextos, una historia social y cultural de las escuelas católicas sigue por hacerse[12].

En el ámbito español más amplio persisten los estereotipos de la escuela católica entendida como reaccionaria y elitista; se habla de su carácter anacrónico, de la deficiente preparación de su profesorado. Dichos tópicos derivan sin duda de prejuicios ideológicos, de la adopción acrítica de versiones anticlericales o de sectores oficiales hostiles a la religión. De modo que la polémica por el control de la escuela, que ha venido enfrentando al Estado y a la Iglesia en España como en otros países europeos, ha ocultado el papel realmente jugado por la Iglesia en la modernización educativa y, a través de ella, en la consolidación de la sociedad liberal.

Una de las grandes corrientes dentro de la historiografía de la educación católica es la que enfrenta a dos lecturas apologéticas contrapuestas: la que sostiene el carácter básicamente amoral de las escuelas públicas, y aquélla que ve en las escuelas religiosas un obstáculo a la escolarización popular. Ello es claro en el ámbito español donde la mayor parte de los historiadores de la educación entienden la expansión escolarizadora como fruto de las reformas promovidas por los gobiernos liberales. Estos autores subrayan el papel jugado por el gobierno en la creación de escuelas o en la profesionalización del magisterio[13]. Otros, si bien reconocen el peso de la Iglesia en la educación española, lo atribuyen a la debilidad de las estructuras liberales. La acción educadora de la Iglesia se presenta como el enverso de una revolución liberal fracasada y un Estado nacional débil y poco integrado. En este sentido, las escuelas de la Iglesia son consideradas como un anacronismo y un obstáculo para la modernización cultural y educativa española[14]. En el extremo opuesto se hallan las obras realizadas desde una perspectiva confesional-católica, con una actitud defensiva y militante, y en las que la Iglesia es presentada como eterna víctima de la

---

[11] Los trabajos históricos sobre la escuela vasca realizados hasta el momento han prestado escasa atención a estas instituciones. Una excepción interesante la constituye el estudio realizado por F. Lannon sobre las escuelas congregacionistas en Bilbao durante el período restaurador (LANNON, F., *Catholic Bilbao from Restoration to Republic: a selective study of education institutions, 1876-1931*, PhD, Oxford University, 1975).

[12] Para los problemas y dificultades que plantea el estudio de la escuela privada católica en España véase, TIANA FERRER, A., «La escuela privada», *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, 1994, pp. 127-132.

[13] Véase, por ejemplo, PUELLES BENÍTEZ, M., *Educación e Ideología en la España contemporánea*, Barcelona, 1986 (2.ª ed.), o RUIZ BERRIO, J., «Constitucionalismo y educación en España» y «Las nuevas instituciones en la enseñanza en España», *Génesis de los sistemas educativos nacionales*, Madrid, 1988, pp. 115-202.

[14] TURIN, Y., *L'éducation et l'école en Espagne. De 1874 à 1902. Libéralisme et tradition*, Paris, 1963; YETANO, A., *La enseñanza religiosa en la España de la Resturación, 1900-1920*, Barcelona, 1988; LANNON, F., *op. cit.*, o RIQUER I PERMANYER, B. DE, «La faiblesse du processus de construction nationale en Espagne au XIXe siècle», *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n.os 41-42, avril-juin 1994, pp. 353-366.

persecución de los poderes del Estado. La acción de la Iglesia en el ámbito escolar, según estos autores, fue frenada, obstaculizada, por las reformas liberales[15].

Afortunadamente, el panorama va cambiando a medida que los historiadores seglares se ocupan de estas cuestiones, desconfesionalizando la historiografía religiosa y abordando el tema con la incorporación de nuevos conceptos y métodos. La carencia de estudios en esta línea se explica por varias razones: la falta de fuentes o la dificultad de acceso a las mismas, los prejuicios ideológicos o derivados de nuestro propio pasado —con frecuencia ligado a los colegios de la Iglesia— o los obstáculos que encuentra el profano a la hora de analizar el lenguaje aparentemente hermético de las Órdenes religiosas. Por otra parte, los historiadores «de dentro», los únicos que hasta fechas recientes han tenido acceso a los documentos, se han interesado poco por cuestiones sociales y culturales, dedicándose más a analizar la historia de la Iglesia en sus aspectos institucionales y doctrinales, la trayectoria de las diferentes Órdenes religiosas o de sus fundadores, casi siempre con fines laudatorios[16].

Para evitar el impás creado por estas tradiciones historiográficas, un nuevo tipo de historia de la educación parece deber pasar por un análisis más fino de la realidad de la escuela católica. Saliendo de la mera discusión de políticas educativas, es necesario prestar atención a las condiciones de establecimiento de estas escuelas, saber qué poderes las apoyaban, conocer su grado de aceptación popular, las condiciones de reclutamiento de sus profesores y alumnos o su relación con las otras instituciones que conforman el entramado social. Es por ese camino que parece posible explicar de qué manera la Iglesia hizo frente al desafío modernizador-secularizador, de qué manera se integró en las nuevas estructuras sociales y educativas y cómo se adaptó a los estándares de la escuela moderna. Ello sin olvidar que, eminentemente, la Iglesia ha empleado la escuela como medio de apostolado católico.

Trataremos de comprender cómo las congregaciones religiosas que actúan en Guipúzcoa desarrollan su doble función, instructiva y educativa, y cómo la integran en el seno de la sociedad. Para lograrlo, tomaremos en cuenta tanto los objetivos que las distintas Órdenes se dan en sus textos educativos de referencia, como las expectativas y demandas generadas por una sociedad plural. Nos centraremos en el análisis de las relaciones entre

---

[15] Véanse, en particular, los trabajos publicados por R. RUIZ AMADO en la revista *Razón y Fe*.

[16] Recientemente comienzan a aparecer monografías más rigurosas, como las de V. Faubell sobre los escolapios, M. Revuelta sobre los jesuitas o I. Florido sobre las Hijas de la Caridad. También estudios más generales, como el de A. Yetano, que analiza los colegios religiosos en Barcelona durante la Restauración. Estos estudios culminan en la obra colectiva *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*, BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, B. dir., Madrid, 1996-7, en la que se privilegian aspectos político-institucionales.

los colegios religiosos y los diferentes actores de la modernidad guipuzcoana. Más precisamente, partiremos del estudio de esas interacciones al nivel de la práctica educativa cotidiana: aquella que se negocia entre alumnos, padres de alumnos, poderes locales, empresas, colegio y profesores. Ello, por supuesto, tomando en consideración el marco de referencia más general de las legislaciones y las políticas educativas estatales. Este «juego de escalas» nos acercará a las apropiaciones diversas de que es objeto el dispositivo educativo estudiado. El conjunto de las representaciones proyectadas por unos y por otros, así como las dinámicas propias a las instituciones —en los modos de reclutamiento del profesorado por ejemplo—, deberán permitirnos llegar a una mejor comprensión del entramado social en el que las Congregaciones se insertan y que ellas contribuyen a constituir.

De modo general, e independientemente del sector o ámbito de actuación considerado, tomaremos como base de nuestro estudio los siguientes elementos: curriculum —en su relación con los programas oficiales y planes de enseñanza—, organización escolar —con sus tiempos y sus espacios—, los libros de texto u otros materiales escolares, el edificio de la escuela y sus efectivos humanos, alumnos y profesores.

Por otra parte, hemos procurado tener en cuenta las principales variables que intervienen en el proceso escolarizador y que lo condicionan desde la doble perspectiva de la oferta y la demanda: disponibilidad de plazas escolares, criterios de selección del alumnado, tipo de escolarización, condiciones de financiación, modalidades de intervención de los poderes políticos, económicos o religiosos. También nos ocuparemos de aquello que tiene que ver con la población escolarizable, como el régimen de economía familiar, el origen social de los alumnos o las expectativas socio-profesionales asociadas a los diversos grupos sociales y sus correspondientes estrategias escolarizadoras. En este sentido, nos ha resultado útil el esquema de análisis propuesto por J.B. Briand y J.M. Chapoulie[17]. En dicha línea, consideraremos la escuela, en primer lugar, como unidad de gestión y como base de materialización de políticas educativas concretas; en segundo lugar, como parte de un sistema educativo en el que cumple determinadas funciones, en virtud del origen de clase de su clientela y la modalidad de escolarización que ofrece; y, en tercer lugar, como parte del sistema político en el que entran en juego intereses económicos, sociales o culturales, tanto de carácter local como estatal.

Para abordar los problemas planteados hemos organizado el trabajo en tres partes, divididas a su vez en capítulos. Las partes coinciden con los principales ámbitos de intervención educativa de la Iglesia en la Guipúz-

---

[17] J.P. BRIAND, J.M. CHAPOULIE y H. PÉRETZ, «L'évolution de la scolarisation post-obligatoire: un schéma d'analyse», *The Making of Frenchmen. Current Directions in the History of Education in France, 1679-1979*, Waterloo-Ontario, 1980, pp. 23-53.

coa de la Restauración: la educación popular, la educación de élites y la educación de la «otra burguesía» —burguesía vasquista aparecida con la industrialización. A este respecto, cabe señalar que, debido a la escasez de fuentes documentales y a los límites impuestos por este trabajo, nos hemos visto obligados a excluir algunos ámbitos de actuación educativa de la Iglesia igualmente trascendentales, como la educación de la mujer, la formación del profesorado o la obra post-escolar. A pesar de que nos referimos a ellos en diversos capítulos, somos conscientes de que su importancia requiere un tratamiento aparte. He aquí pues una posible línea para investigaciones futuras.

Por otro lado, dentro de cada parte la estructura organizativa y la metodología empleada dependen en buena medida de la naturaleza de las fuentes disponibles. Aquí conviene indicar que hemos utilizado fuentes de diversa procedencia y naturaleza: textos legislativos, estadísticas de diferente rango (generales, de la Iglesia, municipales), prensa de la época y fondos manuscritos, procedentes en su mayoría de los archivos de la Iglesia (diocesanos) y de las propias Congregaciones religiosas (archivos de ámbito general y local). De éstos últimos destacamos los siguientes: libros de matrícula y fichas de alumnos, cuadernos de asistencia, actas de reuniones de profesores, documentación presentada a la administración (reglamentos, cuadros de asignaturas y profesores, planos de edificios, inventarios, estadísticas generales de alumnado, etc.), informes de visita, correspondencia varia (externa e interna), memorias de alumnos y profesores, cartas de padres —fundamentales para conocer la mentalidad de los diferentes actores educativos en relación con la escuela, sus valoraciones de la institución escolar, expectativas depositadas en la escuela, ideas sobre educación, etc. Entre las fuentes impresas podemos incluir, las revistas escolares, boletines diocesanos, circulares internas de algunas Congregaciones religiosas, anales y crónicas de las Congregaciones, reglamentos de asociaciones de padres de familia y de antiguos alumnos, necrologías, manuales escolares, tratados pedagógicos o tratados más generales que abordan de modo directo o indirecto temas relacionados con la educación y la Iglesia. Por último, hemos utilizado fuentes de carácter complementario, sobre todo, para lo referente a la sociología del alumnado (censos electorales, censos fiscales, padrones de habitantes).

En cuanto al contenido del trabajo, el primer capítulo describe el contexto histórico de las prácticas educativas analizadas. En él se trazan los rasgos básicos del mapa escolar guipuzcoano, estudiando el lugar que ocupan en el mismo los colegios de la Iglesia. También se hace referencia a las condiciones que favorecen el renacimiento religioso guipuzcoano y sus manifestaciones principales (curva vocacional, asociacionismo católico, misiones populares). En relación con la expansión del fenómeno congregacionista, se abordan cuestiones tales como su cuantificación, su dinámica educativa, la cronología y geografía del fenómeno —valorando el

caso guipuzcoano en el contexto estatal—, los factores que determinan el establecimiento de las escuelas católicas, la estructura del entramado congregacionista. Todo ello inserto en el marco de las diversas coyunturas políticas, y teniendo como telón de fondo el conflicto que sobre el control de la escuela enfrenta al Estado y la Iglesia.

Los tres capítulos siguientes, que integran la parte primera, estudian la actuación de la Iglesia en el ámbito de la enseñanza primaria y la escolarización de las clases populares. Se parte del análisis de un modelo concreto de escuela popular congregacionista, la de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (religiosos de La Salle), atendiendo a cómo estos centros contribuyeron a universalizar y modernizar la escuela popular guipuzcoana. El capítulo 2.° aborda las relaciones entre la Iglesia y la enseñanza primaria y analiza, desde la doble óptica cuantitativo-cualitativa, la contribución de las escuelas congregacionistas a la expansión escolarizadora guipuzcoana. El capítulo 3.° profundiza en el estudio de la escuela lasaliana, tratando de responder a cuestiones como quiénes promovieron estas escuelas y porqué, qué poderes estuvieron implicados, qué grado de aceptación popular tuvieron, cómo respondieron a los diversos desafíos relacionados con la escolarización de las clases populares guipuzcoanas o qué funciones desempeñaron en aquella sociedad sometida a profundos cambios. El capítulo 4.° se detiene en los aspectos más innovadores relacionados con el modelo escolar analizado: la introducción de programas de enseñanza primaria superior (enseñanzas práctico-comerciales) como ampliación de la enseñanza elemental, la apertura de vías de movilidad social, la formación de una mano de obra cualificada, la consolidación de una clase media, la reasignación de recursos humanos o las relaciones entre educación y cambio socioeconómico.

La segunda parte del trabajo estudia otro tipo de práctica educativa de la Iglesia, la de la enseñanza secundaria y la educación de élites. El capítulo 5.° analiza el significado social y educativo de la enseñanza secundaria en el marco de la sociedad liberal decimonónica, y estudia los factores que explican la sólida implantación de la Iglesia en este sector educativo: coyuntura política favorable, razones ideológico-doctrinales que explican el interés de la Iglesia por la educación de las clases acomodadas, ventajas de los colegios de la Iglesia. El capítulo 6.° estudia una de las aportaciones básicas de la Iglesia al proceso modernizador de la provincia: su papel en la formación y renovación de las élites guipuzcoanas. Para ello, se parte del análisis de un colegio de élites prototipo: el de los Marianistas de San Sebastián.

La última parte de este trabajo estudia las relaciones entre Iglesia y cultura vasca y, más en concreto, el papel jugado por la Iglesia y sus instituciones educativas en la formación de la «otra burguesía». Abordamos la relación entre Iglesia, nacionalismo y clases sociales, la cuestión de las potencialidades de la escuela congregacionista como instrumento «nacio-

nalizador» y difusor de nuevas ideologías, la de la contribución de la escuela religiosa a la consolidación de la «otra burguesía». El capítulo 7.° profundiza en las relaciones entre Iglesia y cultura vasca. De modo particular, se estudia el uso o usos que los colegios de la Iglesia hacían de la lengua vasca, y la presencia que esta lengua tenía en sus programas de enseñanza. El último capítulo (8.°) analiza una experiencia pedagógica innovadora relacionada con la educación de las clases acomodadas: el programa euskaldunizador implantado en el colegio capuchino de Lecároz y destinado a «nacionalizar» a las élites locales.

Capítulo 1

Guipúzcoa en el marco histórico de la Restauración

La provincia de Guipúzcoa presenta una serie de rasgos que la hacen especialmente idónea para el estudio del tema que nos ocupa. En primer lugar, se trata de una sociedad de marcada tradición religiosa. Tradición que, heredada de la Contrarreforma, fue consolidándose a lo largo de la edad moderna y buena parte de la contemporánea. Además, conoció a partir de la segunda mitad del siglo XIX una expansión de la enseñanza congregacionista convirtiéndose, junto con Cataluña y Baleares, en una de las zonas de localización preferente de las Órdenes religiosas docentes. De ahí su interés para el análisis de la educación católica en toda su variedad y complejidad. En segundo lugar, Guipúzcoa experimentó en los años de la Restauración un fuerte desarrollo urbano-industrial con la consiguiente transformación de su estructura social y económica. Este proceso, lejos de debilitar el poder de la Iglesia lo consolidó en la medida en que abrió nuevos espacios de intervención eclesiástica, como la asistencia hospitalaria o la educación de las clases populares. La Iglesia, por su parte, supo como ninguna otra institución acomodarse a los cambios modificando sus estructuras y poniendo todos sus efectivos al servicio de las modernas necesidades educativas y sociales. Para ello encontró las mejores condiciones en el régimen político de la Restauración, que abría una etapa altamente favorable para las relaciones entre la Iglesia y el Estado. De hecho, fue esta flexibilidad y capacidad de adaptación lo que permitió a la Iglesia conservar su liderazgo en el panorama educativo guipuzcoano. Y no sólo a pesar del proceso industrializador sino, en buena medida, gracias a él.

En el contexto del Estado español contemporáneo la provincia de Guipúzcoa constituye un buen ejemplo para analizar las relaciones entre religión, educación y cambio social. Si en el discurso convencional sobre la modernización progreso y predominio religioso aparecen como antagóni-

cos, en el caso guipuzcoano ambos fenómenos guardan entre sí una estrecha relación. Y lo guardan hasta tal punto que la Iglesia no sólo deja de ser un obstáculo para el proceso modernizador sino que se convierte en uno de sus agentes más activos, valiéndose para ello, sobre todo, de sus instituciones educativas. Así se explica que en Guipúzcoa la Iglesia fuera ganando en poder y prestigio a la vez que imprimía su marca particular al fenómeno industrializador, haciendo compatibles el cambio estructural con el mantenimiento de las tradiciones culturales y religiosas vinculadas al Antiguo Régimen.

En las páginas que siguen explicaré los parámetros básicos que configuran la sociedad guipuzcoana de la Restauración y que condicionan la dinámica educativa de la provincia durante este período. Me referiré, en primer lugar, al proceso de industrialización y cambio social, que tuvo una incidencia directa sobre la demanda alfabetizadora y escolarizadora. En segundo lugar, hablaré de las repercusiones culturales que tuvieron las transformaciones experimentadas por las provincias vascas a partir de 1876, analizando, en particular, sus manifestaciones en el ámbito escolar. Por último, abordaré el fenómeno de la expansión de las Congregaciones religiosas docentes, como una de las expresiones más significativas del poder y prestigio de que gozaba la Iglesia en una sociedad como la guipuzcoana, que entre los años 1876 y 1931 experimentaba profundos cambios.

Crecimiento demográfico, industrialización y cambio social

A mediados del siglo XIX Guipúzcoa entraba en una fase de industrialización con la consiguiente transformación de su estructura demográfica, económica y social.

Con respecto a la población, el proceso industrializador marcaba el inicio de una etapa demográfica de signo moderno, que iba a caracterizarse por la aceleración de los ritmos de crecimiento, la concentración de la población en los nuevos núcleos urbano-industriales y la alteración de las tasas demográficas —progresiva disminución de la natalidad, fuerte disminución de la mortalidad y la elevación de la esperanza de vida—[1]. La **población guipuzcoana** creció entre 1857 y 1930 de 156.493 a 302.329 habitantes, lo que suponía un incremento del 94%. Se situaba con ello muy por encima del crecimiento medio estatal, que en el mismo período era del 53%. Este crecimiento, en la medida en que implicaba un aumento de la población infantil, se tradujo en un incremento de la demanda potencial de escolarización.

---

[1] GONZÁLEZ PORTILLA, M., *La formación de la sociedad capitalista en el País Vasco, 1876-1931*, San Sebastián, 1981, vol. I, pp. 152-153.

El aumento demográfico, sin embargo, no fue regular a lo largo de todo el período. Tras el impulso inicial de mediados de siglo XIX se produjo una drástica reducción del crecimiento en la década de 1870, coincidiendo con los años de la segunda guerra carlista (véase cuadro I.1). A partir de esta fecha la población creció de forma lenta y continuada debido, sobre todo, al descenso de la tasa de mortalidad. A pesar de ello, la progresiva reducción del índice de natalidad (de 37,2 por mil en 1887 a 30,7 por mil en 1900) y la persistencia del saldo migratorio negativo impidieron obtener avances significativos hasta fechas posteriores[2]. El gran salto demográfico se produjo en las tres primeras décadas del siglo XX, coincidiendo con una etapa de fuerte desarrollo industrial y urbano. La población guipuzcoana creció entre 1900 y 1930 más que en todo el siglo XIX aumentando a un ritmo medio anual de 15 por mil habitantes.

Cuadro I.1

Crecimiento medio anual por 1000 habitantes en los períodos intercensales que se indican

Años	Guipúzcoa (crec. × 1.000)	España (crec × 1.000)
1857-60	12,8	3,4
1860-77	1,7	3,6
1877-87	8,7	5,6
1887-1900	5,9	4,5
1900-10	15,7	7,2
1910-20	14	6,9
1920-30	17	10,6

Fuente: elaboración propia a partir de los censos de población de los años que se indican.

Este espectacular desarrollo demográfico fue debido, además de al balance positivo entre las tasas de natalidad y mortalidad, al elemento migratorio ya que Guipúzcoa pasó de ser un área emisora de población a ser un área receptora. Las necesidades de mano de obra generadas por la nue-

[2] Según los datos aportados por L. Castells, Guipúzcoa fue hasta 1900 una provincia que expulsaba población. Para el período 1877-1900 contaba con un saldo migratorio negativo de 8.627 personas, a un promedio anual de salidas de 375 personas, lo que colocaba el crecimiento real de población por debajo del crecimiento natural. Esta dinámica cambia a partir de 1900, convirtiéndose Guipúzcoa en un área receptora de población (L. CASTELLS, *Modernización y dinámica política en la sociedad guipuzcoana de la Restauración, 1876-1915*, Madrid, 1987, p. 160).

va industria se tradujeron en un aumento de la inmigración. Entre 1900 y 1930 la provincia recibió un total de 27.064 personas, a un promedio de 902 por año. Un contingente bastante inferior al recibido por Vizcaya, que en el mismo período acogía a más de 34.000 inmigrantes, a ritmo de 1.144 inmigrantes por año. De hecho, comparando ambas provincias se observa que el porcentaje de población foránea es siempre menor en Guipúzcoa que en Vizcaya (véase cuadro I.2).

Cuadro I.2

	Guipúzcoa Poblac. autóctona/foránea (%)		Vizcaya Poblac. autóctona/foránea (%)	
1877	91,1	8,8	85,5	16,3
1887	89,2	10,8	79,7	20,3
1900	87,7	12,2	72,4	27,6
1910	83,4	14,7	73,1	27
1920	79,6	20,4	72,6	27,2

Fuente: CASTELLS, L., *op. cit.*, p. 182.

Ello, unido al origen predominantemente vasco de los inmigrantes guipuzcoanos y su dispersión en los diversos núcleos industriales de la provincia, contribuyó a que no se produjeran cambios bruscos en los hábitos sociales de la población y que la integración se realizara de forma lenta y progresiva, sin apenas conflictos.

Otros rasgos definitorios de la población guipuzcoana durante este período son su elevada densidad, su asentamiento disperso y su creciente urbanización. En cuanto al grado de concentración de la población, la provincia pasó de tener una densidad de 86,25 hab./Km^2 en 1860 a superar los 120 hab./Km^2 en 1910 y los 150 hab./Km2, en 1930. Llegó a convertirse en la tercera provincia más poblada del Estado por debajo de Barcelona y Vizcaya. Las densidades, sin embargo, no estaban repartidas de forma homogénea por toda la provincia. Los índices más altos correspondían a la capital —que en 1910 presentaba una densidad superior a 750 hab./Km^2— y los principales centros urbano-industriales de la provincia, como Eibar, Rentería, Mondragón, Tolosa, Irún o Beasain, así como a las localidades situadas en la franja costera. Por el contrario, las densidades más bajas coincidían con las zonas dedicadas preferentemente a la agricultura. Además, cabe señalar que fueron los municipios más densamente poblados los que experimentaron un mayor crecimiento mientras que aquellos otros enclavados en zonas rurales o alejados de los nuevos núcleos industriales perdieron población. Un hecho a destacar en relación con el tema que nos

ocupa es la coincidencia entre los núcleos más dinámicos de la provincia, tanto en términos demográficos como económicos, y las localidades de mayor concentración de colegios congregacionistas[3].

La población guipuzcoana se caracterizaba además por su asentamiento disperso. A diferencia del caso vizcaíno, la macrocefalia no existía en Guipúzcoa y la mayor parte de la población se concentraba en municipios de tamaño medio, de entre 1.000 y 3.000 habitantes. Este tipo de asentamiento favoreció la persistencia de los valores vinculados al Antiguo Régimen a la vez que permitió la asimilación lenta y gradual de los cambios, sin que la estructura social sufriera rupturas o dislocaciones bruscas. Por otra parte, el volumen de población urbana creció considerablemente entre 1857 y 1930. Si en 1857 esta población representaba el 48,6% del total provincial, en 1910 alcanzaba el 67% y en 1930, el 79%. De forma paralela, el peso demográfico de la capital con respecto a la provincia fue aumentando progresivamente, aunque sin llegar a los extremos de la capital vizcaína. Así, en 1900 la población de la capital suponía el 19,3% del total provincial mientras que en 1930 representaba más de la cuarta parte (como contraste, Bilbao y los municipios de la ría concentraban a comienzos del siglo XX el 54% de la población provincial). Este tipo de urbanización, equilibrado y repartido, contribuyó a mantener el complejo de fuerzas y poderes tradicionales que resultaron tan decisivos en la promoción de las escuelas católicas.

La evolución demográfica estuvo determinada en gran medida por la expansión económica ligada al **proceso industrializador**. De entrada, podemos señalar que el proceso de industrialización guipuzcoano presenta una serie de rasgos específicos que lo distinguen claramente del modelo vizcaíno, modelo que tiende a generalizarse para el conjunto de las provincias vascas[4]. Entre los rasgos atribuidos al fenómeno industrializador guipuzcoano destaca, en primer lugar, la diversificación sectorial, si bien sobresalen algunos sectores productivos, como el papel, la metalurgia de transformación, la industria textil o la fabricación de armas. En segundo lugar, cabe señalar el predominio de las empresas de tamaño pequeño y mediano con pocos obreros. Según la Estadística Industrial de 1915, la proporción de concentración obrera era de 34,7 trabajadores por establecimiento. Había únicamente 37 centros, de un total de 534, que superaban los 100 obreros y de ellos, sólo tres empleaban a más de 500 obreros[5]. El

---

[3] Véanse los mapas números 31 al 35 de la serie G (anexo).

[4] Sobre la especificidad del modelo industrializador guipuzcoano véanse, entre otros, CASTELLS, L., *op. cit.*; CATALÁN, J., «Capitales modestos y dinamismo industrial: Orígenes del sistema de fábrica en los valles guipuzcoanos, 1841-1918», *Pautas regionales de la industrialización española (siglos XIX y XX)*, Barcelona, 1990, pp. 125-155; GARATE, M., *El proceso de desarrollo económico en Guipúzcoa*, San Sebastián, 1976; y LUENGO TEIXIDOR, F., *Crecimiento económico y cambio social. Guipúzcoa, 1917-1923*, Bilbao, 1990.

[5] Cf. CASTELLS, L., *Los trabajadores en el País Vasco (1876-1923)*, Madrid, 1993, p. 7.

tamaño medio de las empresas guipuzcoanas respondía al hecho de que la mayor parte de ellas fueron creadas con inversiones modestas y bajos costes, al no existir un proceso previo de acumulación de capital. Otro rasgo distintivo de la industria guipuzcoana en estos años es su asentamiento disperso repartiéndose las factorías de forma bastante homogénea por todo el territorio provincial. Ello no excluye que se diese una cierta especialización por zonas, por lo general, coincidentes con los valles fluviales. Así, por ejemplo, el valle de Oria se especializó en el sector papelero, con Tolosa como centro principal; el valle de Deva, en la industria armera (en torno al núcleo eibarrés) y en la metalurgia de transformación; los valles del Urola y del Oria concentraban la mayor parte de la industria textil, siendo Vergara su foco principal, mientras que el eje San Sebastián-Hernani-Rentería reunían una industria más diversificada[6]. Este tipo de industrialización «a la guipuzcoana» tendrá consecuencias evidentes en la estructura social de la provincia y en el perfil específico que presentan las nuevas clases sociales surgidas del proceso industrializador. Así se explica, por ejemplo, el predominio en Guipúzcoa de una burguesía de tipo medio, no oligárquica ni monopolista —conocida como la «otra burguesía»—, cuyos intereses, ideología o adscripción política no siempre coinciden con los de la gran burguesía que conforma el bloque dominante. O la escasa conflictividad del trabajador guipuzcoano derivada de su bajo nivel organizativo y su débil conciencia de clase.

En los orígenes del despegue industrial guipuzcoano encontramos, siguiendo a J. Catalán, varios factores[7]. Por un lado, una incipiente burguesía mercantil que, enriquecida en el siglo XVIII con el comercio colonial a través de la Compañía de Caracas, aportó el primer capital. Asimismo, las transformaciones sufridas por el sector agrario —difusión del maíz en el siglo XVIII, mejoras introducidas en el sistema de cultivos, etc.— dieron lugar a un incremento de la productividad con el consiguiente aumento de los ingresos del campesinado. Estos cambios tuvieron su reflejo en la creación de un mercado regional para los bienes de consumo. Además, el régimen de propiedad y el sistema de herencia guipuzcoanos permitieron una notable acumulación de beneficios que al no poderse invertir en la tierra en su totalidad se destinarán a la industria[8]. Otro factor crucial fue el tras-

---

[6] LUENGO TEIXIDOR, F., *op. cit.*, pp. 120-121.

[7] CATALÁN, J., *op. cit.*, pp. 125-155.

[8] La mayor parte del campo guipuzcoano estaba cultivado por colonos que explotaban las tierras en régimen de arrendamiento o aparcería. La propiedad rural aparecía por tanto muy fragmentada y el latifundio era prácticamente inexistente, lo que no significa que no hubiera grandes propietarios aunque parece que fueron escasos en número. Una de las condiciones básicas para el funcionamiento del sistema era la indivisibilidad del caserío, garantizada a través de un sistema de transmisión hereditaria que privilegiaba a un único miembro de la familia, el mayorazgo, mientras que los restantes hijos recibían la legítima (cantidad en metálico nunca

lado de aduanas a la frontera en 1841 lo que puso al alcance de las manufacturas guipuzcoanas el mercado interior español. También hay que destacar la contribución de los fabricantes y técnicos de fuera de la provincia, procedentes en muchos casos del extranjero, que introdujeron nuevos métodos de producción. Por último, hemos de referirnos a la abundancia de determinados recursos naturales como el agua, principal fuente de energía para las nuevas fábricas. De hecho, la mayor parte de las industrias se instalaron en torno a los valles fluviales y en la franja costera, en este último caso, atraídas por la mayor accesibilidad del carbón —imprescindible para el uso de la máquina de vapor— y la cercanía de los principales centros de consumo.

A pesar de su diversificación sectorial la industria guipuzcoana se desarrolló en torno a algunos sectores productivos, como las papeleras, el sector textil, la siderometalurgia o la industria armera. Estas industrias sufrieron, a partir de la segunda mitad del siglo XIX sobre todo, una importante renovación, con la incorporación de nuevos materiales y técnicas de producción. Gracias a las innovaciones incorporadas su producción experimentó un fuerte desarrollo convirtiéndose en sectores líder de la industria provincial, tanto por su capacidad productiva como por el volumen de capitales movilizados o por el número de empresas y trabajadores que concentraban[9]. Por último, cabe señalar que estas industrias fueron pioneras en la adopción de iniciativas educativas destinadas a la formación y reciclaje de sus propios trabajadores. Sobresale, en este sentido, la experiencia de la Escuela de Armería de Eibar, creada en 1912 a cargo de un grupo de empresarios vinculados al sector.

El mapa industrial de la provincia se completaba con diversas industrias, pertenecientes al ramo de la alimentación, la madera, el sector químico, la fabricación de cemento, los astilleros o la industria conservera, algunas de las cuales lograron un notable desarrollo. Además, existían otros sectores económicos florecientes, como el turismo, el comercio o la construcción, estos últimos localizados en su mayor parte en la capital provincial. En 1915 Guipúzcoa presentaba el siguiente panorama industrial:

---

superior a un tercio del valor de la propiedad). Parece que fueron estos segundones los que proporcionaron mano de obra y capitales modestos para la incipiente industria, aunque muchos de ellos optaron por el estado religioso invirtiendo su capital en el pago de las dotes correspondientes.

[9] La industria papelera, por ejemplo, contaba en 1915 con 32 establecimientos fabriles que empleaban a un total de 2395 obreros (cf. GONZÁLEZ PORTILLA, M., *op. cit.*, vol. I, p. 177). La industria armera, a su vez, una de las más dinámicas e innovadoras del conjunto metalúrgico, agrupaba a finales del siglo XIX a 37 fábricas y unos 3.400 obreros *(Estadística Industrial de 1915).*

Cuadro I.3

Estado industrial de Guipúzcoa, 1915

Poblaciones más industriales	Fábricas	Obreros
San Sebastián	118	3.316
Rentería	28	1.315
Irún	17	682
Hernani	18	484
Pasajes Ancho	5	445
Azcoitia	8	635
Guetaria	21	565
Azpeitia	16	201
Tolosa	31	1.909
Beasain	4	979
Andoain	5	187
Villabona	3	230
Eibar	60	1.973
Mondragón	4	894
Vergara	17	1.030
Elgoibar	13	400
Placencia	16	353
Zumárraga	13	198
Otras poblaciones	136	2.743
Total	533	18.536

Fuente: GONZÁLEZ PORTILLA, M., *op. cit.*, vol. I, p. 160.

Aunque las bases para la industrialización guipuzcoana estaban ya fijadas a mediados del siglo XIX (recordemos que el arranque se sitúa en 1841 con el traslado de aduanas), habrá que esperar a la primera década del siglo XX para conocer un verdadero despegue de esta actividad, que cobra un nuevo impulso tras la primera guerra mundial. Es entonces cuando se produce el *boom* de la industria guipuzcoana a raíz de las condiciones económicas creadas por la guerra. Crece el número de establecimientos en todos los sectores, con la metalurgia en cabeza, se disparan los índices de producción y aumenta el volumen de empleo industrial alcanzando el sector secundario la primacía. La consecuencia inmediata de la nueva situación será el cambio experimentado por la estructura de la población activa.

Como puede apreciarse en el cuadro I.4, la importancia creciente del sector secundario se corresponde con una disminución gradual de la población activa dedicada a las actividades agrícolas y ganaderas mientras que el sector terciario permanece más o menos estable. En 1920 la población industrial guipuzcoana ya había superado a la agrícola, con un por-

Cuadro I.4

Distribución sectorial de la población activa en Guipúzcoa (%)

Años	% sobre el total poblac. activa	Sector 1.º	Sector 2.º	Sector 3.º
1877	55	59	21	20
1887	49	53	29	18
1900	43	43	34	23
1910	42	38	36	36
1920	38	35	41	24
1930	37	27	42	31

Fuente: Censos de población de los años que se indican.

centaje del 41% sobre el total de población activa, mientras que en el Estado español el sector primario seguía siendo claramente dominante (absorbía a más del 57% de la población activa frente al 22% del sector secundario).

Estos cambios repercutieron de forma directa en el plano educativo provocando efectos diversos y, en ocasiones, contradictorios. De una parte, la situación económica mejoró tras la primera guerra mundial generando nuevas oportunidades de empleo urbano e industrial. Las empresas tendieron a emplear mano de obra infantil para cubrir las necesidades productivas coyunturales ocasionando la retirada escolar de numerosos niños[10]. A pesar de ello, la tasa media de escolaridad en Guipúzcoa no sufrió ninguna disminución como sucedió en otras regiones industriales del Estado[11]. En cambio, las nuevas oportunidades de empleo industrial sí parece que introdujeron cambios en el modelo de escolarización de las

[10] J. Catalán pone varios ejemplos de empresas que empleaban mano de obra femenina e infantil (entre ellas las industrias papeleras) concluyendo que «el capitalismo de fábrica se fue asentando en la provincia usando fuerza de trabajo compuesta en su mayoría por mujeres y niños» (CATALÁN, J., *op. cit.*, p. 127). Por otra parte, los registros de matrícula de los colegios de los Hermanos de las Escuelas Cristianas constatan la importancia del factor trabajo como motivo de abandono escolar prematuro de los alumnos. Por poner un ejemplo, en la escuela Los Ángeles de San Sebastián casi la mitad de los abandonos escolares entre 1911 y 1931 se produjeron por motivos laborales (AHECDB-Loyola, Caja 234, Carpeta 6, y Caja 227, Carpeta 21). Realidad ésta que también denuncian los inspectores de enseñanza provinciales (véase, entre otros, L. SANZ RAHONA, *Memoria relativa al estado de la instrucción primaria en Guipúzcoa*, San Sebastián, 1906).

[11] Por ejemplo, Aida Terrón demuestra que en Asturias el *boom* industrial que experimentó la región tras la primera guerra mundial, lejos de favorecer al proceso escolarizador, lo frenó provocando un estancamiento de las tasas de alfabetización regionales (TERRÓN BAÑUELOS, A., *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)*, Principado de Asturias, 1990).

clases populares[12]: asistencia irregular a la escuela, abandono escolar prematuro, preferencia por la escolarización intensiva, etc. son algunos de los efectos detectados.

Con todo, la industrialización tuvo consecuencias más positivas que negativas sobre el proceso escolarizador guipuzcoano. En primer lugar, la demanda de una mano de obra cualificada obligó a reajustar la oferta escolar en función de las nuevas necesidades económicas y sociales. Las congregaciones religiosas asumieron el reto anticipándose a los poderes públicos. Sus programas, más flexibles y variados que los de las escuelas estatales, se adaptaban mejor a las demandas específicas de una sociedad en pleno crecimiento. De ahí su éxito inmediato. Por otra parte, la escuela comenzaba a aparecer en el horizonte de la cultura popular como una institución útil y rentable, en la medida en que facilitaba el trasvase del campo a la fábrica y permitía el acceso a los nuevos puestos de trabajo. Este hecho se tradujo en una expansión de la demanda escolarizadora. Finalmente, el tirón de la demanda repercutió de forma positiva en la evolución de la oferta escolar y, sobre todo, de la oferta de signo congregacionista. Aumentó el número de colegios religiosos a la vez que las distintas congregaciones tendían a una mayor especialización. Un buen ejemplo de ello lo encontramos en los Hermanos de las Escuelas Cristianas, que se especializaron en la enseñanza de tipo técnico-profesional.

En cuanto a la agricultura, también se vio seriamente afectada por el proceso industrializador. La necesidad de hacer frente a la demanda de los centros urbanos obligó a una mayor tecnificación de la producción y a una tendencia hacia la especialialización de cultivos, lo que favoreció al ganado vacuno y a los cultivos forrajeros para su subsistencia, en detrimento del cereal. Podemos hablar de un cierto capitalismo agrario teniendo en cuenta que el agro guipuzcoano se insertaba en los circuitos del mercado provincial y nacional. Sin embargo, estas transformaciones no llegaron a fracturar el régimen tradicional de explotación de la tierra ya que persistió el trabajo familiar intensivo en torno al caserío, que continuó siendo la unidad de producción dominante. Por otra parte, y en lo que atañe directamente a la educación, podemos señalar que el trabajo del caserío, al requerir de la mano de obra infantil, actuó en muchos casos como obstáculo para la escolarización de las clases rurales. Este sistema de explotación, sin embargo, entró en crisis en los años 1920, a raíz del cambio coyuntural provocado por la primera guerra mundial. Se produjo un fuerte éxodo rural y gran parte de la población campesina cambió la fábrica por el caserío. Diversos factores jugaron en favor del trasvase demográfico: el alza de rentas que impusieron los propietarios, tratando de hacer frente al incremento de los precios agrícolas, el afán especulativo de aquellos que veían

---

[12] Veremos este punto con más detalle en el capítulo dedicado a los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

en la comercialización de la tierra nuevas posibilidades de enriquecimiento, la escasa rentabilidad de muchos caseríos y, sobre todo, la atracción ejercida por los centros urbano-industriales[13]. La magnitud de la crisis fue tal que obligó a reaccionar a los poderes locales. Así lo explicaba el diputado provincial V. Laffitte en 1918:

> «No son solo los obreros los que abandonan el caserío en busca de un jornal más fácil de ganar y más remunerador que el que obtienen trabajando la tierra; son los propietarios de fincas rústicas que antes vivían en sus caseríos o dirigían las explotaciones de éstos y en la actualidad los han dejado en manos de arrendatarios y administradores para fijar su residencia en las ciudades y poder disfrutar de los atractivos y comodidades que les brindan las mismas. Son también mujeres que van en pos de los talleres de costura o de una plaza de sirvienta...»[14].

Las transformaciones provocadas por el proceso industrializador tuvieron un impacto directo en la **estructura social** guipuzcoana. Al compás del desarrollo económico surgieron nuevas fuerzas sociales al tiempo que se reconvertían algunos de los grupos vinculados al Antiguo Régimen. Entre las clases que configuran la sociedad guipuzcoana de la Restauración podemos destacar, en primer lugar, la burguesía industrial y financiera. Este grupo, junto con algunos miembros de la vieja nobleza propietaria, formaba el bloque social y políticamente dominante de la provincia. En segundo lugar, destaca la burguesía media, también llamada «otra burguesía», que se diferenciaba del grupo anterior tanto por sus intereses económicos como por sus opciones políticas o ideológicas. Asimismo, sobresalen las clases medias, cada vez más numerosas a medida que crecía el empleo cualificado en la industria y los servicios. Por último, cabe destacar la emergencia de una población obrera que, como hemos señalado, estaba escasamente organizada.

Entre las clases dominantes de la sociedad guipuzcoana figuran dos grupos. De una parte, los propietarios rurales, procedentes en su mayoría de las familias nobiliarias o de los antiguos *jauntxos* provinciales. Y de otra, la burguesía industrial y financiera, que se había consolidado con el proceso industrializador. Ambos grupos constituían la élite política y económica de la provincia y ostentaban el control de los principales órganos de poder provinciales. Había diferencias entre ellos, sobre todo de naturaleza política e ideológica, que se plasmaban en la formación de diversos partidos políticos y grupos de presión. Sin embargo, el grado de imbricación entre las dos clases fue cada vez mayor, tanto por el gradual aburguesamiento de ciertas familias solariegas como por la progresiva aproximación de la burguesía al universo cultural y simbólico de la nobleza. Como

---

[13] CASTELLS, L., *ibid.*, p. 131.

[14] LAFFITTE OBINETA, V., «Explotación del suelo. El caserío», *Primer Congreso de Estudios Vascos (Oñate, 1918)*, Sociedad de Estudios Vascos-Eusko Ikaskuntza, Bilbao, 1919, p. 231.

veremos más adelante, determinados colegios religiosos contribuyeron de manera decisiva al acercamiento de ambas clases. Igualmente, la práctica de la endogamia en el seno del grupo o la participación conjunta de sus miembros en algunas empresas pudieron favorecer el estrechamiento de vínculos. Así, nos encontramos con que tanto los propietarios rurales como los burgueses promovían idénticos programas económicos en la Diputación o compartían el ideal liberal de defensa a ultranza de la propiedad.

También podemos incluir en el bloque dominante al clero, si bien reconociendo que tenía por sí mismo una entidad lo suficientemente significativa e influyente como para constituir un grupo aparte. Por su enorme capacidad adoctrinadora, a través del control que ejercía sobre los distintos dominios ideológicos (educación, cultura, prensa, etc.), este grupo tuvo un protagonismo indiscutible en la configuración de las nuevas clases sociales guipuzcoanas a la vez que se convertía en el principal garante del orden establecido[15]. De ahí su poder e influencia.

Las clases medias constituían un grupo heterogéneo de límites un tanto imprecisos. En él podemos incluir desde los pequeños propietarios rurales, artesanos o comerciantes hasta los profesionales liberales, sin olvidar los colonos agrícolas, obreros cualificados, empleados de la administración y de la banca o los altos cargos del Estado y de la empresa privada. Existían notables diferencias entre todos ellos en cuanto a condiciones de vida, nivel de renta, etc. Sin embargo, se movían dentro de unos parámetros culturales, políticos e ideológicos muy similares. En realidad, lo que mejor define al grupo es su no participación en los órganos de decisión política de la provincia, su exclusión del bloque social y políticamente dominante. Dadas las peculiares características del modelo industrializador guipuzcoano, basado en la pequeña y mediana empresa y en la pequeña propiedad rural, este grupo tenía una especial relevancia, cuantitativa y cualitativa, en la estructura social de la provincia. Era el resultado de la «riqueza ponderada» guipuzcoana de la que hablaba J. de Orueta en 1919:

> «Guipúzcoa tiene una riqueza ponderada gracias a la cual su bienestar es mayor. Otras provincias le superan en riqueza, incluso las vascas de Vizcaya y Navarra. Es, sin embargo, por el equilibrio y el reparto más equitativo de su riqueza, de las que seguramente tiene menor número de verdaderos pobres y por tanto disfruta mejor de una vida que precisa conservar (...) y que es la base de su prosperidad»[16].

El proceso industrializador guipuzcoano favoreció, por último, la emergencia de una clase obrera en tanto que colectivo diferenciado. Este grupo, sin embargo, en contraste con su homólogo vizcaíno, difícilmente

---

[15] García de Cortázar, F., «Iglesia vasca, religión y nacionalismo en el siglo xx», *Política, Nacionalidad e Iglesia en el País Vasco*, San Sebastián, 1988, p. 60.

[16] Orueta, J. de, *Impresiones de la vida provincial de Guipúzcoa*, San Sebastián, 1919, p. 75.

se puede identificar con lo que hoy entendemos por «proletariado». Caracterizado por su débil conciencia de clase y su escasa conflictividad el obrero guipuzcoano se acercaba más a la figura del trabajador sumiso y disciplinado que tanto apreciaban los empresarios. Tales rasgos se mantuvieron más o menos invariables hasta la primera guerra mundial.

El cambio se produjo en torno a los años 1918-20, a raíz de la crisis económica y social provocada por la guerra. Aumentó la conflictividad laboral y mejoró el nivel organizativo de los obreros guipuzcoanos, coincidiendo con el fortalecimiento de su conciencia de clase. Pero hasta entonces la tranquilidad fue la nota dominante en la dinámica de las relaciones socio-laborales de la provincia. Las razones que explican la desmovilización de la clase obrera guipuzcoana o su bajo nivel organizativo tienen que ver, en buena medida, con el peculiar proceso modernizador vivido por Guipúzcoa[17]. Así, la dispersión geográfica de la industria guipuzcoana impidió grandes concentraciones de obreros dificultando su organización y propiciando el aislamiento entre ellos. También el sistema de trabajo a destajo que dominaba en muchas empresas actuó como neutralizador del conflicto ya que los obreros estaban más preocupados por mejorar su rendimiento personal, y con ello su salario, que por plantear sus reivindicaciones. Del mismo modo, el tamaño reducido de las empresas guipuzcoanas favoreció un mayor acercamiento entre patronos y obreros haciendo que las relaciones entre ellos fuesen más personales y fluidas. El factor migratorio tampoco fue lo suficientemente importante como para provocar disfunciones sociales, a diferencia de Vizcaya, lo que facilitó la integración de los nacidos fuera de la provincia en la comunidad local. Por último, el modelo de urbanización, gradual y acompasado, contribuyó a que no se produjeran rupturas bruscas permitiendo una cierta continuidad en los hábitos y costumbres, dentro de los cánones de la cultura tradicional.

Otra de las causas que favoreció la escasa conflictividad de los obreros guipuzcoanos fue la condición de trabajador mixto que caracterizaba a muchos de ellos. Procedentes de zonas rurales, estos trabajadores simultaneaban las labores del campo con algún tipo de trabajo asalariado, bien fuera en la industria o en el sector pesquero. El hecho de combinar estas dos modalidades de trabajo los situaba a medio camino entre el obrero de fábrica y el pequeño propietario rural lo que explica su débil conciencia de clase. F. Luengo describe los rasgos peculiares del obrero guipuzcoano derivados de su condición de trabajador mixto: el abrumador peso del mundo agrario en cuanto condicionante de costumbres y modos de vida, la mayor presencia de la cultura autóctona, junto con la persistencia del eus-

---

[17] Véanse a este respecto, CASTELLS ARTECHE, L. y LUENGO TEIXIDOR, F., «El proceso de modernización en Guipúzcoa (1876-1920)», *Ekonomiaz-Revista de Economía Vasca*, n.os 9-10 (invierno-primavera 1988), pp. 155-175; y CASTELLS, L., *Los trabajadores en el País Vasco (1876-1923)*, Madrid, 1993.

kara como lengua de comunicación, el predominio de los valores tradicionales o la pujanza del sindicalismo católico, dado el enorme peso que tenía la Iglesia en el ámbito rural. Todo ello hacía, en opinión de F. Luengo, que estos trabajadores tuvieran muy poco que ver con los de la zona minero-industrial del Gran Bilbao y que las relaciones entre ellos o con sus patronos y con el resto de la sociedad fuesen diametralmente distintas[18]. Por último, la escasa conflictividad del trabajador guipuzcoano puede explicarse en función de su profunda cultura católica, cultura que en muchos casos se vio reforzada tras su paso por las escuelas religiosas o su encuadramiento posterior en asociaciones católicas de diverso signo (círculos obreros, congregaciones marianas, patronatos, etc.)[19].

Las diversas fuerzas sociales surgidas del proceso industrializador, con las clases dirigentes en cabeza, fueron tomando conciencia de la importancia de la educación popular como medio para combatir la ignorancia y el desorden social. De ahí que promovieran diversas iniciativas orientadas a escolarizar a las clases populares. Y de ahí también que apoyaran en bloque la causa de la educación católica al considerar que respondía mejor a los objetivos adoctrinadores y de disciplinación de conductas que, junto con la instrucción, se asociaban a la educación de las clases populares. Fruto de ello fue la expansión de la oferta escolar católica. Las clases populares, por su parte, ante las nuevas condiciones creadas por la industrialización (urbanización, crecimiento demográfico, desarrollo de las comunicaciones, aumento de la movilidad social y geográfica), mostraron un interés creciente por la educación al ver en ella una vía de promoción personal y social. Este hecho se tradujo en un incremento de la demanda escolarizadora. En definitiva, podemos afirmar que el fenómeno industrializador, con todos los cambios que llevaba consigo, si bien pudo actuar como freno de la escolarización —al acudir a la mano de obra infantil para satisfacer buena parte de las necesidades productivas, ocasionando el abandono escolar prematuro de numerosos niños—, incidió de forma positiva en el proceso escolarizador guipuzcoano a la vez que sentaba las bases para la expansión de la escuela congregacionista.

Conflicto lingüístico y cultural. Sus manifestaciones educativas

El conflicto lingüístico y cultural vasco que, como tal conflicto, se manifiesta con claridad a partir de 1876 (coincidiendo con la supresión de los fueros en las provincias de Guipúzcoa y Vizcaya), tiene su origen en

---

[18] LUENGO TEIXIDOR, F., «La sociedad guipuzcoana de la Restauración. Algunas claves para su interpretación», *II Euskal Mundu Biltzarra. Kultura eta Ideologiak (XIX-XX mendeak)*, San Sebastián, 1988, pp. 137-138.

[19] Conviene señalar que muchas de estas asociaciones fueron creadas como organismos dependientes de las escuelas católicas (obras post-escolares), con el propósito de completar y desarrollar la labor de adoctrinamiento religioso iniciada por dichas escuelas.

un doble proceso. Por un lado, surge como consecuencia de la crisis que experimenta la sociedad vasca tradicional a raíz de los cambios provocados por la industrialización. Y por otra, se inscribe en el marco del proceso de construcción del Estado-Nación en España, lo que lleva a una afirmación progresiva del poder estatal en detrimento de los regímenes forales[20]. La convergencia de ambos procesos introducirá cambios significativos en el panorama cultural y educativo de las provincias vascas.

En el último tercio del siglo XIX la población guipuzcoana seguía siendo mayoritariamente vascófona aunque el uso del castellano se había ido generalizando en la capital y en los principales pueblos de la provincia: «El vascuence o *Euskara* es la lengua más antigua y popular en la provincia de Guipúzcoa, señalaba el cronista Manterola en 1871, si bien hoy se ha generalizado bastante el castellano en la mayor parte de sus pueblos y especialmente en San Sebastián, en donde lo hablan la gran mayoría de las gentes»[21]. Los datos aproximativos para 1867 son los siguientes:

Cuadro I.5

Mapa del euskara en 1867

Provincias	Habitantes	Vascoparlantes	(%)	% Total
Vasconia Continental	123.000	80.000	65	17
Álava	120.494	12.000	10	2,5
Navarra	300.328	60.000	20	13
Guipúzcoa	176.297	170.000	96,5	36
Vizcaya	183.098	149.000	81,5	31,5
Total	903.217	471.000	100	100

Fuentes: VELASCO, L. DE, *Los eúskaros de Álava, Vizcaya y Guipúzcoa*, Barcelona, Imp. de Olivares, 1879; *Geografía General del País Vasco-Navarro*, dirigida por Francisco CARRERAS Y CANDI, Barcelona, Alberto Martín, [1918].

[20] El régimen foral fue suprimido en Guipúzcoa y Vizcaya por la ley de 21 de julio de 1876, a consecuencia de la derrota sufrida por estas provincias en la segunda guerra carlista, estableciéndose en su lugar el régimen de Conciertos Económicos. Por la nueva ley, las provincias vascas se incorporaban al régimen común general del Estado quedando obligadas a contribuir al ejército nacional con la leva forzosa y a participar de los gastos generales del Estado como las restantes provincias. De hecho, el nuevo Concierto Económico, redefinía las relaciones entre el Estado y las diputaciones vascas sobre la base de una contribución económica o cupo fijo, que las diputaciones vascas debían entregar a la hacienda general en un plazo de tiempo prefijado. Con ello las competencias forales tradicionales quedaban reducidas a la gestión y administración de recursos fiscales, al menos formalmente, ya que en la práctica se fueron recuperando muchas de ellas. Así, además de la capacidad tributaria, las provincias vascas seguían conservando la facultad de supervisar las cuentas municipales o de administrar el ramo de fomento. Competencia esta última que permitió introducir notables mejoras en el ramo de la beneficencia y la enseñanza.

[21] MANTEROLA, J., *Guía manual geográfico-descriptivo de la provincia de Guipúzcoa*, San Sebastián, 1871, p. 23.

Como se observa en el cuadro I.5, Guipúzcoa concentraba más de un tercio de la comunidad vascoparlante. Iba seguida de Vizcaya, con el 31,5%, y, muy por detrás, de Navarra y Álava, con porcentajes de 13 y 2,5% respectivamente. Por otra parte, el euskara era la lengua más hablada por los guipuzcoanos y vizcaínos (en Guipúzcoa lo hablaba la práctica totalidad de la población). A pesar de ello, estaba asociado a determinados usos y funciones sociales que lo colocaban en situación de inferioridad con respecto al castellano, lengua dominante. Este equilibrio diglósico se mantuvo más o menos invariable hasta finales del siglo XIX. Ni siquiera los progresos experimentados por los procesos de alfabetización y escolarización a partir de mediados del siglo lograron subvertir la condición vasco-parlante de la mayoría de la población guipuzcoana. Como señala M. Zalbide[22], en tanto que los resortes de poder y los mecanismos de control social permanecían intactos, el equilibrio se mantuvo y el proceso de expansión de la lengua castellana, si bien fue acelerado por los citados procesos de alfabetización y escolarización, no provocó una verdadera inversión lingüística *(«language shift»)*. De este modo, el euskara seguía siendo la lengua de socialización primaria de los guipuzcoanos aunque relegada a la categoría de lengua menor.

A finales del siglo XIX, sin embargo, se produjo una inflexión en la evolución del euskara y de la comunidad euskaldun (vascófona), fruto de las nuevas condiciones sociales y culturales creadas por el doble proceso antes aludido. Frente a la creciente importancia del castellano, que ganaba en poder y prestigio a la vez que en extensión, el euskara retrocedía de forma acelerada. Y lo hacía, sobre todo, en aquellos sectores de la población que hasta entonces habían mantenido su condición de vascoparlantes. Se rompía así el tradicional equilibrio diglósico convirtiéndose la sociedad guipuzcoana, y la vasca en general, en una sociedad cada vez más castellanizada y menos euskaldun. La evidencia de este hecho y el despertar de una serie de movimientos políticos y culturales, coincidiendo con la supresión de los fueros en 1876[23], favoreció el desarrollo de una conciencia lingüística y cultural que fue calando hondo en amplios sectores de la sociedad vasca, políticos, clero, pequeña burguesía, intelectuales[24]. La de-

---

[22] ZALBIDE, M., «Euskal Eskola, Asmo Zahar, Bide Berri», *Primer Congreso de la Escuela Pública Vasca*, Vitoria-Gasteiz, 1990, pp. 210-271.

[23] En 1895 nacía en Vizcaya el Partido Nacionalista Vasco. Unos años antes, en 1877, Arturo Campión fundaba la Asociación Euskara de Navarra «para el fomento del cultivo científico y literario del idioma vasco», editando además la *Revista Euskara* (1878-83). Publicaciones del mismo género surgían en las restantes provincias vascas: *Revista de las Provincias Euskaras* (Vitoria, 1878-79), *Euskal Erria* (San Sebastián, 1880-1918); *Revista de Vizcaya* (Bilbao, 1885), *Euskalduna* (Bayona, 1888). Por otra parte, en torno a estas revistas se organizaban actividades diversas, como los juegos florales, certámenes literarios, campañas de promoción del euskara, etc. Todo ello en el marco del movimiento cultural y literario conocido como Renacimiento Vasco *(Euzko Pizkundea)*.

[24] Paralelamente al cultivo de la lengua vasca, su estudio científico experimentó notables progresos a la vez que despertaba el interés de estudiosos nacionales y extranjeros. La labor de-

fensa de la lengua y la cultura autóctonas se convierte en el eje vertebrador de todos los discursos reivindicativos. Se multiplican las iniciativas institucionales en favor de la lengua y la cultura vascas[25], se crean organismos para impulsar su normalización, como la Academia de la Lengua Vasca *(Euskaltzaindia)* o la Sociedad de Estudios Vascos *(Eusko Ikaskuntza).*

Pero donde la toma de conciencia frente a la «cuestión lingüística» tuvo su expresión más elocuente fue en el ámbito escolar y educativo. La escuela aparecía a los ojos de los contemporáneos como uno de los principales agentes de castellanización. Y lo era aún más a medida que su frecuentación se iba generalizando. El pedagogo A. Pascual Iturriaga, autor de varios métodos de enseñanza del castellano para las escuelas elementales guipuzcoanas, exponía con claridad el argumento cuando denunciaba, a mediados del siglo XIX, el ataque sistemático al que estaba sometida la lengua vasca en esa «oficina» (la escuela) en la que los niños aprendían a «destrozar a su madre»:

> «(pues) tan pronto como entran en ella se principia por ponerles en las manos la cartilla castellana (...). Apenas han aprendido algunas palabras sueltas en castellano se les obliga a hablar en esta lengua (...). En otra edad en que sienten más la necesidad de poseer el castellano, se aperciben de las dificultades que para aprenderlo les pone el vascuence, y este conocimiento junto con el recuerdo de los fatales anillos y los castigos, que a ellos siguieron, hace que aborrezcan su lengua nativa»[26].

De ahí que todo intento de recuperación del euskara pasara necesariamente por la «reconquista» de la escuela y la «euskaldunización» de la enseñanza. Como señalaba R.M. Azkue en 1899, «no hay vascongado que no esté convencido de que la base de nuestra regeneración social, política y aún moral, es la implantación de la escuela netamente vascongada»[27]. Las críticas iban dirigidas principalmente a la escuela nacional, «esas escuelas oficiales que —en palabras del pedagogo Eleizalde— son aproximadamente la peor de las imposturas que el Estado ha implantado en nuestro País Vasco»[28]. Las órdenes religiosas y sus colegios tampoco estaban exentos de críticas:

---

sempeñada por Julio de Urquijo en torno a la *Revista Internacional de Estudios Vascos (RIEV)* es un buen exponente de ello.

[25] La Diputación introduce el requisito del conocimiento del euskara para la contratación de su personal; promueve la creación de cátedras de vascuence en institutos de segunda enseñanza, escuelas normales, etc.; crea escuelas de declamación vasca; impulsa el uso del euskara en rótulos de calles y subvenciona la edición y distribución de textos euskéricos, especialmente escolares (DÁVILA, P. y EIZAGIRRE, A., «Alfabetización y euskaldunización en Euskal Herria», *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, 1992, pp. 187-211).

[26] Cf. IRIGARAY, J.A., *Euskara, bizitzaren kenkan*, Iruñea-Pamplona, 1988, pp. 85-86.

[27] «Carta de R.M.ª de Azkue al Presidente del Centro Vasco de Bilbao, 1899» (Biblioteca Azkue de la Real Academia de la Lengua Vasca de Bilbao).

[28] El conocido pedagogo vasco denunciaba la influencia negativa que las escuelas públicas podían tener para el país y, sobre todo, para el propio niño, dado su efecto «desnacionaliza-

«La Iglesia misma que en todas partes mira con cuidado preferente por la educación del pueblo —denunciaba el citado Eleizalde—, por su formación intelectual y moral, aquí, en el País Vasco, parece desentenderse completamente del problema. No hemos visto todavía en Euzkadi una institución religiosa de educación popular como los *Christian Brothers* de Irlanda; pero en cambio no faltan colegios de religiosos —y especialmente de religiosas— que han ganado puesto de preeminencia, bien poco envidiable, entre los mataderos pedagógicos del Euzkera»[29].

Casi siempre se barajaban los mismos argumentos, de tipo pedagógico, aduciendo que la enseñanza en castellano era contraproducente para el niño vasco puesto que dificultaba el aprendizaje escolar y generaba odios y rechazos hacia la escuela, a veces irreversibles; de tipo lingüístico, ya que la prohibición de enseñar la lengua vasca en la escuela mutilaba sus posibilidades de desarrollo como lengua de cultura; de tipo científico, porque «profesores universitarios de alta reputación científica» han demostrado que «el estudio simultáneo de dos lenguas (...) puede tener una influencia provechosísima en la formación intelectual de los jóvenes, porque fomenta el desarrollo de las facultades de análisis y de comparación»[30]; o de tipo moral, aludiendo a los «gravísimos males» que la enseñanza en castellano podía causar a la religión y al mantenimiento de las «buenas costumbres»[31]. Este último argumento, que identificaba la escuela castellana con la ideología liberal, será comúnmente empleado por los detractores del laicismo escolar y, en particular, por el clero.

Dos agentes han jugado un papel fundamental en la imposición del castellano en las escuelas vascas: los inspectores y los maestros foráneos[32]. Ambos factores se sitúan precisamente en el centro del debate que, en torno al control de la enseñanza, enfrenta a las instituciones vascas con el Estado. La polémica entre el Estado y los poderes forales por el control de

---

dor»: «de ahí el gran número de analfabetos, de ahí el horror a la lectura, de ahí la lastimosa situación de nuestros niños euzkeldunes que piden pan intelectual y no reciben más que un pedrusco pedagógico (...)». Y añadía el citado autor: «en efecto, ved en los bancos de una escuela de las llamadas *nacionales*, en País euzkeldun, las caras temerosas y semi-idiotizadas de los pobres muchachos: no entienden lo que se les dice, la palabra castellana no despierta ninguna idea en esos cerebros; inmóviles en sus bancos no aprenden nada, no abren la boca (...). ¿Y a eso llaman educación, instrucción?» (ELEIZALDE, L., *La lucha por el idioma propio*, Conferencias organizadas por la Junta de Cultura Vasca para 1918, Bilbao, 1918, pp. 30-31).

[29] ELEIZALDE, L. DE, *op. cit.*, p. 32.

[30] ELEIZALDE, L. DE, *op. cit.*, p. 33.

[31] *La enseñanza en las escuelas de los niños, por un amante de los maestros y de sus discípulos*, s.a., Madrid, 1906, p. 18.

[32] Según P. Dávila, ambas instituciones han ejercido no un papel no meramente pasivo en el proceso de castellanización de la escuela vasca sino activo, desplegando toda una serie de acciones y controles para reprimir su uso entre los niños vascos, con el consentimiento muchas veces de los poderes locales (DÁVILA BALSERA, P., *Educación en el País Vasco: El Magisterio y la Enseñanza Elemental (1857-1930)*, Barcelona, 1988, Tesis doctoral, p. 608).

la enseñanza se remonta a mediados del siglo XIX, coincidiendo con la promulgación de la ley Moyano (1857). La ley establecía un régimen general de enseñanza para todo el Estado despojando a las instituciones forales de sus competencias educativas tradicionales e incorporándolas a la legislación común. Así, los ayuntamientos y diputaciones vascas se vieron obligados a renunciar en favor del poder central a una serie de derechos fundamentales, como el nombramiento y pago de maestros, la elección de Juntas de Instrucción Pública o la inspección de escuelas. Las diputaciones formaron un frente común y dirigieron varias protestas al gobierno central solicitando la anulación de la ley en las provincias vascas, al considerar que se trataba de un contrafuero. Aludían además a los efectos negativos que la citada ley tendría sobre las escuelas vascas, efectos tales como la desaparición del euskara o el deterioro de la calidad de la enseñanza:

> «Suprimida del círculo de la administración foral la preciosa atribución de nombrar los maestros, las escuelas se verán ocupadas por profesores extraños a la lengua y a las costumbres especiales de este país, surgiendo después de aquí el resfriamiento de los pueblos, el abandono de la educación pública, la propagación de las malas ideas y la inmoralidad e indisciplina, de cuyas plagas (este país) se ha visto hasta ahora libre»[33].

Si bien estas gestiones lograron modificar en parte el articulado de la ley no pudieron impedir, sin embargo, que a la larga se produjera la erosión progresiva de la autonomía foral en materia de enseñanza: pérdida de la facultad de nombrar maestros (1876-1880), celebración de las oposiciones al magisterio en las capitales de los distritos universitarios y no en las capitales provinciales (1888), transferencia del pago de haberes de maestros al Estado (1912), elaboración del primer escalafón general del magisterio en sustitución de los escalafones provinciales (1912).

Esta política favoreció la entrada del maestro foráneo en las escuelas vascas. Según los datos aportados por P. Dávila, que ha analizado los escalafones del magisterio entre 1912 y 1930, el porcentaje de maestros nacidos fuera de las provincias vascas era bastante superior al de otras regiones con perfil lingüístico similar. Por citar un ejemplo, en 1912 alcanzaba el 62% frente al 19% correspondiente a Cataluña o Galicia[34]. A ello contribuía el escaso interés que despertaba la carrera de magisterio entre los jóvenes vascos, sobre todo entre los varones —lo que estaba en relación con la falta de prestigio asociada a la profesión de maestro y los pocos in-

---

[33] «Instancia elevada a la Corona por las diputaciones forales vascas, suplicando a S.M. la suspensión de los efectos de la Ley de Instrucción Pública en el país, Vitoria, 6 de noviembre de 1857» (cf. ARRIEN, G., *Educación y Escuelas de Barriada de Bizkaia (Escuela y Autonomía, 1898-1936)*, Bilbao, 1987, p. 37).

[34] DÁVILA BALSERA, P., *La profesión del magisterio en el País Vasco (1857-1930)*, Bilbao, 1993, pp. 133-141.

gresos que proporcionaba—, sin olvidar la dificultad que presentaban los ejercicios de oposición para los aspirantes vascófonos. De ahí que desde finales del siglo XIX se generalizase la figura del maestro foráneo en las escuelas vascas, ese maestro «maketo» que criticaban con dureza los detractores de la escuela castellana:

> «La mayor parte de los maestros de escuelas vascas no sienten en vasco —denunciaba el pedagogo Urabayen en el Primer Congreso de Estudios Vascos (1918)—. Esto es decir que la adaptación fundamental para la eficacia de la labor educativa falta. Sin la compenetración con el pueblo, con sus más puros modos de sentir, la influencia del maestro chocará siempre con una resistencia invencible, nacida de las raíces más profundas de la raza. Y esa oposición sentimental se agrava con el desconocimiento de las características del país y de sus posibilidades. ¿Cómo vamos a pedir a hombres ciegos que nos encaminen?»[35]

Esta sensibilidad por el problema lingüístico-escolar tuvo su traducción en políticas educativas concretas impulsadas por las instituciones locales. Podemos citar como ejemplo, el proyecto de escuelas de barriada aprobado por la Diputación vizcaína en 1917 o el programa de escuelas rurales emprendido por la Diputación guipuzcoana en 1927. En ambos casos se pretendía responder a un doble reto: escolarizar a las clases rurales vascas —un sector poco atendido por la enseñanza oficial— y adecuar la escuela a las necesidades culturales y educativas específicas de la población euskaldun[36]. Por último, hemos de referirnos a las escuelas vascas o *ikastolas*, creadas y sostenidas por particulares[37]. Se trataba de centros escolares de carácter privado en los que se impartía la enseñanza íntegramente en euskara. Entre 1900 y 1930 se abrieron en Guipúzcoa unas 12 ikastolas repartidas entre la capital —destacaban las escuelas Muñoa— y las principales localidades de la provincia, como Tolosa, Rentería, Andoain o Irún. También se establecieron escuelas vascas en Pamplona, Estella, Vitoria y Bilbao.

---

[35] URABAYEN, L. DE, «El Maestro en la Escuela Vasca», *Primer Congreso de Estudios Vascos. Asamblea celebrada en Oñate, 1918*, Bilbao, 1919, pp. 909-910. Por lo demás, cabe señalar que en los diversos congresos que organizó la Sociedad de Estudios Vascos los temas educativos ocuparon un lugar importante. De hecho, las propuestas más interesantes y novedosas relacionadas con la escuela vasca se discutieron en estos congresos: bilingüismo escolar, renovación de métodos pedagógicos, formación permanente de maestros, etc.

[36] Sobre esta cuestión pueden consultarse, ARRIEN BERROJAECHEVARRÍA, G., *Educación y Escuelas de Barriada de Bizkaia. Escuela y Autonomía, 1898-1936*, Bilbao, 1987; y OSTOLAZA ESNAL, M., *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la guerra civil y el primer franquismo*, Donostia, 1996.

[37] Sobre el origen y evolución de estas escuelas véanse, ARRIEN, G., *La Generación del Exilio. Génesis de las Escuelas Vascas y las Colonias Escolares, 1932-1940*, Bilbao, 1983; GARMENDIA, M.C., *Les ikastolas en Pays Basque d'Espagne. La question du Bilinguisme Scolaire*, Estrasburgo, Tesis doctoral inédita, 1985; y FERNÁNDEZ, I., *Oroimenaren Hitza. Ikastolen historia, 1960-1975*, Bilbao, 1994.

El renacer de la Iglesia guipuzcoana

Un rasgo que caracteriza a la sociedad guipuzcoana de la Restauración es su intensa religiosidad. Una religiosidad que, heredada de los tiempos de la Contrarreforma, fue consolidándose a lo largo de la edad moderna y buena parte de la contemporánea hasta el punto de convertirse en elemento constitutivo básico de la identidad cultural provincial. Aunque se tienen pocos datos acerca de la Iglesia guipuzcoana en los siglos anteriores al período contemporáneo sí sabemos, sin embargo, que la provincia figuraba como una de las más católicas del Estado: «en ninguna parte de España se verá la asistencia del pueblo a misa mayor y a vísperas como en los pueblos de Guipúzcoa», señalaba el jesuita Larramendi a mediados del siglo XVIII[38]. Este arraigado catolicismo había llevado a los guipuzcoanos, según el citado autor, a fundar multitud de beneficios y capellanías parroquiales, a participar de forma masiva en las procesiones y oficios litúrgicos o a colaborar en el sostenimiento de no pocos conventos religiosos. De ahí que a comienzos del siglo XIX la provincia presentara un panorama religioso «francamente positivo», a pesar del impacto de las ideas ilustradas[39]. Contaba entonces con un total de 581 sacerdotes, 12 conventos de frailes y 22 de monjas[40]. Entre las Órdenes religiosas masculinas, figuraban los franciscanos (que tenían un total de 5 casas en la provincia), capuchinos (con 2 casas), dominicos (2 casas), carmelitas descalzos, trinitarios y agustinos (estos últimos con una casa cada uno), ya que la Compañía de Jesús había sido suprimida a finales del siglo XVIII (1767). En cuanto a las Órdenes religiosas femeninas, destacaban las franciscanas, agustinas, dominicas, carmelitas descalzas, brígidas y la Compañía de María. Predominaban por tanto las instituciones de vida contemplativa, a excepción de la Compañía de María, que estaba dedicada preferentemente a la enseñanza[41].

La primera mitad del siglo XIX resultó difícil para la Iglesia guipuzcoana y, en general, para la estatal. A las continuas guerras, ocupaciones, etc. se sumaron las medidas desamortizadoras decretadas por los gobiernos liberales. Se cerraron conventos, sobre todo, los masculinos; fueron secularizados sus miembros e incautados todos sus bienes y propiedades; se suprimió la Compañía de Jesús y se prohibió a las Órdenes religiosas admitir novicios y dar profesiones. La Iglesia sufrió importantes pérdidas materiales y humanas quedando seriamente dañada en tanto que institución. Según las cifras aportadas por J.M. Castells, entre 1833 y 1859 el

---

[38] P. LARRAMENDI, S.J., *Corografía de Guipúzcoa* (1754), San Sebastián, 1969, pp. 132-133.

[39] MUTILOA POZA, J., *Guipúzcoa en el siglo XIX. Guerras, desamortización, fueros*, San Sebastián, 1982.

[40] Véase la localización de estos últimos en los mapas 1 al 4 de la serie G del anexo.

[41] Obsérvese la escasa correspondencia existente entre el mapa de las congregaciones religiosas (mapa G-4) y el de la enseñanza congregacionista (mapa G-3), ambas en el anexo.

número de Órdenes religiosas masculinas en España se redujo de 37 a 9 al tiempo que el personal de las mismas y el número de casas que poseían disminuía drásticamente (en casi un 98%). Las Órdenes femeninas, por su parte, también conocieron un importante retroceso, aunque menor que las masculinas, perdiendo el 60% de sus casas y la mitad de su personal[42]. En Guipúzcoa muchas de estas medidas quedaron sin efecto ante la resistencia ofrecida por el clero y las autoridades locales. Ambos poderes, amparándose en la foralidad, lograron diferir la ejecución de las leyes desamortizadoras garantizando la continuidad de los institutos religiosos, en particular los femeninos, en las condiciones del Antiguo Régimen[43]. A pesar de ello, los efectivos eclesiásticos guipuzcoanos disminuyeron de forma considerable. Así, la provincia pasó de tener 1515 religiosos en 1787, es decir, 1 religioso por cada 80 habitantes, a tener 1268 religiosos en 1860, lo que equivalía a 1 religioso por 128 habitantes (la proporción media estatal era de 1 religioso por 404 habitantes)[44]. Con todo, a mediados del siglo XIX quedaban en Guipúzcoa 9 comunidades religiosas masculinas y 25 femeninas. El número total de comunidades, por tanto, seguía siendo el mismo que a comienzos de siglo con la diferencia de que había tres comunidades menos de varones y tres más de mujeres. Este crecimiento diferencial, más acelerado en las comunidades femeninas que en las masculinas, va a ser una constante en la evolución de las Congregaciones religiosas guipuzcoanas a partir de la segunda mitad del siglo XIX.

El Concordato de 1851 —acuerdo que sellaba el pacto entre la Iglesia y el liberalismo moderado— marca el inicio de la reconstrucción eclesiástica, una vez superado el trauma de las desamortizaciones. La Iglesia guipuzcoana se irá recuperando lentamente a la vez que consolida su presencia en am-

---

[42] CASTELLS, J.M., *Las asociaciones religiosas en la España Contemporánea. Un estudio jurídico-administrativo (1767-1965)*, Madrid, 1973. Según Castells, en 1833 había en España 1.834 comunidades religiosas masculinas, con un total de 31.279 miembros, y 2.139 comunidades femeninas, con 25.614 miembros; en 1859, el número de comunidades masculinas había descendido a 41 y el de las femeninas, a 866, siendo el número de sus miembros de 719 y 12.990 respectivamente.

[43] La Iglesia guipuzcoana del Antiguo Régimen, al igual que la del resto del Estado, contaba con importantes facultades fiscales, económicas y jurisdiccionales. Además, estaba exenta del servicio de armas y del pago de impuestos. La legislación liberal, coronada por las medidas revolucionarias de 1868, consiguió acabar en gran medida con el estatus privilegiado de la Iglesia poniendo fin a sus exenciones fiscales, enajenando su patrimonio y reduciendo al mínimo sus competencias jurisdiccionales. Sin embargo, en el caso de Guipúzcoa estas medidas sólo fueron aplicadas en parte ante la resistencia ofrecida por los poderes forales. La facultad de cobrar diezmos y primicias, por ejemplo, suprimida en todo el Reino en 1837 y sustituida por la dotación de culto y clero con cargo a los presupuestos generales del Estado, no pudo aplicarse en Guipúzcoa hasta 1869. La prolongación de esta situación de privilegio explica que la Iglesia guipuzcoana reaccionara con especial virulencia ante las medidas revolucionarias de 1868 adscribiéndose en masa a la causa carlista.

[44] MÚGICA, S., *Geografía general del País Vasco-Navarro,* dirigida por Francisco Carreras y Candi, Barcelona, s.a., p. 234.

plios sectores de la sociedad. Reaparecen los religiosos exclaustrados, se organizan misiones populares[45], se multiplican las peregrinaciones —sobre todo a los santuarios marianos vascos y a Lourdes— y aumenta el número de vocaciones. El dinamismo religioso de Guipúzcoa queda, asimismo, reflejado en la proliferación de iniciativas caritativas: se crean hospitales, casas de misericordia, asilos, orfanatos, escuelas, etc. para las clases más necesitadas[46]. Todo ello gracias a la ayuda de la burguesía y el apoyo de los poderes locales que empezaban a ver en la Iglesia un eficaz colaborador en la atención de los problemas sociales. La diócesis de Vitoria —de la que formaba parte la provincia de Guipúzcoa— se convirtió pronto en diócesis modelo por la intensidad de su práctica religiosa y por el número de vocaciones. El Nuncio Apostólico de Madrid, en su informe enviado al Vaticano en 1890 sobre el episcopado español, señalaba que la diócesis vitoriana era la mejor de España «por su fe, moralidad y generosidad de sus fieles en promover el bien», a la vez que ensalzaba el celo eclesiástico de su clero o el prestigio de que gozaba aquel entre el pueblo:

> «El clero generalmente hablando no será muy docto —señalaba el Nuncio—, aunque haya sacerdotes que lo son; pero tiene verdadero espíritu eclesiástico y en parte notable pertenece a las buenas familias de aquella provincia, de forma que goza de mucho prestigio entre aquellos sencillos hombres de pueblo, que no hacen nada, ni siquiera en el orden material, sin el consejo del párroco»[47].

Según otro informe de la nunciatura correspondiente a 1891, el seminario vitoriano, con un total de 727 alumnos, figuraba entre los más concurridos del Estado, tan sólo superado por los seminarios de Valencia,

---

[45] Tenían por objeto reanimar la fe del pueblo e incentivar la frecuentación de los sacramentos. Consistían en encendidos sermones, largas procesiones, predicaciones en los cementerios, vía crucis, confesiones y comuniones multitudinarias, etc. Se trataba de conmover la sensibilidad religiosa de los fieles, mediante la utilización de todo tipo de recursos efectistas, creando en ellos un sentimiento de culpa que los llevara a recibir los sacramentos. En Guipúzcoa destacaron las misiones protagonizadas por los jesuitas. Los conventos de Loyola y San Sebastián fueron particularmente activos en este sentido. La casa de San Sebastián, por ejemplo, organizó en 1890 hasta un total 80 misiones, 86 ejercicios espirituales, 19 novenas de sermones, 261 sermones y pláticas, 124.132 confesiones (entre generales y particulares) y 170.337 comuniones (*Litterae Annuae-Castilla* (Compañía de Jesús): «Residentia S. Sebastianum, 1890»).

[46] Según una memoria elaborada por el Ministerio de la Gobernación, en 1864 existían en Guipúzcoa 15 establecimientos benéficos entre hospitales, casas de misericordia, hospicios y obras pías, mientras que en 1882 su número había aumentado a 21 («Memoria sobre los establecimientos de beneficencia en Guipúzcoa, 1882», AGA-G: Beneficencia, Caja 5716). Por otra parte, en una relación del Obispado de Vitoria correspondiente a 1912, estos establecimientos sumaban un total de 110 (*BEOV*, 18-IV-1912, n.º 7).

[47] «Informe sobre el Episcopado y los cabildos de España, redactado por Antonio Vico, Madrid, 31 de diciembre de 1890», cf. CARCEL ORTI, V. *León XIII y los católicos españoles*, Pamplona, 1988, pp.223-227.

Santiago de Compostela y los catalanes de Vich y Tortosa[48]. A pesar del progresivo descenso que experimentó el clero secular a lo largo del siglo XIX las provincias vascas seguían teniendo a finales del siglo una elevada proporción de sacerdotes por habitante: 1 sacerdote por 458 habitantes cuando la media estatal era de 1 sacerdote por 531 habitantes[49].

La religiosidad de los guipuzcoanos no permaneció inmune a los cambios provocados por el proceso industrializador. Diversos testimonios de la época constatan la dificultad de mantener la práctica religiosa en los centros urbanos e industriales o el influjo negativo ejercido por las modas burguesas, provenientes en su mayoría de la capital, sobre las costumbres del pueblo. El sacerdote y antropólogo J.M. Barandiarán denunciaba en 1924 la creciente irreligiosidad que afectaba a la sociedad vasca atribuyendo semejante «anomalía» a los efectos de la revolución industrial:

> «Otro ambiente o forma social opuesta a la religión católica y aun a toda religión es la que asoma hoy en las aldeas; la cual con gran pujanza viene desenvolviéndose hace tiempo, paralelamente a la moderna forma social urbana de calles en línea recta, en las grandes poblaciones y centros industriales del País Vasco: es la irreligión. Este movimiento no responde aquí a ninguna forma tradicional, ni es autóctono; es artículo de importación. Bilbao, Gernika, Durango, Irun, Pamplona, Alsasua, Logroño (...), he ahí los focos más importantes que irradian las nuevas ideas a la aldea vasca y provocan importantes reacciones dentro y fuera de sus ámbitos (...). En general, puede decirse (...) que la indiferencia religiosa, siguiento marcadamente el cauce natural de los ríos y de las grandes vías de comunicación, va suplantando a la religión cada vez más en los pueblos (...) En efecto, aquellas manifestaciones espontáneas del espíritu religioso, tan frecuentes hace treinta años, escasean hoy tanto más cuanto que los actos de relajación son más numerosos»[50].

Se apuntan como causas de irreligiosidad el crecimiento de los núcleos urbanos, el contacto con los inmigrantes, las diversiones modernas, como

---

[48] «Informe sobre el estado de los Seminarios en España, por Antonio Vico, Madrid, 31 de diciembre de 1891», cf. CARCEL ORTI, V., *op. cit.*, pp. 153-154.

[49] GARCÍA DE CORTÁZAR, F., *op. cit.*, p. 14. Por ofrecer un dato comparativo, en la diócesis de Lyon, una de las más católicas de Francia, a finales del siglo XIX había 1 sacerdote por cada 800 habitantes (CURTIS, S., *Educating the faithful: Catholic primary schooling and teaching congregations in the diocese of Lyon, 1830-1905*, PhD, Indiana University, 1994, p. 63). La importancia numérica del clero secular guipuzcoano, por otra parte, coincide con la tendencia alcista que, en la segunda mitad del siglo XIX, observa la curva de matrícula del seminario de Vitoria. A tenor de los datos proporcionados por F. Lannon, había 217 alumnos matriculados en 1880 y 737, en 1890. Esta tendencia se invierte a partir de 1900, en contraste con el incremento experimentado por las vocaciones de regulares, y no vuelve a cambiar de signo hasta los años 1920 (562 alumnos matriculados en 1900; 283, en 1910; y 255, en 1920). Así, habrá que esperar a los años 1930 para recuperar los índices de finales del siglo XIX (LANNON, F., *Catholic Bilbao from Restoration to Republic: A selective study of educational institutions, 1876-1931*, PhD, Oxford, 1975).

[50] BARANDIARÁN, J.M., «Nacimiento y expansión de los fenómenos sociales», *Anuario de Eusko Folklore*, IV (1924), Sociedad de Estudios Vascos-Eusko Ikaskuntza, p. 171.

el deporte, el cine o el baile «agarrado», las malas lecturas o la prestación del servicio militar. El sacerdote M. Lecuona afirmaba refiriéndose al pueblo guipuzcoano de Oyarzun que los sentimientos religiosos y la pureza de costumbres de los lugareños se deterioraban por momentos, «por el contacto con gentes extrañas al pueblo, en los talleres, fábricas, obras, deportes, etc., así como también durante la permanencia en los cuarteles»[51]. También los párrocos de algunas poblaciones industriales, a comienzos de los años 1920, constataban la dificultad de mantener los habituales niveles de asistencia a la catequesis parroquial, atribuyéndolo al «vértigo que ha entrado por el fútbol y los partidos que se preparan los domingos por la tarde» o al «abandono o poco interés de los padres»[52]. En lo que sí coinciden los diversos testimonios es en señalar que el fervor religioso era más intenso entre los habitantes de las zonas rurales y entre las mujeres[53]. De hecho, el grueso de las vocaciones sacerdotales guipuzcoanas provenía de los pueblos que, además de estar enclavados en zonas rurales, tenían un claro predominio de la ideología tradicionalista o conservadora[54]. Esta geografía coincide en gran medida con la del reclutamiento de vocaciones congregacionistas.

Los cambios sociales, sin embargo, no consiguieron alterar en lo fundamental la tradición religiosa guipuzcoana. La provincia siguió caracterizándose a lo largo de todo el período restaurador por su intenso activismo religioso y su elevado número de vocaciones: «Los preceptos de la Iglesia se cumplen con exactitud y fidelidad completas —señalaba un autor de la época—. Es muy raro el que deja de cumplir con el precepto pascual y no lo es menos el que deja de oir misa todos los domingos y fiestas de guardar»[55]. Según una estadística elaborada por el obispado de Vitoria con motivo del año jubilar de 1908, durante este año se administraron en Guipúzcoa más

---

[51] *Anuario de Eusko Folklore*, IV (1924), p. 47.

[52] ADV, Caja: Catecismo, 1924.

[53] En un estudio realizado por J.M. Barandiarán sobre la religiosidad de Irún durante el período republicano, se señala que en dicha localidad asistía a misa los días de precepto el 50% de la población, del que el 73% eran mujeres y el 27% hombres. En cuanto al precepto pascual, lo cumplían alrededor de 1.900 hombres y 4.100 mujeres (BARANDIARÁN, J.M., «Estado religioso de Irún», *Idearium*, Vitoria, noviembre-diciembre 1935, n.º 11, pp. 499-500). También en Oyarzun la frecuentación de los sacramentos era cuatro veces superior entre las mujeres que entre los hombres (*Anuario de Eusko Folklore*, IV, 1924, pp. 4-5).

[54] CILLÁN APALATEGUI, A., *Sociología electoral de Guipúzcoa (1900-1936)*, San Sebastián, 1975, p. 121. La mayoría de las vocaciones sacerdotales guipuzcoanas, tanto en términos absolutos como relativos, provenía de poblaciones como Tolosa, Cegama, Amézqueta, Oyarzun, Oñate, Ataun, Azpeitia o Azcoitia.

[55] MÚGICA, S., *op. cit.*, Barcelona, s.a., p. 358. El citado autor afirmaba que, si bien las «costumbres religiosas de antaño» se habían visto alteradas en algunas poblaciones industriales, por el contacto con «gentes extrañas al país», la mayoría de la población y, sobre todo, las «familias de abolengo y toda la parte rural, así como la clase pescadora» seguían sustentando las creencias religiosas que heredaron de sus padres y observando las prácticas religiosas que aprendieron de niños (*Ibid.*, pp. 361-362).

de 40.0000 comuniones y se movilizaron unos 55.000 peregrinos. Además, había unos 30000 socios inscritos en las diversas congregaciones del Apostolado de la Oración[56].

La expansión industrial de los años 1920, si bien favoreció la difusión de nuevos valores, ideas, etc. —valgan como ejemplo la aproximación al republicanismo de un sector de la burguesía guipuzcoana o la expansión de las ideas socialistas entre las clases obreras— apenas modificó en lo sustancial el panorama religioso de la provincia. En un estudio que sobre la religiosidad vasca realizó la sociedad etnográfica «Eusko Folklore» en 1924 quedaba patente la vitalidad católica de los pueblos guipuzcoanos. En la mayoría de estos pueblos, según dicho estudio, se cumplía el precepto pascual de forma generalizada, era masiva la asistencia a misa y a otros actos devocionales y apenas se conocían casos de matrimonios y entierros civiles o de niños sin bautizar[57]. También se destacaba el aumento de la circulación de libros piadosos entre las familias o el elevado nivel de afiliación en las distintas congregaciones parroquiales:

> «No hay joven (...) que después de hacer la primera Comunión Mayor, no ingrese o en la Congregación de los Luises o en la de las Hijas de María, en cuyas listas no se da de baja hasta que toma estado»[58].

Este fervor religioso de Guipúzcoa, lejos de debilitarse, fue consolidándose con los años, sin que los cambios de coyuntura política, ni tan siquiera la ofensiva laicizadora de la II República, pudieran contrarrestar su influencia. Según fuentes del obispado de Vitoria, en 1933 se registraron en Guipúzcoa hasta un total de 122 tandas de misiones y ejercicios espirituales, con una asistencia de más de 128.000 adultos y unos 32.900 niños[59]. Igualmente significativo fue el auge alcanzado por el asociacionismo católico en esta provincia. La Acción Católica guipuzcoana, por ejemplo, contaba en 1931 con unos 25.000 asociados, agrupados en 100 entidades filiales y 400 asociaciones adheridas[60]. En cuanto al índice de vocaciones, Guipúzcoa seguía ocupando en 1930 una posición destacada, con 23 sacerdotes por diez mil habitantes[61], al tiempo que la diócesis vitoriana aportaba el mayor contingente de ordenaciones sacerdotales.

---

56 Cf. CILLÁN APALATEGUI, A., *op. cit.*, pp. 105-115.

57 *Anuario de la Sociedad Eusko-Folklore. T. IV: La religiosidad del pueblo*, 1924.

58 *Op. cit.*, p. 30. Cabe subrayar que en todos los pueblos existían, como mínimo, las congregaciones del Apostolado de la Oración, la Tercera Orden de San Francisco y la Adoración Nocturna, además de las ya citadas de las Hijas de María y San Luis. Tenían como objeto contrarrestar la influencia de las tendencias irreligiosas mediante la intensificación de la práctica de los sacramentos.

59 Cf. CILLÁN APALATEGI, A., *ibidem*, p. 115.

60 ESTORNES LASA, I., *La construcción de una nacionalidad vasca. El Autonomismo de Eusko Ikaskuntza (1918-1931)*, San Sebastián, 1990, p. 335.

61 MINISTERIO DE TRABAJO, JUSTICIA Y SANIDAD, *Censo de la Población de España, 1930. Región de Vascongadas y Navarra*, Madrid, 1935.

La expansión de la enseñanza congregacionista

Uno de los signos más visibles de la vitalidad religiosa guipuzcoana fue la expansión del fenómeno congregacionista. A partir de mediados del siglo XIX y, sobre todo, en los años de la Restauración surgieron en la provincia numerosas Órdenes religiosas dedicadas en su mayoría a la enseñanza. El fenómeno se inscribe en el marco del crecimiento generalizado experimentado por estas asociaciones de la Iglesia a lo largo del siglo XIX[62]. Al igual que sucedió en Francia, en España tras los acontecimientos revolucionarios se dio un movimiento de recuperación católica. La Iglesia del Antiguo Régimen había quedado desarticulada y de sus cenizas emergía una institución renovada y mejor adaptada a la sociedad liberal-burguesa. Este proceso de reconversión tuvo su principal exponente en la proliferación de las Congregaciones religiosas de vida activa[63]. Se trataba de buscar nuevas vías de apostolado que permitieran a la Iglesia consolidar su poder y ampliar su radio de acción en una sociedad cada vez más secularizada. De ahí que centrara su actividad en la educación y la beneficencia ya que estos ámbitos ofrecían la posibilidad de combinar la finalidad religiosa tradicional con una actividad pública y útil a la sociedad, condición ésta última imprescindible para lograr su legitimación. Por otra parte, las nuevas Órdenes religiosas surgían en un momento de expansión de la demanda educativo-asistencial por lo que tenían un mercado asegurado.

La proliferación de las Órdenes religiosas en Guipúzcoa coincide con la fase expansiva del movimiento congregacionista español. Aunque esta expansión arranca de mediados del siglo XIX es en la coyuntura política de la Restauración cuando se produce el mayor crecimiento de efectivos religiosos. Entre 1876 y 1900 se concedieron más de 300 autorizaciones que permitieron el establecimiento de 73 Congregaciones religiosas, 34 Congregaciones de varones y 39 de mujeres, con un total de 241 casas, la mayoría de las cuales tenía como actividad principal la docencia[64]. Las facili-

---

62 Para conocer las características generales del movimiento, sobre todo, en lo que se refiere a las Congregaciones femeninas de vida activa en Francia, véase LANGLOIS, C., *Le Catholicisme au féminin: Les congrégations françaises à supérieure générale au XIXe siècle*, Paris, 1984. En este trabajo se comparan los modelos de expansión congregacionista de varios países europeos. Para el caso italiano, puede consultarse igualmente *Storia dell'Italia religiosa. T. 3: L'età contemporanea*, a cura di G. de Rosa, T. Gregory y A. Vauchez, Bari, 1995.

63 Sobre la diferencia entre las Congregaciones religiosas de vida activa, en tanto que instituciones típicas del siglo XIX, y las antiguas Órdenes monásticas, pueden consultarse los trabajos siguientes: C. LANGLOIS, *op. cit.*; H.P.M. GODDIJN, «The Sociology of religious orders and congregations», *Social Compass*, vols. 5-6 (1960), pp. 431-447; y E.K. FRANCIS, «Towards a typology of religious orders», *American Journal of Sociology*, vol. LV, n.° 5 (march 1950), pp. 437-449. En cuanto a la relación existente entre las modernas Congregaciones religiosas y su modelo por excelencia, la Compañía de Jesús, véase, E. DURKHEIM, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, 1982 (or. francés de 1938).

64 «Relación de las Congregaciones Religiosas de varones y mujeres autorizadas gubernativamente con posterioridad a la publicación del Concordato vigente, 1902» (AC-Madrid, leg. 395,

dades concedidas por las autoridades españolas y el apoyo de las élites locales favorecieron este fenómeno[65]. Según una estadística elaborada por la Iglesia, en 1901 había en España 512 casas de religiosos y 2.543 de religiosas, con más de 50.000 miembros entre profesos y novicios. En conjunto, educaban a unos 49.000 alumnos y 178.000 alumnas y atendían a unos 58.000 asilados, sin contar con los servicios que prestaban las religiosas a los presos y enfermos[66]. A partir de 1900 el número de comunidades y colegios siguió aumentando a un ritmo, si cabe, más acelerado, gracias al tirón de la demanda creciente y al aporte masivo de religiosos procedentes de las ex-colonias (Cuba y Filipinas) y de Francia, éstos últimos a consecuencia de la legislación combista[67]. Entre 1901 y 1914 llegaron a establecerse en suelo español hasta un total de 64 Congregaciones francesas (23 Congregaciones masculinas y 41 femeninas), que fundaron 328 comunidades de las que 215 eran escuelas y colegios[68]. Los gobiernos liberales de comienzos de siglo trataron de poner freno a esta avalancha de religiosos mediante la aplicación de medidas secularizadoras. Los decretos de setiembre de 1901 y de abril de 1902, coronados posteriormente por la ley del Candado de 1910, pretendían someter a las asociaciones religiosas a la ley común (ley de asociaciones de 1887) a la vez que imponían una serie de medidas restrictivas para limitar su número. Así, se concedía un plazo de 6 meses a las asociaciones religiosas para que pudieran inscri-

---

n.° 1). Las autorizaciones, concedidas indistintamente por los gobiernos conservadores o liberales, imponían como único requisito «que los religiosos viviesen conforme a su instituto y sin gravamen al Estado». Este procedimiento permitió la proliferación de Órdenes religiosas en la segunda mitad del siglo XIX.

[65] Entre los privilegios concedidos a los religiosos cabe destacar la no exigencia del título para ejercer la profesión docente, la exención del servicio militar o la concesión de una subvención económica en concepto de dotación de culto y clero. Además, las nuevas Órdenes religiosas quedaban legalmente amparadas en su doble condición de institutos de la Iglesia (en virtud del Concordato de 1851) y como asociaciones civiles (por la ley de asociaciones de 1887), así como por el principio de la libertad de asociación reconocido por la Constitución de 1876.

[66] «Resumen general de la estadística de las congregaciones religiosas de España, 1901», cf. ROBLES MUÑOZ, C., «Frente a la supremacía del Estado. La Santa Sede y los católicos en la crisis de la Restauración, 1898-1912», *Anthologica Annua*, 34 (1987), p. 281, notas 332 y 333.

[67] Aunque el trasvase de religiosos franceses se inicia en 1880, a consecuencia de la política de Jules Ferry (en el marco de la III República francesa), es a comienzos del siglo XX cuando se acentúa el fenómeno. La ley de Combes, que aplicaba la ley de asociaciones de Waldeck-Rousseau en sentido radical y con carácter retroactivo, supuso la expulsión masiva de religiosos de Francia (entre los que se incluían más de 16.000 dedicados a la enseñanza). Además, se rechazaron la mayoría de las demandas de autorización, se negó a las Órdenes religiosas el derecho a enseñar, se confiscaban sus bienes y propiedades y se decretó la separación oficial de la Iglesia y del Estado.

[68] DELAUNAY, J.M., «De nouveau au sud des Pyrénées: Congrégations françaises et refuges espagnols, 1901-1914», *Mélanges de la Casa de Velázquez*, Madrid, T. XVIII/1, 1982, pp. 259-287. En cuanto a la repercusión de la política laicista francesa en España puede consultarse, MONES I BUSQUETS, J., «Le laicisme éducatif et l'influence des lois Ferry en Espagne dans le dernier quart du XIXe siècle», *L'Offre d'École*, Frijhoff, W. dir., Paris, 1983, pp. 327-339.

birse en los registros correspondientes de los gobiernos civiles provinciales, de acuerdo a lo establecido por la ley de asociaciones de 1887. Por otra parte, se les exigía autorización del poder civil para su establecimiento, se limitaban sus bienes y propiedades o se les sometía a la ley fiscal común. Los proyectos de ley de 1906 y de 1910 iban aún más lejos al prohibir el establecimiento de toda Orden religiosa que no tuviese autorización expresa del Ministerio de Justicia. Autorización que se les negaba en el caso de que la tercera parte de sus miembros fuesen extranjeros. Estas medidas se completaban con un extenso programa dirigido a secularizar la enseñanza, con medidas como la no obligatoriedad de la religión para los hijos de los padres no católicos (decreto Romanones de 1913), la disminución de la representación eclesiástica en el Consejo de Instrucción Pública, la exigencia de titulación académica al profesorado religioso, el derecho de inspección del Estado en los centros privados o la obligatoriedad de los exámenes oficiales en los colegios religiosos.

Tales medidas, sin embargo, no lograron atajar el fenómeno. Con la vuelta de los conservadores al poder en 1914 y más tarde con la dictadura primorriverista, la Iglesia recibió un nuevo espaldarazo recuperando su posición de privilegio en la sociedad española. En 1930 el número de comunidades religiosas había aumentado en más de un 60% con respecto a 1900, alcanzando la cifra de 4908 (de las que 1.022 eran masculinas y 3.886, femeninas).

Por otra parte, se dio una creciente especialización de estas Órdenes en la enseñanza. De las comunidades religiosas masculinas existentes en 1930, las dedicadas a la docencia representaban más de la mitad del conjunto, frente al 40% de 1901, mientras que sus equivalentes femeninas suponían el 37% del total, frente al 30% de comienzos de siglo. Asimismo, el número de religiosos se duplicó entre ambas fechas superando en 1930 la cifra de 81000[69]. Otro de los rasgos a destacar es el origen extranjero de muchas de estas Órdenes, procediendo la mayoría de Francia[70]. Además, predominaban las Congregaciones jóvenes. En concreto, el 90% de las Congregaciones masculinas fueron fundadas en los siglos XIX y el primer tercio del XX mientras que en el caso de las Órdenes femeninas, las fundadas en la misma época suponían el 83%[71]. En cuanto a la evolución de las

---

[69] *Anuario Estadístico de España. Año XVII-1931*, Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, Madrid, 1933.

[70] FAUBELL, V., «Las Órdenes y Congregaciones Religiosas y la Educación en la España Contemporánea», J.M. PRELLEZO dir., *L'Impegno dell'Educare*, Roma, L.A.S., 1991, pp. 113-134. El citado autor ofrece los siguientes datos para las Órdenes docentes: de las masculinas, el 91,5% fueron fundadas en el extranjero, frente al 8,5% fundadas en España. De las primeras, el 60% procedía de Francia, el 30% de Italia y el resto, de varios países. En cuanto a las Órdenes femeninas docentes, el 31,5% eran extranjeras y el 68,5% españolas. De las extranjeras, el 36% venían de Francia, el 36% de Italia y las restantes, de Cuba, Perú y los Países Bajos.

[71] *Ibid.*

comunidades, cabe subrayar que, a diferencia del caso francés, las masculinas crecieron más que las femeninas, tanto por el número de casas como por el personal de las mismas. Tomando como base las cifras correspondientes a 1892, tenemos que entre esta fecha y 1930 las casas de religiosos aumentaron el doble que las de las religiosas[72], mientras que el número de religiosos creció casi 20 puntos por encima del de las religiosas, situándose ambos porcentajes en torno a 90% y 71% respectivamente[73]. Estas diferencias, sin embargo, no ocultan un hecho esencial, a saber, el enorme empuje experimentado por el movimiento congregacionista durante el período restaurador. Y ello a pesar de la progresiva secularización de la sociedad española y el peso creciente de los sectores anticlericales.

En el marco del movimiento congregacionista español contemporáneo el caso guipuzcoano cobra una especial significación. Desde mediados del siglo XIX Guipúzcoa figuraba entre las regiones de claro predominio congregacionista, junto con Cataluña y las restantes provincias vascas. Se trataba de zonas de fuerte tradición religiosa y con un alto grado de desarrollo urbano-industrial en las que, además, el carlismo contaba con numerosos adeptos[74]. Si analizamos la geografía del asentamiento congregacionista[75], observaremos que el mayor número de comunidades religiosas se concentra en la mitad norte peninsular y, sobre todo, en el ángulo nororiental. Ya desde los inicios de la Restauración estas zonas presentaban las densidades más altas del Estado: en 1900, por ejemplo, la relación de comunidades por habitante era en todas ellas superior a 3 por diez mil (la media estatal era de 1,74), destacando Guipúzcoa, Gerona y Baleares, con índices aproximados de 4 por diez mil. En cuanto al número de religiosos, Guipúzcoa ocupaba la primera posición con 83,2 religiosos por 10.000 habitantes[76], seguida de las restantes provincias vascas, Barcelona y Madrid (éstas últimas, con más de 60 religiosos por 10.000 habitantes), siendo el promedio estatal de 29,4 por diez mil.

La evolución del movimiento congregacionista no hizo sino acentuar esta tendencia. En 1930 los principales núcleos de concentración congre-

---

[72] Las casas de religiosos crecieron en una proporción del 152% entre 1892 y 1930 mientras que las de las religiosas lo hacían en una proporción del 78%.

[73] Los datos para 1892 han sido tomados de CARCEL ORTÍ, V., *León XIII y los católicos españoles*, Pamplona, 1988, pp. 597-599. Los correspondientes a 1930 proceden del *Anuario Estadístico de España. Año XVII-1931*, Madrid, 1933.

[74] Se tiende a identificar la geografía de las órdenes religiosas con la del carlismo (Cataluña, País Vasco, Castilla Norteña, etc.). Sin embargo, como apunta García de Cortázar, la explicación de la mayor concentración congregacionista en estas zonas hay que buscarla más bien en el arraigado catolicismo de las mismas que en su adscripción carlista, teniendo en cuenta la estrecha relación existente entre el carlismo y la religión (GARCÍA DE CORTÁZAR, F., «La Iglesia en España: organización, funciones y acción», *Enciclopedia de Historia de España*, dirigida por Miguel Artola, T. III: Iglesia, Pensamiento, Cultura. Madrid, 1988, p. 16).

[75] Véanse los mapas 9 al 14 de la serie E del anexo.

[76] Véase el mapa E-15 del anexo.

gacionista seguían estando en el norte y nordeste peninsular[77], sobresaliendo Guipúzcoa, con más de 6 comunidades por diez mil habitantes (la media estatal era de 2 × 10.000) y una proporción de religiosos superior a 125 por diez mil (el promedio estatal rondaba el 45 × 10.000)[78]. Esta geografía coincide en gran medida con la de los colegios congregacionistas, lo que resulta comprensible teniendo en cuenta que la mayoría de las congregaciones religiosas se dedicaba a la enseñanza[79].

La preferencia de las Congregaciones religiosas por estas regiones parece obedecer a varios factores. En primer lugar, la presencia de una sólida tradición religiosa actuaba como elemento positivo ante la expectativa de reclutar vocaciones. Así, las provincias vascas, conocidas de antiguo como «tierras de vocación», se situaron pronto en el punto de mira de los superiores religiosos. La existencia de una red congregacionista previa podía incidir en el mismo sentido[80]. Por otra parte, al tratarse de zonas industrializadas o en fase de industrialización tenían crecientes necesidades educativo-asistenciales lo que significaba contar con un mercado seguro. Además, la burguesía más dinámica y emprendedora, principal patrocinadora de las fundaciones congregacionistas, se concentraba en estas regiones. Había también otro factor que jugaba en favor del asentamiento de las Congregaciones religiosas en el País Vasco o Cataluña: el enorme prestigio asociado al clero en ambas regiones lo que, a su vez, dependía en gran medida de la posición mantenida por la Iglesia en la defensa de las culturas regionales respectivas[81]. Por último, en el caso de Guipúzcoa el factor

---

[77] Véanse los mapas 16 al 19 de la serie E del anexo.

[78] Los índices más altos, tanto por el número de comunidades como de religiosos por habitante, correspondían a Baleares, Gerona, Álava y Navarra, además de Guipúzcoa. Todos ellos tenían entre 4 y 6 comunidades por diez mil habitantes y entre 70 y 100 religiosos por diez mil. Les seguían de cerca Barcelona, Vizcaya, Madrid y algunas provincias de Castilla norte (con índices que rondaban las cifras de 3 comunidades × 10.000 y 60 religiosos × 10.000). En el extremo opuesto se situaban las provincias de la mitad sur peninsular y las gallegas, con promedios inferiores a 1,5 comunidades × 10.000 y 20 religiosos × 10.000.

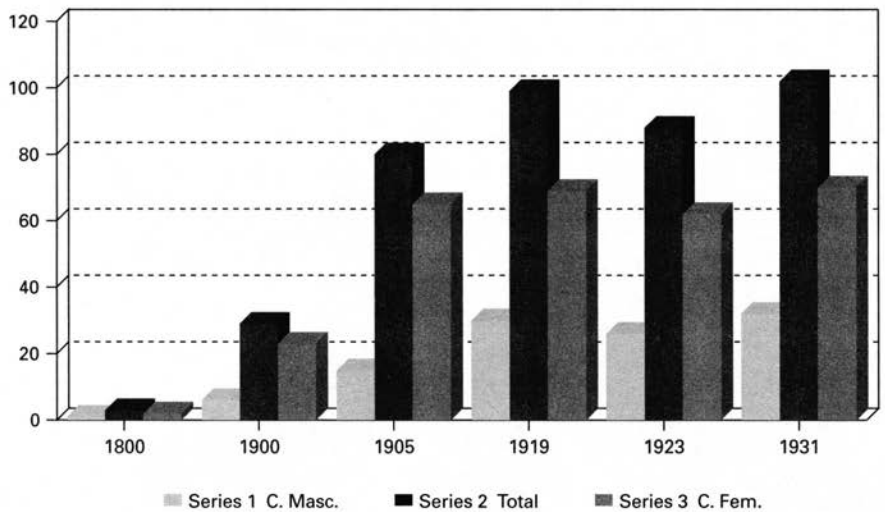
[79] Véase la localización de estos colegios en los mapas 9, 11 y 13 de la serie E, del anexo.

[80] Este factor, sin embargo, podía influir negativamente por el hecho de que la presencia en una región de Órdenes antiguas podía frenar o retardar el establecimiento de otras nuevas, dada la tendencia de las congregaciones a buscar la complementariedad y evitar la concurrencia. En Guipúzcoa, por ejemplo, la presencia de jesuitas y escolapios jugó en contra del establecimiento de algunas congregaciones francesas, como los marianistas o los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

[81] Las relaciones entre Iglesia, cultura vasca y nacionalismo se estudian en el capítulo 7.º del presente trabajo. En cuanto al papel jugado por la Iglesia en el movimiento catalanista pueden verse, BADA, J., *L'Església de Barcelona en la crisi de l'Antic Règim (1808-1833)*, Barcelona, 1986; BONET I BALTA, J., *L'Església catalana de la Il-lustració a la Renaixença*, Barcelona, 1984; CARRASCO CALVO, S., «Catolicismo y Catalanismo, 1898-1936: trayectoria y peculiaridades del catolicismo catalán», *España, 1898-1936: estructuras y cambio*, Madrid, 1984, pp. 253-292; CORTS I BLAY, R., *L'arquebisbe Félix Amat (1750-1824) i l'última il-lustració espanyola*, Barcelona, 1992; FELIU I MONTFORT, G., *La clerecía catalana durant el Trienni Liberal*, Barcelona, 1972; FRADERA, J.M., *Cultura nacional en una societat dividida.*

geográfico fue determinante ya que dada su proximidad con Francia llegó a convertirse en lugar de asentamiento preferente de las comunidades expulsadas del país vecino.

La vitalidad del movimiento congregacionista guipuzcano tiene su mayor reflejo en la enseñanza. En las últimas décadas del siglo XIX y, sobre todo, en los primeros años del XX los colegios religiosos se multiplican estableciéndose de forma más o menos homogénea por toda la provincia (véase la evolución de los colegios congregacionistas guipuzcoanos en

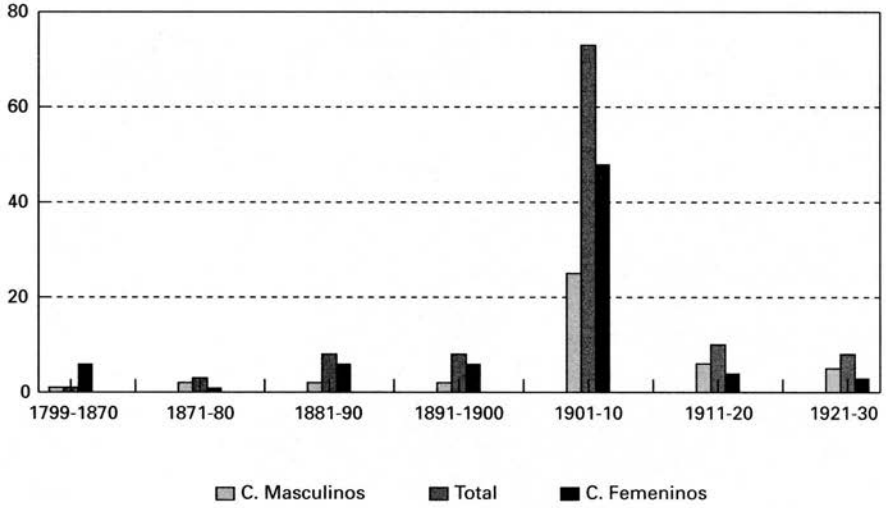


Fuentes:
1800: GOROSABEL, P., *Noticia de las cosas memorables de Guipúzcoa*, Tolosa, 1900, T. IV.
1900: «Relación de Comunidades Religiosas existentes en 1900», (Archivo del Congreso-Madrid, leg. 395, n.º 1).
1905: *Guía eclesiástica del Obispado de Vitoria, 1905.*
1919: *Anuario eclesiástico de la diócesis de Vitoria, 1919.*
1923: MINISTERIO DE TRABAJO, COMERCIO E INDUSTRIA, *Estadística de las Comunidades Religiosas existentes en España en 1.º de abril de 1923*, Madrid, 1923.
1931: *Guía diocesana de Vitoria, 1931.*

Gráfico I.1

Evolución de los colegios católicos. Guipúzcoa (siglos XIX-XX)

Patriotisme i Cultura a Catalunya (1838-1868), Barcelona, 1992; y *Jaume Balmes. Els Fonaments racionals d'una política catòlica*, Vic, 1995; MARTÍ, C., *L'Església de Barcelona (1850-1857)*, Barcelona, 1984, 2 vols.; MARTÍ, C. y BONET I BALTA, J., *L'integrisme a Catalunya. Les grans polèmiques, 1881-1888*, Barcelona, 1990; REMISA, M., *Els orígens del catalanisme conservador i «La veu de Montserrat»*, Vic, 1985.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos tomados del AUV y ADV.

Gráfico I.2

Colegios católicos de Guipúzcoa.
Ordenados por fechas de su establecimiento (siglos XVIII-XX)

el gráfico I.1)[82]. En 1900 había en Guipúzcoa 80 comunidades religiosas (12 masculinas y 68 femeninas)[83], con un total de 1631 miembros, que sostenían 29 centros de enseñanza (6 masculinos y 23 femeninos). Se trataba en su mayoría de Órdenes antiguas —fundadas con anterioridad a 1800— y dedicadas a actividades no docentes. Sin embargo, junto a ellas se habían ido instalando en la provincia, a partir de mediados del siglo XIX, otras Congregaciones que tenían como finalidad principal la enseñanza. Entre éstas últimas figuraban los dominicos y escolapios, que regentaban colegios de segunda enseñanza en Vergara (1880) y Tolosa (1878) respectivamente, o los marianistas, de procedencia francesa, que se establecieron en San Sebastián en 1887.

En cuanto a las Congregaciones femeninas docentes, destacaban la Compañía de María, que añadía a su antiguo colegio de Vergara (1799) el de San Sebastián (1868), la Congregación francesa de Notre Dame de Anglet (Siervas de María), instalada en la capital provincial desde 1882[84], o

---

[82] Véanse, asimismo, los mapas 31 al 35 de la serie G del anexo.

[83] Véanse los mapas 5 al 8 de la serie G del anexo.

[84] Se trataba de una de las primeras Congregaciones francesas que, a raíz de las leyes antirreligiosas de Jules Ferry (1880), decidieron instalarse en Guipúzcoa, aprovechando el carácter fronterizo de esta provincia. Su ejemplo va a ser seguido por numerosas Congregaciones religiosas a comienzos del siglo XX, una vez proclamados los decretos de expulsión en el país vecino. La crónica fundacional del colegio Notre Dame de San Sebastián resulta ilustrativa en este

las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl, que entre 1858 y 1890 abrieron más 10 escuelas y centros de beneficencia en diversas localidades de la provincia, en colaboración muchas veces con los ayuntamientos respectivos (véase el cuadro I.6).

Cuadro I.6

Relación de centros de Hijas de la Caridad en Guipúzcoa (1830-1931)[85]

Localidad	Año de instalación	Tipo de centro
Tolosa	1830	Casa de misericordia
San Sebastián	1831	Casa de misericordia
Vergara	1858	Beneficencia (desde 1922 escuela de párvulos)
Oñate	1864	Hospital-asilo y escuelas
Azcoitia	1867	Beneficencia y escuelas
Azpeitia	1869	Casa de misericordia y colegio
Elgoibar	1869	Beneficencia y escuelas
Motrico	1881	Beneficencia y escuelas
Beasain	1883	Beneficencia
Hernani	1884	Beneficencia y escuelas
Pasajes	1884	Beneficencia
Segura	1887	Escuela de párvulos
San Sebastián	1889	Asilo (Matía)
San Sebastián	1891	Asilo y colegio (S. José)
Villafranca	1902	Beneficencia y colegio
San Sebastián	1914	Escuelas parroquiales del Antiguo
San Sebastián	1918	Escuelas de la Fundación Elizarán
Irún	1921	Asilo y escuelas

Fuentes: FLORIDO FLORIDO, I., *Acción educativa de las Hijas de la Caridad en España, 1783-1893*, Madrid, 1988, completado con datos procedentes del AGA-G, Beneficencia, Caja 5717; y del Archivo Provincial de las Hijas de la Caridad-San Sebastián.

---

sentido. Según dicha crónica, fueron las leyes antirreligiosas promulgadas en Francia en 1880 las que hicieron a la madre superiora de la Congregación contemplar la posibilidad de fundar establecimientos fuera de Francia, para garantizar el futuro de las Siervas de María-Notre Dame d'Anglet. Pensó en situar las primeras casas cerca de la frontera Hendaya-Irún. Animada por algunas familias españolas, que frecuentaban la casa madre «Notre Dame du Refuge» (Anglet-Bayona), la superiora decidió enviar dos religiosas acompañadas por un sacerdote con el fin de conocer la situación y buscar un local apropiado. Finalmente, dieron con una propiedad grande en venta, situada en San Sebastián, con residencia, jardines, cuadras y cocheras. Pareciéndoles adecuada, decidieron comprarla. Previamente obtuvieron la autorización civil, por Real Decreto de enero de 1882, y también la diocesana. En mayo de 1882 se instalaron las primeras 5 hermanas. El colegio tenía también internado y las clases se daban, sobre todo, en francés. Tras la expulsión de los religiosos de Francia, la casa se convirtió en una especie de «pied à terre» para las restantes fundaciones españolas («Histoire des Fondations, 1882-1962», APSM-Anglet).

[85] La mayoría de los centros eran municipales ya que estaban financiados en todo o en parte por los ayuntamientos respectivos. Además, había centros de fundación o patronato, como el colegio San José o las escuelas Leizarán de San Sebastián, y centros parroquiales, como las escuelas del Antiguo-San Sebastián, regidas por una Junta de Señoras.

El panorama congregacionista guipuzcoano cambió por completo a comienzos del siglo XX, a consecuencia del establecimiento masivo de Congregaciones religiosas expulsadas de Francia. Entre 1901 y 1914 se instalaron en la provincia más de 80 comunidades religiosas, la mayoría de las cuales se dedicaba a la enseñanza[86]. El número de colegios religiosos se disparó a partir de 1900 (véase el gráfico I.1) de modo que en 1905 Guipúzcoa contaba con un total de 80 colegios, es decir, casi el triple de los existentes a finales del siglo XIX[87]. De hecho, si se ordenan estos centros por fechas de su establecimiento (véase el gráfico I.2) se observa que el grueso de las fundaciones se concentra entre los años 1901-1910, si bien la tendencia alcista arranca de los inicios de la Restauración. Asimismo, el número de religiosos creció más del 100% en el mismo período (el promedio estatal de crecimiento era de 9,5%), alcanzando en 1910 la cifra de 3.297, lo que equivalía a una proporción de 145 religiosos por diez mil habitantes (el máximo alcanzado por una provincia española en todo el período restaurador)[88]. La trascendencia social y educativa del fenómeno no pasó desapercibida a los contemporáneos: «Los religiosos expulsados de Francia han entrado en San Sebastián —se podía leer en un periódico regional en 1904— (a consecuencia de lo cual) se ha producido una aristocratización de la ciudad por la presencia del alumnado francés y de miembros de ricas familias francesas». Y dicho periódico añadía más adelante: «sus alumnos (de los nuevos colegios) pertenecen a familias acomodadas y algunos a la más alta aristocracia y gastan en el pueblo mucho más de lo que importa la pensión (colegial). Algunas de estas familias se quedan a vivir en San Sebastián por estar más cerca de los niños y así se va formando el núcleo de la colonia de invierno»[89]. Pero no todos valoraban positivamente la influencia de los nuevos centros. Había quienes veían en ellos un «competidor imposible de superar» que acabaría arruinando a los restantes sectores de la enseñanza. Tal era, por ejemplo, la opinión del colectivo de profesores de la enseñanza privada seglar. De ahí que diri-

---

[86] Según los datos proporcionados por Delaunay, el grueso de las congregaciones francesas que cruzaron la frontera española se establecieron en el País Vasco o Cataluña. Ambas regiones concentraban más del 75% de las comunidades expulsadas del país vecino (que ascendían a 328), destacando las provincias vascas con 133 comunidades (40,6% del total). Por provincias, sobresalía con claridad Guipúzcoa, ya que ella sola agrupaba la cuarta parte de las nuevas fundaciones. Iba seguida, a cierta distancia, de Gerona (16,2%), Barcelona (12,5%) y Vizcaya (7%) (DELAUNAY, J.-M., *op. cit.* pp. 279 y 286).

[87] Véase la distribución geográfica de las nuevas fundaciones en los mapas 9-14 de la serie G del anexo.

[88] Otras provincias de marcada tradición congregacionista, como Vizcaya, Baleares o las provincias catalanas, arrojaban porcentajes sensiblemente inferiores, rondando la cifra de 60 religiosos × 10.000 habitantes, siendo la media estatal de 30 × 10.000.

[89] «Los religiosos expulsados y sus colegios en España», *El Pueblo Vasco*, San Sebastián, 2-XII-1904.

gieran una protesta al gobierno reclamando la adopción de medidas urgentes para prohibir a las asociaciones religiosas el ejercicio de la enseñanza, bajo el argumento de que tales asociaciones, en su mayoría extranjeras, no sentían el mismo «amor por la patria» que ellos (los firmantes de la protesta), con los perjuicios que ello podía acarrear al «interés nacional»:

> «los Directores y Profesores de Colegios de enseñanza privada comienzan a preocuparse del desarrollo que las Comunidades religiosas van adquiriendo al dedicarse a dicha enseñanza. Realmente, la competencia se hace imposible dados los medios materiales de que estas asociaciones disponen (...). La prohibición hecha en Francia a las asociaciones religiosas dedicadas a la obra educativa ha arrojado sobre nosotros y arroja continuamente nuevas Órdenes y Asociaciones a tal empresa dedicadas. Fácilmente se comprende que con ello la situación del Profesorado seglar se hace más imposible cada día y en defensa de éste es preciso salir (...) y no ya el interés del profesorado privado sino el mismo interés nacional puede verse en inminente peligro pues esos Maristas y esos otros, (...), comoquiera que no son españoles (difícilmente) han de sentir el amor por la patria querida como lo sentimos nosotros que en ella tuvimos la honra de nacer. Por ello ruegan al gobierno que prohiba a todas las Asociaciones religiosas, salvo las concordadas, el ejercicio de la enseñanza a fin de evitar males mayores para la Patria»[90].

Con todo, parece que la enseñanza congregacionista tuvo en Guipúzcoa más partidarios que detractores, a juzgar por el éxito alcanzado por los colegios religiosos en esta provincia. Si bien el impulso fundacional fue decayendo, pasada la euforia de los primeros años del siglo XX[91], el movimiento congregacionista se mantuvo e, incluso, se consolidó. En 1931 había en Guipúzcoa 185 comunidades religiosas, es decir, 42 más que en 1905, la mayoría de las cuales estaban dedicadas a la enseñanza[92].

---

[90] «Protesta de los directores y profesores de colegios de enseñanza privada contra el masivo establecimiento de las Órdenes Religiosas en España» s/f (APHCR-Irún).

[91] Véase en el gráfico I.2 el descenso experimentado por el número de fundaciones a partir de 1910. Si entre 1901 y 1910 se contabilizan un total de 73 fundaciones, es decir, una media de 7 fundaciones por año, en las décadas siguientes el número de fundaciones se redujo a la cuarta parte, situándose el promedio en una fundación por año.

[92] El porcentaje de comunidades y religiosos dedicados a la enseñanza era más elevado en las Órdenes masculinas que en las femeninas (63% y 51% respectivamente), superando en ambos casos la mitad de los efectivos. Esta diferencia se traduce en una mayor coincidencia, en el caso de las Órdenes masculinas, entre la geografía congregacionista y la de los colegios religiosos (véanse los mapas 15 al 26 de la serie G del anexo). Por otra parte, el menor porcentaje correspondiente a las Órdenes femeninas se debe al hecho de que muchas de ellas se especializaron en tareas benéfico-asistenciales (hospitales, prisiones, asistencia domiciliaria a enfermos, cuidado de pobres y ancianos, etc.) ante la creciente demanda que existía en este campo.

En cuanto al número de colegios, superaba el centenar, mejorando sensiblemente la cifra alcanzada en 1905 (véase el gráfico I.1). Estos colegios educaban en su conjunto a unos 16800 alumnos, lo que equivalía casi a la mitad de la población escolar guipuzcona (concretamente el 45%). Por otra parte, la evolución del movimiento congregacionista confirma la importancia del influjo francés[93]. Si se comparan los datos de 1931 con los de 1905 se observa que el incremento de efectivos no se debió tanto al establecimiento de nuevas Congregaciones como al crecimiento de las antiguas, sobre todo, de aquéllas Congregaciones de origen francés especializadas en la educación de las clases populares, como los maristas y los Hermanos de las Escuelas Cristianas, para los hombres, o las Hijas de la Cruz, para las mujeres. Estas Congregaciones consolidaron su presencia en el panorama educativo guipuzcoano con la apertura de nuevas casas y colegios. Además, son las que mejor resistieron la prueba del tiempo superando con éxito la difícil coyuntura de los años 1920 en la que, a consecuencia de la primera guerra mundial, algunas comunidades tuvieron que cerrar sus puertas por falta de personal y escasez de recursos[94]. La flexibilidad de dichas Órdenes para adaptarse a los diversos contextos locales y su capacidad para renovar efectivos fue determinante de cara a garantizar la estabilidad de sus centros y convertir en definitivo lo que, en principio, parecía provisional[95]. Pero al margen de los ejemplos citados, la nota dominante en la evolución de la mayoría de las congregaciones es la tendencia a la expansión. En 1931 Guipúzcoa contaba con las siguientes congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza:

---

[93] Todavía en 1923 Guipúzcoa ocupaba la primera posición a nivel estatal por el porcentaje de religiosos franceses. Estos suponían el 17,5% del total de religiosos existentes en la provincia, cuando otras zonas de «refugio congregacionista», como Gerona, Barcelona o Vizcaya, arrojaban porcentajes inferiores al 10%, siendo el promedio estatal del 3,5% (*Estadística de las Comunidades Religiosas existentes en España en 1.º de abril de 1923*, Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria, Madrid, 1923).

[94] (Véase el descenso experimentado por la curva de colegios en el gráfico I.1). Tal fue el caso, por ejemplo, de las Siervas de María de Notre Dame d'Anglet, que educaban a las hijas de la burguesía. Esta congregación tenía en 1910 un total de 11 colegios distribuidos por toda la provincia —las localidades elegidas fueron Irún, Fuenterrabía, San Sebastián, Azpeitia, Azcoitia, Hernani, Andoain, Motrico, Beasain, Villafranca, Oyarzun y Cegama— mientras que en 1930 apenas conservaba los colegios de Andoain y San Sebastián. Las razones del cierre de sus establecimientos fueron varias: imposibilidad de competir con otras órdenes francesas, falta de personal, traslado de religiosas a otras casas de la congregación, etc. («Histoire des Fondations, 1881-1962», APSM-Anglet).

[95] Recuérdese que la predilección de las Congregaciones francesas por Guipúzcoa se debía en gran medida a razones geográficas ya que, dado el carácter provisional que tuvieron estas primeras fundaciones —la idea era volver a Francia en cuanto la situación política lo permitiese—, la proximidad de la frontera facilitaba el traslado de efectivos y permitía seguir contando con la clientela francesa.

Cuadro I.7

Congregaciones religiosas docentes existentes en Guipúzcoa en 1931

Congregación	N.º de colegios
Hermanos de las Escuelas Cristianas	8
Hermanos Maristas	7
Religiosos del Sagrado Corazón	4
Compañía de María (Marianistas)	4
Jesuitas	2
Franciscanos	2
Clérigos de San Viator	2
Dominicos	1
Escolapios	1
Canónigos Regulares de Letrán	1
Total colegios masculinos	32
Total comunidades religiosas de hombres	49
Total religiosos	1.142
Hijas de la Caridad	15
Hijas de la Cruz	7
Compañía de María	3
Religiosas de la Providencia	3
Hermanas de la Caridad de Santa Ana	3
Hijas de María Inmaculada	3
Hijas de Jesús	3
Mercedarias	3
Concepcionistas	3
Siervas de María (Notre Dame d'Anglet)	2
Religiosas del Sagrado Corazón	2
Carmelitas descalzas	2
Religiosas de la Sagrada Familia	2
Misiones Apostólicas del Sgdo. Corazón de Jesús	2
Hijas de San José	2
Religiosas de la Presentación	2
Religiosas de la Asunción	2
Angeles Custodios	2
Otras órdenes[96]	9
Total colegios femeninos	70
Total comunidades religiosas de mujeres	136
Total religiosas	2.649
Total colegios	102
Total comunidades religiosas	185
Total religiosos/as	3.791

Fuente: *Guía Diocesana de Vitoria, 1931*, *BEOV*, 2-I-1931, y *Anuario Estadístico de España, Año XVII, 1931*, Madrid, 1933.

[96] En este apartado incluimos a las Órdenes femeninas con un sólo colegio en la provincia, que son las siguientes: Ursulinas (Zarauz), Hermanas Carmelitas de la Caridad (Zumaya), Franciscanas Clarisas (Oñate), Religiosas del Salvador (Pasajes), Religiosas de la Anunciata (Alza), Dominicas francesas, Dominicas españolas, Compañía de Santa Teresa y Oblatas (cada una de ellas con una casa en San Sebastián).

En cuanto a la **tipología** de las Congregaciones religiosas establecidas en Guipúzcoa, tenemos en primer lugar las Congregaciones masculinas. De ellas sobresalen las dedicadas a la educación de las clases populares, como los Hermanos de las Escuelas Cristianas o los Pequeños Hermanos de María (también llamados Maristas), ambas de origen francés. Los Hermanos de las Escuelas Cristianas, de J.B. de La Salle (1680), se instalaron en Guipúzcoa en 1904 procedentes del distrito de Bayona. Especializados en la enseñanza primaria superior y en los estudios comerciales, estos religiosos conocieron una rápida expansión estableciendo sus colegios en las principales localidades urbanas e industriales de la provincia (Zarauz, Azcoitia, San Sebastián, Eibar, Elgoibar, Irún, Beasain, Elgueta y Zumárraga). Además, abrieron un noviciado en Irún, que muy pronto se convirtió en uno de los centros de reclutamiento más activos de la región. La congregación contaba en 1922 con un total de 10 colegios y 169 religiosos y educaba a más de 2000 alumnos[97]. En cuanto a la Orden de los Pequeños Hermanos de María (maristas), fundada en 1817 por Marcelino de Champagnat, prefirió instalar sus colegios en localidades de menor tamaño y de carácter rural o pesquero (Anzuola, Placencia, Villafranca, Motrico, Azpeitia, Oñate, Cestona y Zumaya), procurando evitar la concurrencia con otras Órdenes análogas, como los Hermanos de las Escuelas Cristianas o los religiosos del Sagrado Corazón[98]. Su objetivo era mejorar la instrucción, sobre todo la religiosa, de las clases populares rurales ya que las clases medias y populares urbanas estaban suficientemente atendidas por los religiosos de La Salle o por los hermanos corazonistas[99]. De ahí que la mayoría de sus colegios fuesen gratuitos o de cuotas bajas al estar subvencionados por los ayuntamientos. Por otra parte, el carácter modesto de la congregación —bastaban dos o tres religiosos para abrir una comunidad—

---

97 «Etats Nominatifs et Statistiques» (AGHEC-Roma, Serie GC 101).

98 A la hora de establecer nuevas casas, las Órdenes religiosas estaban obligadas a respetar el principio de la no concurrencia. Tal era la condición exigida por el obispado de Vitoria que, además, supeditaba la concesión del permiso al cumplimiento de los requisitos siguientes: 1. que la nueva casa contara con el personal y los recursos económicos necesarios para su sostenimiento; 2. que resultara útil para la comunidad y la diócesis en su conjunto; 3. que produjera una buena impresión al público, no sólo católico sino también al resto, «en vista de posibles campañas contra las Congregaciones Religiosas»; 4. que no hiciera «dañosa concurrencia a otras Instituciones religiosas análogas»; y 5. que optara, de modo preferente, por las localidades más desatendidas, a efectos de no alimentar el rumor de que «se deja descuidada la asistencia de los pueblos más necesitados, prefiriéndose las comodidades de la ciudad» (ADV, Carpeta: Comunidades Religiosas).

99 La Congregación de los Hermanos del Sagrado Corazón, fundada en Francia en 1821 por Andrés Coindre, tuvo su primera residencia española en Jaca (1903). Tras el cierre de las comunidades francesas se instaló en Guipúzcoa abriendo varios colegios en las proximidades de San Sebastián (Rentería, 1903; San Sebastián, 1904; Tolosa, 1904; Hernani, 1912). Además, contaba con dos noviciados, en Ibarra-Tolosa y Rentería. Estos religiosos, que se hicieron muy pronto conocidos por sus enseñanzas de francés y sus estudios comerciales, se disputaban el mismo tipo de clientela que los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

permitía llegar a localidades que, por su tamaño reducido o sus escasos recursos, quedaban fuera del alcance de otras congregaciones más conocidas, como la lasaliana. El éxito logrado por este instituto religioso queda reflejado en el volumen de sus efectivos: en 1922 contaba con 7 casas, incluido el noviciado de Anzuola, y 128 religiosos, mientras que la matrícula de sus centros ascendía a 630 alumnos[100].

Junto a las Congregaciones anteriores había otras que educaban a los hijos de la burguesía o la nobleza. Destaca en este sentido el colegio marianista de San Sebastián, al que acudía las élites de la capital y también de otras provincias del Estado, o los internados de los escolapios (Tolosa) y dominicos (Vergara), frecuentados por la pequeña y mediana burguesía «de provincias»[101]. Se trataba de colegios de pago en los que se impartían estudios de bachillerato, además de los primarios. La mayoría de las congregaciones, sin embargo, simultaneaba las clases de pago con las gratuitas para niños pobres, tratando de adecuar su oferta educativa a los distintos sectores sociales. Los marianistas, por ejemplo, impartían clases gratuitas en sus colegios de Villafranca y Escoriaza, con el objeto de extender su apostolado a las clases populares y atraer nuevas vocaciones. Asimismo, los Hermanos de las Escuelas Cristianas contaban con un amplio abanico de establecimientos, desde el prestigioso internado de San Bernardo, en San Sebastián, conocido entre las clases medias de la ciudad por sus estudios comerciales, a los colegios gratuitos de Zarauz, Beasain y Elgueta, sin olvidar sus colegios «populares» de bajo coste, como el de Azcoitia, Eibar, Elgoibar o Los Angeles de San Sebastián. En otros casos, se prefería combinar diversos tipos de clientela en un mismo centro pero manteniendo la enseñanza segregada para ricos y pobres. El colegio capuchino de Lecároz, por ejemplo, llevaba aneja una escuela gratuita para los niños pobres de la localidad. Estas escuelas, además de servir como taller de prácticas para los religiosos jóvenes que se iniciaban en la profesión docente, permitían a los niños de clase acomodada ejercitarse en la realización de la caridad cristiana para con los pobres (entrega de ropa, regalos, clases de catequesis, etc.), dentro de la visión paternalista que tenía la Iglesia en cuanto a la manera de entender la relación entre las clases pudientes y sus inferiores.

---

[100] «Etat Général de la Province d'Anzuola» (APHM-Logroño, Caja: Provincia de Anzuola).

[101] En el ámbito de la educación de élites llama la atención la débil presencia de los jesuitas, máxime cuando esta Orden era una de las de mayor arraigo en la provincia —era la más importante en cuanto a volumen de personal y el número de vocaciones reclutadas—. Los problemas que tuvo la Compañía con los gobiernos liberales (expulsiones, propiedades enajenadas, prohibición de ejercer la enseñanza) y su supuesta vinculación con la causa carlista hicieron que las tentativas fundacionales de los jesuitas no fructificaran hasta fechas tardías —Hernani (1910) y San Sebastián (1928)—, teniendo que competir entonces con otros colegios de élite ya consolidados, como el de los marianistas de San Sebastián o el de los capuchinos de Lecároz (Navarra).

Entre las Congregaciones religiosas femeninas, sobresalen igualmente las dedicadas a la educación de las clases populares. Ocupan el primer lugar, en cuanto al número de casas y personal de las mismas, las Hijas de la Caridad, que eran conocidas en la provincia desde los inicios del siglo XIX. Su carácter mixto, al combinar la actividad docente con la caritativa y asistencial, las hacía especialmente flexibles para responder a las demandas de los diversos contextos locales. Sus centros (asilos, hospitales, casas de beneficencia, escuelas, etc.) estaban repartidos por toda la provincia (véase el cuadro I.6) cubriendo las necesidades educativo-asistenciales de los sectores sociales más necesitados[102]. Otra importante orden especializada en la educación de las clases populares femeninas fue la Congregación de las Hijas de la Cruz, fundada en Francia en 1807 por Andrés Huberto Fournet y Juana Isabel Bichier des Ages. Las primeras religiosas de esta orden se instalaron en Guipúzcoa en el año 1903, procedentes de la casa vasco-francesa de Ustaritz. Entre los años 1903 y 1909 establecieron hasta un total de 7 colegios, en Rentería (1903), Zumárraga (1903), Elgoibar (1903), Arrona (1904), Cestona (1904), Villabona (1904) y Behobia (1909). Además abrieron un internado en Fuenterrabía (1903) que, siguiendo con la tradición del de Ustaritz, estuvo destinado a las hijas de «las mejores familias del País Vasco, francés y español»[103]. Pero la mayoría de sus colegios eran accesibles a las clases populares al estar subvencionados, en todo o en parte, por los ayuntamientos respectivos.

Algunas Congregaciones femeninas se especializaron en la educación de las clases acomodadas. En lo más alto de la cúspide social se situaban los colegios de la Compañía de María (también llamadas religiosas de la Eseñanza)[104], a los que acudían las hijas de la aristocracia y la gran burguesía guipuzcoanas. En sus prestigiosos internados de Vergara y San Sebastián las «señoritas» de buena familia podían cursar, dentro de la modalidad de enseñanza retribuida, los estudios primarios completados con clases especiales de francés, adorno y alguna asignatura de secundaria, ya

---

[102] En el apartado de las Órdenes mixtas (que simultaneaban la enseñanza de niñas pobres con la beneficencia) podemos incluir también a las Mercedarias de la Caridad o las religiosas de Santa Ana, ambas de origen español, así como a la Congregación francesa de la Providencia. Todas ellas sufrieron un espectacular crecimiento estableciendo sus comunidades en los principales núcleos urbanos de la provincia. Las primeras tenían localizadas sus casas en Mondragón (1892), Placencia (1896), Eibar (1904), Zumárraga (1910), que también era noviciado, Escoriaza (1912) y Oyarzun (1930). Se trataba de una de las Órdenes con mayor capacidad de reclutamiento de la provincia, junto con la Compañía de María. En cuanto a las Hermanas de Santa Ana, eligieron para establecer sus escuelas-asilo las localidades de Hernani, Mondragón, Zarauz y Vidania. Las religiosas de la Providencia, por su parte, llegaron a Guipúzcoa entre los años 1903-1904, tras el cierre de sus casas francesas, instalándose en San Sebastián, Zarauz, Orio, Eibar, Lasarte e Irún.

[103] «Resumé historique de nos Maisons d'Espagne» (APHCR-Irún).

[104] Esta congregación fue fundada en Burdeos en 1607 por Juana de Lestonnac siguiendo el modelo de la Compañía de Jesús.

que el bachillerato como tal estaba, en principio, excluido a las mujeres[105]. Cada uno de estos colegios contaba, además, con su correspondiente sección gratuita para niñas pobres. Los datos de matrícula ponen de manifiesto la significación alcanzada por las religiosas de Lestonnac en el panorama educativo guipuzcoano. En 1900 la comunidad de Vergara contaba con 50 religiosas y 500 alumnas, mientras que la comunidad de San Sebastián la formaban 61 religiosas y 817 alumnas[106]. A la educación de la alta burguesía se dedicaba igualmente la Orden del Sagrado Corazón, que, aunque sin tener el arraigo logrado en la vecina provincia de Vizcaya, contaba con dos prestigiosos internados, en Azpeitia (1901) y San Sebastián (1903)[107]. Entre las Congregaciones dedicadas a la educación de las jóvenes de clase acomodada se encontraban también las Ursulinas, cuyos pensionados de Zarauz y Fuenterrabía atraían a una buena parte de la burguesía costera. O las Siervas de María, provenientes de Anglet, que se especializaron en la enseñanza del francés. Sus colegios «de pago», dispersos por todo el territorio provincial, se hicieron muy pronto conocidos entre las clases medias y pequeño-burguesas guipuzcoanas. Común a todas estas Congregaciones fue la división interna de sus miembros en dos categorías: religiosas de coro o madres, que se dedicaban a las labores administrativas y de enseñanza, y religiosas coadjutoras o hermanas legas, que realizaban trabajos materiales y de mantenimiento de la comunidad. Dicha duplicidad, que reproducía claramente la jerarquía social, se correspondía con un modelo de reclutamiento también doble. Así, mientras el primer tipo de religiosas procedía de los colegios «de pago» de la congregación, las segundas eran reclutadas del entorno rural próximo —muchas veces, con ayuda de los párrocos respectivos— o de sus escuelas gratuitas. Pero al margen de es-

---

[105] Sólo a finales de los años 1920 algunos colegios femeninos incorporaron la enseñanza secundaria y comercial. En el Anuario de Enseñanza Católica de 1934 figuran los siguientes: en la modalidad de enseñanza comercial, los colegios de la Compañía de María de Vergara, Irún y San Sebastián, el colegio de Jesús y María de Azpeitia o el de las Hijas de Jesús de Tolosa; en cuanto a los colegios que contaban con la enseñanza secundaria, se incluyen todos los anteriores más el pensionado de las Siervas de María (Notre Dame d'Anglet) de San Sebastián (*Anuario de Educación y Enseñanza Católica de España*, Federación de Amigos de la Enseñanza. Curso 1934-35, Madrid, 1935).

[106] *Lettre Annuelle*, Bordeaux, 1900. Por otra parte, la evolución de la matrícula confirma la solidez de estos centros así como su capacidad de integración en las comunidades respectivas. El colegio de Vergara, por ejemplo, educó, desde su fundación a finales del siglo XVIII hasta 1930, a 2428 alumnas internas, 291 medio-pensionistas y casi 4000 externas gratuitas («Libros de Matrícula del Colegio La Enseñanza de Vergara», AODN-Vergara, Serie 3M-1). En cuanto al colegio de San Sebastián, recibió entre 1877 y 1921 un total de 470 alumnas internas, siendo el número de medio-pensionistas y externas, ingresadas en el período 1900-1931, de 733 y 729 respectivamente («Antigüedad de las alumnas del Colegio de la Compañía de María de San Sebastián, AODN-San Sebastián, Serie 2M-1).

[107] Esta Congregación y, en particular, su actividad educativa en Vizcaya, ha sido estudiada en profundidad por Frances Lannon, *Catholic Bilbao from Restoration to Republic: a selective study of educational institutions, 1876-1931*, PhD, St. Antony's College, Oxford, 1975.

tas diferencias, lo que caracteriza a la mayoría de las congregaciones religiosas es su flexibilidad para responder a las demandas de los diversos sectores sociales y su capacidad de integración en el medio local. De ahí su éxito y su continuo crecimiento. Y de ahí también su posición de predominio en el panorama educativo guipuzcoano. Por otra parte, muchos de estos colegios aglutinaban a su alrededor diversas instituciones, como las asociaciones de ex-alumnos y de padres de familia, patronatos, mutualidades escolares, congregaciones marianas, etc., con lo que su acción se veía prolongada más allá del ámbito estrictamente escolar abarcando a la sociedad en su conjunto.

Por último, cabe señalar que la **distribución geográfica de los colegios congregacionistas** evidencia la relación existente entre estos centros y el proceso de modernización guipuzcoano. Si analizamos la cartografía de la enseñanza congregacionista[108], observaremos que se da una coincidencia entre los núcleos más dinámicos de la provincia, desde el punto de vista del desarrollo urbano-industrial, y las localidades de ubicación de los colegios religiosos. Si bien la dispersión es la nota dominante en la distribución de estos colegios la mayoría de ellos se localizan a lo largo de la franja costera o siguiendo el curso de los ríos —en poblaciones como Rentería, Irún, Beasain, Zumárraga, Tolosa, Eibar, Azcoitia o Vergara, además de la capital San Sebastián—, que es donde también se concentran los principales focos de crecimiento demográfico e industrial[109]. Por otra parte, aunque se da una cierta macrocefalia de la capital, ésta es menor que en otras provincias de densidad congregacionista similar, como Vizcaya, Barcelona o Madrid. Así, por ejemplo, tenemos que en 1923 San Sebastián agrupaba al 22,5% de las Congregaciones religiosas establecidas en Guipúzcoa, de las que la mayoría eran colegios[110], mientras que el peso

---

[108] Véanse los mapas 31 al 35 de la serie G del anexo.

[109] Las localidades de mayor concentración de población contaban, al menos, con un colegio religioso para niños y otro para niñas, amén de con una o varias Congregaciones dedicadas a actividades benéfico-asistenciales. Por citar varios ejemplos, en Zumárraga, en 1917, había 1 escuela municipal, 2 nacionales y 2 a cargo de Congregaciones religiosas, una de las cuales pertenecía a los Hermanos de las Escuelas Cristianas y la otra, a las Hijas de la Cruz. En ellas estaban matriculados 288 niños mientras que a las escuelas públicas asistían unos 115 niños. Además, la localidad contaba con un noviciado y un asilo-hospital a cargo de las religiosas Mercedarias de la Caridad (AM-Zumárraga, Sección B, Negociado 7, Serie III, Libro I, exp. 13). También en Vergara las escuelas congregacionistas cubrían gran parte de las necesidades educativas de la población. Según los datos correspondientes a 1931, en dicha localidad había 6 escuelas nacionales y 3 privadas, estas últimas servidas por religiosos —el colegio de niñas de la Compañía de María con su correspondiente externado gratuito, el colegio de niños de los Dominicos, que también contaba con su sección gratuita subvencionada por el ayuntamiento, y la escuela de párvulos sostenida por las Hijas de la Caridad, adscrita a su asilo para pobres—. La matrícula se repartía entre los 534 niños matriculados en la enseñanza privada (152 niños y 382 niñas) y 201 niños matriculados en la pública (126 niños y 75 niñas) (AM-Vergara, Sig VI-4-B-11, 1931).

[110] San Sebastián tenía en 1922 un total de 23 colegios a cargo de Congregaciones religiosas (5 masculinos y 18 femeninos), además de sus 35 escuelas públicas (13 de niños y 22 de

de Madrid, Barcelona o Bilbao sobre los conjuntos provinciales respectivos era bastante superior (de 65,5%, 35% y 26%)[111]. Esta tendencia persiste a lo largo de todo el período restaurador. Analizando la evolución de la geografía congregacionista[112] se observa que apenas sufre modificaciones con posterioridad a 1905 tendiendo, si acaso, a un reforzamiento de los tradicionales núcleos de asentamiento de Congregaciones religiosas, como San Sebastián o las capitales de los partidos judiciales (Azpeitia, Tolosa y Vergara). Exceptuando algunas localidades cercanas a la capital o los pequeños núcleos rurales, que vieron cerrar sus colegios ante la imposibilidad de competir con los centros urbanos más próximos, la nota dominante en la evolución de la mayoría de las comunidades religiosas guipuzcoanas —y, en particular, de sus colegios— es la estabilidad y la tendencia a la expansión. Tendencia que pone de relieve, una vez más, la capacidad de la Iglesia para sintonizar con las aspiraciones sociales y culturales de una sociedad en pleno proceso de cambio, como era la guipuzcoana entre 1876 y 1931.

---

niñas). Entre los colegios masculinos figuran, el colegio de la Compañía de María (marianistas), colegio de los Hermanos del Sagrado Corazón, los colegios de San Bernardo y Los Ángeles, pertenecientes a los Hermanos de las Escuelas Cristianas, y el colegio Captier, de los Dominicos franceses. En cuanto a los femeninos, la relación es la siguiente: colegio-internado de la Compañía de María (que también contaba con un externado), el colegio del Sagrado Corazón (internado y externado), colegio de las Adoratrices, de Notre Dame d'Anglet (Siervas de María), religiosas de la Providencia, religiosas de la Presentación, Marianistas (Hijas de María Inmaculada), Concepcionistas, Auxiliatrices, Apostolinas, Carmelitas Terciarias, Dominicas (2 colegios) e Hijas de la Caridad (5 centros). Además, había 14 comunidades de religiosas dedicadas a la beneficencia y 2 de religiosos dedicados a la predicación y a otros ministerios (ADV, Carpeta: Casas de Religiosos).

[111] *Estadística de las Comunidades Religiosas existentes en España en 1.º de abril de 1923*, Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria, Dirección General de Estadística, Madrid, 1923.

[112] Véanse los mapas 27 al 30 de la serie G del anexo.

PARTE I
La enseñanza primaria y la Iglesia

Entre las diversas modalidades de intervención de la Iglesia en el contexto guipuzcoano de la Restauración destaca la actividad desarrollada por las Congregaciones religiosas en relación con la enseñanza primaria y la educación popular. En una sociedad en fase de industrialización, como era la guipuzcoana entre 1876 y 1931, apropiarse de la escuela primaria significaba contar con uno de los principales resortes de poder y control social, debido a la posición cada vez más relevante que ocupaba la escuela entre las instituciones socializadoras y la incorporación progresiva de las clases populares al proceso escolarizador. En ello influyeron dos tipos de factores. En primer lugar, los cambios sociales y culturales provocados por la industrialización que incidieron de forma directa sobre la demanda escolarizadora; y en segundo lugar, las políticas educativas impulsadas por el Estado y los ayuntamientos que determinaban el carácter y la amplitud de la oferta escolar.

La relevancia de la Iglesia como escolarizadora de las clases populares no es un fenómeno exclusivo del caso guipuzcoano. De hecho, aunque la expansión de la enseñanza primaria se asocia a los procesos de formación de los Estados nacionales y a la configuración de los sistemas educativos modernos, la historiografía reciente reconoce que con anterioridad a la intervención de los Estados hubo otras instituciones que contribuyeron de forma decisiva a la escolarización popular, como la Iglesia o los poderes locales, preparando el terreno para que la enseñanza primaria universal fuese una realidad[1]. En la mayoría de los países, sin embargo, las funcio-

[1] Sobre la formación de los sistemas educativos nacionales véanse, GREEN, A., *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, London, 1990; MAYNES, M.J., *Schooling for the People. Comparative Local Studies of Schooling History in France and Germany, 1750-1850*, London, 1985; GREW, R. and HARRIGAN, P.J., *School, State and Society. The Grow of Elementary Schooling in Nineteenth-Century France.*

nes culturales y educativas de la Iglesia habrían caído en desuso frente al creciente empuje secularizador hasta quedar prácticamente disipadas en el marco de los sistemas educativos modernos. Lo que distingue a Guipúzcoa de otros contextos hasta ahora analizados y lo que hace interesante su estudio es la persistencia con que la Iglesia mantuvo en esta provincia sus formas de dominación tradicionales y la habilidad con que resolvió a su favor las tensiones y conflictos generados por la industrialización. Situación que difícilmente podría explicarse de no contar la Iglesia con el apoyo de los sectores más dinámicos y renovadores de la sociedad guipuzcoana o de no tener asentadas sus bases de legitimación en un consenso suficientemente sólido. Aún en el marco español contemporáneo —por lo demás, excepcional entre los países de la Europa occidental por el grado de connivencia alcanzado entre el poder civil y el eclesiástico— no resulta fácil encontrar un caso donde la Iglesia haya afrontado con tanto éxito el desafío secularizador. La imagen que los historiadores presentan con frecuencia de una Iglesia «cerrada en filas», «insensible a los cambios temporales» o «contraria a las fuerzas que pugnaban por la transformación del país»[2], resulta poco apropiada para comprender casos como el nuestro en los que la funcionalidad de la Iglesia, lejos de disminuir, aumenta con el proceso modernizador. En la medida en que se trataba de una organización flexible y permeable a los cambios sociales, en la medida en que tuvo la habilidad suficiente para actualizar sus estrategias educativas en función de las nuevas dinámicas desencadenadas por la revolución industrial, pudo la Iglesia aumentar sus cotas de poder e influencia y consolidar su posición de privilegio en aquella sociedad dinámica que fue la provincia de Guipúzcoa durante el período restaurador. Uno de los ámbitos que mejor ilustra la flexibilidad y capacidad de adaptación de la Iglesia es el relacionado con la enseñanza primaria y la educación popular. Conviene precisar que cuando utilizamos el término «Iglesia» nos estamos refiriendo de hecho a las Congregaciones religiosas ya que es, sobre todo, a través de estas instituciones como la Iglesia ha ejercido y ejerce su función educativa en las sociedades contemporáneas.

En los capítulos que siguen analizaremos el papel jugado por las Congregaciones religiosas en la escolarización de las clases populares guipuzcoanas, como un primer ejemplo de su potencial operativo en sociedades

---

A Quantitative Analysis, Michigan (USA), 1991; o RAMÍREZ, F.O. y BOLI, J., «On the Union of Sates and Schools», *Institutional Structure. Constituing State, Society and the Individual*, London, 1987, pp. 173-197. En cuanto a la contribución de la Iglesia a la expansión de la enseñanza primaria véanse, FURET, F. y OZOUF, J., *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, 1977; GREW, R. and Harrigan, P.J., «The Catholic Contribution to Universal Schooling in France, 1850-1906», *Journal of Modern History*, 57 (1985), pp. 211-247; y GILDEA, R., *Education in Provincial France, 1880-1914. A Study of Three Departments*, Oxford, 1983.

[2] YETANO, A., *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración, 1900-1920*, Barcelona, 1988.

sometidas a procesos de cambio. Hablar de escolarización popular entre 1876 y 1931 significa ceñirnos al ámbito de la enseñanza primaria, ya que era éste el único nivel educativo al que, por su carácter universal y obligatorio, tenían acceso las clases populares. De entrada diremos que la evolución de la enseñanza primaria guipuzcoana en el período 1876-1931 aparece marcada por dos hechos fundamentales. En primer lugar, la transición hacia la escolarización universal; transición que, aunque formalmente data de la ley Moyano de 1857, no se hizo realidad hasta la segunda década del siglo XX y ello coincidiendo con una serie de transformaciones estructurales que tuvieron lugar en la sociedad guipuzcoana a partir de finales del siglo XIX. Y en segundo lugar, la generalización de la enseñanza post-obligatoria o primaria superior, como expresión de las dinámicas de diferenciación social que, a raíz de las transformaciones anteriores, se iniciaron en las capas medias y populares de la sociedad guipuzcoana[3]. Así pues, en las páginas que siguen trataremos de demostrar cómo la Iglesia jugó un papel capital en ambos procesos y cómo, en la medida en que fue capaz de poner sus recursos educativos al servicio de las nuevas demandas sociales, pudo seguir manteniendo su posición de privilegio en el ámbito de la enseñanza primaria a la vez que revalidaba su papel como primera fuerza socializadora en aquella incipiente sociedad de clases que era Guipúzcoa entre 1876 y 1931. Para ello analizaremos un tipo concreto de escuela congregacionista, la de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (o religiosos de Jean Baptiste de La Salle), por entender que constituye el modelo por excelencia de escuela popular y «moderna» de la Iglesia. Utilizaremos estas escuelas como parámetro para examinar la institución escolar en sus diversas funciones y significados. Así veremos, por ejemplo, cómo de las escuelas de los religiosos de La Salle surgieron los obreros «hábiles y disciplinados» que necesitaba la nueva industria guipuzcoana o cómo las aspiraciones de una «aristocracia» popular tuvieron cabida en las enseñanzas prácticas y comerciales de aquellos religiosos. De igual modo, comprobaremos en qué medida la eficacia de los métodos disciplinarios lasalianos respondía a las expectativas de las viejas y nuevas élites o cómo estas escuelas fueron obrando el «milagro» que la escuela nacional no pudo realizar, es decir, convertir la institución escolar en algo útil y rentable en el horizonte de la cultura popular guipuzcoana, extendiendo sus efectos aculturizadores a diversos sectores de población que hasta entonces habían permanecido al margen de la experiencia escolar. Se trata, en definitiva, de conocer las claves de la escolarización popular guipuzcoana en el desarrollo de los procesos sociales que tuvieron lugar entre 1876 y 1931.

---

[3] J.P. Briand y J.M. Chapoulie afirman que la generalización de la enseñanza post-obligatoria, o la tendencia progresiva de las clases medias y populares a prolongar sus estudios más allá de la fase escolar obligatoria, es un fenómeno básico en la historia de la escolarización europea reciente (BRIAND, J.P.-CHAPOULIE, J.M, *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, 1992).

Capítulo 2

La Iglesia como escolarizadora de las clases populares

Iglesia, educación y clases populares en Guipúzcoa a finales del Antiguo Régimen

Aunque en repetidas ocasiones se ha denunciado la tardía preocupación de la Iglesia por la educación de las clases populares[4] lo cierto es que el interés del catolicismo por la enseñanza popular se remonta a los tiempos de la Contrarreforma. El Concilio de Trento estableció como forma privilegiada de apostolado la educación de la juventud. Se trataba de responder al desafío protestante con sus mismas armas. De ahí que la Iglesia centrara su atención en la escuela elemental al ver en ella el mejor medio de regeneración moral y religiosa de la población a la vez que un eficaz instrumento de control social. Por tanto, no debe extrañarnos que la Iglesia figure como principal impulsora de la «primera expansión escolar» del

[4] A. Tiana Ferrer, por ejemplo, defiende que en el caso español la Iglesia no se ocupa de la educación de las clases populares hasta finales del siglo XIX o comienzos del XX, coincidiendo con la aparición del catolicismo social, ya que anteriormente sus acciones se enmarcaban dentro de una estrategia benéfico-caritativa o de formación de élites (A. TIANA FERRER, «La investigación reciente sobre la escuela privada en la historia de la educación española. Estado de la cuestión y propuestas de trabajo», *Bulletin d'Histoire Contamporaine de l'Espagne*, n.º 14, 1991, p. 43). Antonio Viñao Frago, por su parte, afirma que la Iglesia católica ha tenido una escasa incidencia en el proceso de alfabetización en España, a diferencia de lo que sucedió en los países protestantes o en otros países católicos, como Francia. La razón, según Viñao, estriba en que la Iglesia española no utilizó la escuela como vía de proselitismo sino que prefirió recurrir a instrumentos de adoctrinamiento relacionados con la cultura oral y visual más que con la cultura escrita (A. VIÑAO FRAGO, «Historia de un largo proceso», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 179, 1990, pp. 45-49; «Alfabetización, lectura y escritura en el Antiguo Régimen, siglos XVI-XVIII», *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, 1992, pp. 45-68).

siglo XVI. En esta tarea fue auxiliada por otras fuerzas que comenzaban a valorar de forma positiva la enseñanza elemental, como los ayuntamientos o las élites urbanas. El Estado, por el contrario, no mostró su interés por la educación popular hasta mucho después, concretamente a partir de la primera mitad del siglo XIX y coincidiendo con las reformas educativas liberales.

En el caso de Guipúzcoa, el interés de la Iglesia por la educación popular perduró hasta el final del Antiguo Régimen, sirviendo de precedente a la expansión de la enseñanza congregacionista que conoció la provincia en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX. Basta recomponer el mapa educativo provincial de los siglos XVII y XVIII para darnos cuenta del peso que tenían las instituciones eclesiásticas en todo lo relacionado con la cultura popular y la transmisión de los saberes elementales.

La falta de una tradición de escuelas monacales o catedralicias no impidió que Guipúzcoa contase desde los inicios del siglo XVII con una amplia red de escuelas de primeras letras[5]. Existían, en primer lugar, las escuelas municipales, sostenidas por los ayuntamientos y auxiliadas por fundaciones, obras pías o por las contribuciones de los propios alumnos, que pagaban en función del número de asignaturas cursadas. Tuvieron escuelas elementales las principales poblaciones de la provincia, como San Sebastián, Rentería, Ordicia, Tolosa, Azpeitia, Oñate, Azcoitia, Legazpia o Zumaya. Al frente de estos establecimientos figuraba un maestro de primeras letras, que solía ser nombrado por el ayuntamiento y cuyas condiciones de trabajo se fijaban mediante escritura contractual[6]. En ocasiones, sin embargo, los ayuntamientos prefirieron rescindir el contrato con el maestro y entregar la escuela municipal a un sacerdote, por entender que la enseñanza impartida por el clero ofrecía mayores ventajas económicas y morales[7]. Pero no era ésta la única modalidad de intervención de la Igle-

---

[5] Guipúzcoa conoció una importante expansión monacal y conventual a partir del siglo XVI. Entre 1500 y 1700 se establecieron en la provincia varios conventos de franciscanos, dominicos, capuchinos, agustinos, trinitarios, jesuitas, franciscanas clarisas, agustinas, dominicas, carmelitas descalzas o brígidas. Se trataba de instituciones dedicadas a la vida contemplativa, a excepción de algunas comunidades franciscanas y, sobre todo, de jesuitas, que se ocupaban preferentemente de la enseñanza.

[6] A falta de un reglamento escolar general, dichas escrituras establecían las condiciones de funcionamiento de las escuelas así como los derechos y obligaciones fundamentales del maestro. Incluían detalles como la cuantía del sueldo del maestro, su procedencia, plazos y fechas de pago, carácter gratuito o remunerado de la enseñanza o el programa que debía impartir el maestro, que casi siempre incluía la doctrina, leer, escribir y contar; y en algún caso, las asignaturas de piedad, cortesía, lengua castellana o lectura en «bascuence». Las escrituras también fijaban el horario y el calendario escolar. Por otra parte, el maestro quedaba a expensas del cura o párroco local, con la obligación de rezar diariamente en las clases, asistir a misa o participar en las principales fiestas religiosas (BENITO PASCUAL, J., *La Enseñanza de Primeras Letras en Gipuzkoa, 1800-1925*, Donostia, 1994, p. 107).

[7] En el término municipal de Azpeitia, por ejemplo, la costumbre de adjudicar las escuelas municipales al clero parroquial perduró hasta bien entrado el siglo XIX (ELÍAS ODRIOZOLA, I., *Azpeitia historian zehar*, Azpeitia, 1997).

sia en el ámbito de la enseñanza popular. Cabe destacar asimismo la importante labor realizada en pro de la instrucción primaria por las «freiras» o seroras, que se dedicaban a alfabetizar a mujeres y párvulos de las zonas rurales y montañosas, sustituyendo en cierto modo a las escuelas ambulantes. O las escuelas particulares que sostenían algunos clérigos o beneficiados que, en sus ratos libres, reunían en la sacristía o en su propia casa a los niños de la parroquia, para enseñarles la doctrina cristiana —de ahí su nombre de «doctrinados»— y algunas nociones de cultura general[8]. Venían a suplir el déficit de escuelas, sobre todo, en las zonas rurales[9]. Las principales villas de la provincia contaban además con escuelas de gramática o latinidad en las que los jóvenes guipuzcoanos aprendían latín para poder proseguir sus estudios en las facultades y seminarios. Estas escuelas estaban a cargo de algunas Órdenes religiosas —franciscanos y jesuitas principalmente— y de preceptores de latinidad. Su financiación corría a cargo de los ayuntamientos, fundaciones pías o de los propios institutos religiosos. Por último, existían las escuelas privadas, de iniciativa particular o controladas por gremios de maestros de primeras letras.

En el panorama educativo guipuzcoano del Antiguo Régimen brillaban con luz propia los colegios de jesuitas. Abarcaban desde las primeras letras hasta las humanidades, pasando por los estudios de gramática y latín. La Compañía estableció sus colegios en poblaciones como Azcoitia, Vergara, Oñate, San Sebastián o Loyola. En estos centros el alumnado era externo, salvo en el caso de Loyola donde también había alumnos internos. La fórmula de internado no se generalizó hasta bien entrado el siglo XIX, coincidiendo con la progresiva especialización de los jesuitas en la educación de élites. Pero hasta tales fechas la enseñanza primaria, impartida de forma gratuita, siguió ocupando la atención preferente de la Compañía. Como ha subrayado Malaxechevarría, en los diversos contratos fundacionales que los ayuntamientos vascos firmaron con la Compañía se incluye como objetivo básico la enseñanza de las primeras letras[10]. La sociedad de la época empezaba a considerar la escolarización infantil como

---

[8] MALAXECHEVARRÍA, P.J., S.J., *La Compañía de Jesús por la instrucción del pueblo vasco*, San Sebastián, 1926, pp. 190-191.

[9] Todavía a mediados del siglo XIX era práctica habitual en la provincia que, para suplir la falta de escuelas en los pequeños municipios y barrios rurales, los sacerdotes desempeñasen gratuitamente el cargo de maestros (MADOZ, P., *Gipuzkoa, 1845-1850*, ed. facsímil, Donostia, Gipuzkoako Batzarre Nagusiak-Ambito, 1991).

[10] De los 9 establecimientos que fundaron los jesuitas en las provincias vascas 8 de ellos contaban con escuelas elementales. En Guipúzcoa, por ejemplo, la Compañía se comprometió a atender la primera instrucción de la juventud en sus colegios de Azcoitia, Vergara, San Sebastián y Oñate (MALAXECHEVARRÍA, P.J. S.J., *op. cit.*, p. 222). Otros signos que delatan la preocupación de la Compañía por la educación popular son la presencia en los colegios de jesuitas del hermano «ludimagistro», dedicado exclusivamente a la enseñanza de primeras letras; o la utilización de programas específicos para escuelas elementales, como el *abecedarium*, redactado en el siglo XVI por el P. Jerónimo Nadal.

una necesidad a la vez que como un imperativo moral. Prueba de ello son las numerosas solicitudes elevadas por los poderes municipales a los superiores jesuitas solicitando la creación de escuelas y colegios en sus pueblos respectivos. Solicitudes que no siempre pudieron ser atendidas, bien por falta de personal, bien por las desavenencias políticas que enfrentaban a los superiores de la Compañía con los poderes locales, sobre todo, en aquellos ayuntamientos que estaban controlados por la burguesía. Pero la triple alianza entre la Iglesia, los poderes municipales y las élites locales en favor de la educación popular empezaba a dar sus frutos preparando el terreno para ulteriores políticas escolarizadoras.

Por otra parte, la sociedad guipuzcoana veía cada vez con mayor claridad la conveniencia de vincular la instrucción de las clases populares a los efectos moralizantes y de control social asociados a una educación de signo católico. De ahí su apuesta por la escuela privada, en la medida en que ésta contribuía mejor que la escuela pública al mantenimiento del orden político y moral. Como recordaban las diputaciones forales vascas en 1814, en memorial dirigido al rey Fernando VII en el que solicitaban el restablecimiento de los colegios de la Compañía de Jesús en suelo vasco (la Compañía había sido expulsada de España en 1767 por pragmática sanción de Carlos III y suprimida en 1773 por bula papal de Clemente XIV), ningún establecimiento público podía compararse a los colegios de jesuitas, donde la juventud «se formaba de un modo conveniente a la Iglesia y al Estado» y donde se enseñaban las «sanas costumbres públicas» que constituían «el baluarte de la religión y el principal apoyo del Trono»[11]. Se trataba de privilegiar los aspectos formativos y moralizantes de la educación popular sobre los instructivos. Y para ello nada mejor que el recurso a la escuela privada, y, en especial, a los establecimientos dirigidos por las Congregaciones religiosas. En definitiva, se estaban sentando las bases de una tradición educativa que fue consolidándose a largo de los siglos XIX y primera mitad del XX.

A la modalidad de intervención directa de la Iglesia en el ámbito de la escolarización popular cabe añadir la participación de las instituciones eclesiásticas en todo lo relacionado con la inspección y control de la educación, tanto pública como privada. Conviene recordar que en el Antiguo Régimen la organización de la primera enseñanza dependía básicamente de la Iglesia y los ayuntamientos. La Iglesia ejercía un control directo sobre el magisterio ya que a ella correspondía garantizar que los futuros maestros tuviesen un buen conocimiento de la doctrina cristiana. A tal efecto expedía un título académico que se consideraba imprescindible para poder optar a una plaza de maestro público[12]. La inclusión obligatoria de la doc-

[11] *Ibid.*, cf. pp. 597-98.

[12] También los ayuntamientos ejercían un control ideológico sobre los aspirantes a maestros al exigir a los candidatos una testificación de moralidad, buena conducta y limpieza de

trina cristiana en el curriculum elemental era otro de los privilegios que se habían concedido a la Iglesia en reconocimiento de su «natural» potestad educativa. Al igual que su derecho a participar en los organismos educativos, de ámbito local, provincial o estatal, o su facultad para controlar el contenido de los textos escolares. Estos privilegios, lejos de desaparecer, se consolidaron a finales del Antiguo Régimen sin que la progresiva secularización de la escuela primaria, iniciada a partir de mediados del siglo XVIII y acelerada con las reformas liberales del XIX, pudiese acabar con ellos. Por último, el proceso de institucionalización de la escuela tampoco alteró de modo sustancial los derechos educativos de la Iglesia, sobre todo, en lo relacionado con la enseñanza elemental y la escolarización de las clases populares. Estos derechos, fijados con carácter definitivo por la ley Moyano de 1857, se resumían en lo que sigue: derecho de intervención de la Iglesia en todo lo relacionado con la enseñanza religiosa y moral, incluido el control de los libros de texto o la fiscalización del profesorado; la confusión de las funciones de párroco y maestro al ser considerado el magisterio como una variante del apostolado religioso; derecho de representación de la Iglesia en los organismos educativos, como las Juntas locales y provinciales de Instrucción Pública o los Consejos de Instrucción Pública; derecho a inspeccionar la educación religiosa de las escuelas públicas y privadas, lo que implicaba las visitas semanales a las escuelas por parte de los curas párrocos; obligatoriedad de la doctrina cristiana en los programas de enseñanza; o el derecho de censura ejercido por la Iglesia en todo lo relativo a la educación popular, tanto en el ámbito escolar como fuera de él (lecturas, amistades, diversiones, etc.).

En resumen, la acción conjunta de la Iglesia y los ayuntamientos guipuzcoanos, con el apoyo esporádico de las instituciones forales[13], permitió crear en la provincia una red escolar relativamente completa. De modo

---

sangre. A los ayuntamientos correspondía además el nombramiento y pago de los maestros o la creación, gestión y administración de las escuelas públicas, debiendo garantizar el local y el material escolar necesario para el buen funcionamiento de las mismas (BENITO PASCUAL, J. DE, *op. cit.*).

[13] En 1721, por ejemplo, las Juntas Generales de Guipúzcoa, reunidas en Rentería, acordaron que en todos los pueblos de la provincia hubiese escuelas de primeras letras. A raíz de la citada ley se abrieron nuevas escuelas en localidades como Beasain, Aya, Elgueta, Lazcano. Era la primera vez que se aprobaba una ley de ámbito provincial relacionada con la enseñanza. Por otra parte, gracias a la legislación liberal de comienzos del siglo XIX, la Diputación asumió crecientes competencias en materia de financiación y organización escolar. Se trataba de avanzar en el proceso de normalización y centralización educativa, convirtiendo a las diputaciones provinciales en máximos responsables del sistema escolar de primeras letras a nivel provincial, con la obligación de informar al gobierno del Estado. Sin embargo, a pesar de la política centralizadora impulsada por los gobiernos liberales, los ayuntamientos siguieron ostentando las máximas competencias educativas, en asuntos tales como la elección y pago de maestros, financiación escolar, etc. (BENITO PASCUAL, J. DE, *Ibid.*).

que a finales del siglo XVIII la gran mayoría de los pueblos guipuzcoanos contaba con, al menos, una escuela de primeras letras[14]. Cuando hablamos de escuela elemental en el Antiguo Régimen nos estamos refiriendo, de hecho, a un mosaico variado de instituciones y prácticas, que incluyen desde las escuelas públicas de patronato municipal o las escuelas privadas controladas por gremios de maestros (típicas de las grandes ciudades), hasta las escuelas de «campo» o temporales, pasando por las escuelas de iniciativa particular, las escuelas parroquiales o los colegios de las Órdenes religiosas (exceptuando los jesuitas que, como ya hemos señalado, habían sido expulsados en 1767). Pero al margen de las diferencias había un rasgo que caracterizaba al sector en su conjunto: el claro predominio de la Iglesia. Un predominio que permaneció prácticamente invariable a lo largo de los siglos XVIII y XIX. Y ello a pesar de las iniciativas reformistas impulsadas por los ilustrados a finales del siglo XVIII[15], o las leyes desamortizadoras liberales de la primera mitad del XIX. Como ha señalado Viñao Frago, todavía durante el primer tercio del siglo XIX cualquier programa de escolarización y alfabetización pasaba inevitablemente por la Iglesia, sus agentes, edificios y rentas[16]. Si bien el autor afirma desconocer el alcance y la extensión de la red escolar eclesiástica del Atiguo Régimen, critica sin embargo la tesis clásica —defendida por B. Benassar, entre otros— que vincula el retraso escolarizador español de la primera mitad del siglo XIX al desmantelamiento del aparato escolar elemental, tanto municipal como eclesiástico, provocado por las desamortizaciones liberales. Según Viñao, dicho retraso no debe atribuirse tanto a la política desamortizadora como a los efectos de la guerra de la independencia (1808-1814), con sus secuelas de inestabilidad política, crisis cultural o empobrecimiento de las arcas municipales. Es más, las medidas desamortizadoras apenas alteraron la labor que venía desarrollando la Iglesia en el ámbito de la enseñanza elemental, ya que dichas medidas no afectaron a todas las Órdenes Religiosas (la mayor parte de las femeninas, por ejem-

---

[14] Según el Censo de Godoy de 1797, había en Guipúzcoa 74 escuelas de primeras letras de niños y 35 de niñas (GUEREÑA, J.L. y VIÑAO FRAGO, A., *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España, 1750-1850*, Barcelona, 1996, p. 43). Por otra parte, según la encuesta realizada por la Diputación guipuzcoana en 1807, de los 92 municipios que había en la provincia 72 tenían escuelas de primeras letras («Expediente sobre el estado de las escuelas de la provincia, 1807», AHPG-Tolosa, JD.JM. 4/6/16).

[15] La labor desarrollada por la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, en el sentido de favorecer la renovación de los métodos de lectura y escritura en las escuelas elementales vascas o de introducir el aprendizaje de la ortografía y la gramática castellanas, constituyen un buen ejemplo al respecto (RECARTE BARRIOLA, M.T., *La Ilustración vasca y la renovación educativa: la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*, Salamanca, 1990; o *Las ideas pedagógicas de los Ilustrados vascos*, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990).

[16] DELGADO, B., ed., *Historia de la Educación en España y América. Vol. III: La educación en la España contemporánea, 1789-1975*, Madrid, 1994, p. 126.

plo, quedaron al margen; al igual que los Escolapios); como tampoco mermaron de forma significativa las rentas parroquiales de las que dependían en buena medida las escuelas de la Iglesia; ni impidieron que los religiosos exclaustrados continuasen ejerciendo el magisterio, bien en las escuelas parroquiales, bien en las escuelas municipales, instaladas muchas de ellas en los antiguos conventos. En cuanto a la provincia de Guipúzcoa, a las consideraciones anteriores cabe añadir la resistencia ofrecida por las instituciones locales que, amparándose en la foralidad, obstaculizaron la aplicación de las medidas desamortizadoras, dejándolas en algún caso sin efecto.

En definitiva, la guerra de la Independencia y, en menor medida, la leyes desamortizadoras afectaron al proceso escolarizador, tanto estatal como guipuzcoano, que sufrió un parón considerable entre 1810 y 1830. Las consecuencias se dejaron sentir en el doble plano cuantitativo y cualitativo. En primer lugar, los efectivos escolares se vieron reducidos de forma significativa. De 1797 a 1822 el número de escuelas en España disminuyó en casi 1000, pasando de un total de 11007 escuelas a 10046; asimismo, la tasa de escolarización infantil descendió de 23,3% a 15,2%[17]. La escolarización quipuzcoana también entró en una fase de decadencia. Si en 1807 tenían escuela un total de 72 municipios guipuzcoanos en 1822 esta cifra había descendido a 65[18]. También el número de escuelas y alumnos se redujo considerablemente: de las 109 escuelas de primeras letras que había en la provincia en 1797 apenas quedaban 96 en 1822 mientras que el número de alumnos descendió casi a la mitad (de 4657 alumnos en 1797 a 2551 en 1822). A pesar de todo no llegó a modificarse el equilibrio de fuerzas existente entre las diversas instituciones y agentes educativos con la Iglesia a la cabeza. En cuanto a las consecuencias cualitativas, la crisis agravó las lacras heredadas de la escuela del Antiguo Régimen, tales como la escasa financiación de la instrucción pública, la deficiente preparación de los maestros, la ineficacia de los métodos pedagógicos, las malas instalaciones escolares o el problema del absentismo. Pero además, y en lo que a la relación entre Iglesia y escolarización de las clases populares se refiere, la crisis marcó el inicio de una profunda reconversión en el seno de las Órdenes religiosas. Estas instituciones, en su intento de adaptarse a las nuevas condiciones políticas y sociales, vieron muy pronto la necesidad de sustituir su régimen de vida contemplativa por nuevas formas de intervención activa, principalmente en el ámbito de la beneficencia y la educación popular. Tal cambio exigía transformar en profundidad las viejas estructuras monásticas a fin de adecuarlas a las modernas funciones sociales. Tarea ésta que la Iglesia acometió sin demora y a la que dedicó sus mejores esfuerzos.

---

[17] DELGADO, B. ed., *op. cit.*, p. 125.

[18] BENITO PASCUAL, J. DE, *Ibid.*, p. 115.

Alfabetización y escolarización, 1820-1930

A finales del siglo XVIII Guipúzcoa figuraba junto con las restantes provincias vascas entre las zonas más alfabetizadas y mejor escolarizadas del Estado[19]. Sin embargo, fue en el contexto de la revolución liberal del siglo XIX cuando los procesos de alfabetización y escolarización guipuzcoanos experimentaron un mayor desarrollo sentando las bases para la expansión escolar que conoció la provincia en las primeras décadas del siglo XX.

En cuanto a la evolución de la escolarización, Guipúzcoa sufrió al igual que el resto del Estado la crisis de la guerra de la Independencia cuyos efectos se prolongaron hasta 1830. Recordemos que entre 1797 y 1822 su número de escuelas disminuyó en más de un 10% mientras que el volumen de población escolarizada quedó reducida a la mitad. Pero la provincia se recuperó muy pronto de la crisis de modo que en 1830-31 el volumen de efectivos escolares ya había superado los niveles de preguerra (véase cuadro II.1). A esta fase seguirá un período expansivo a partir de 1860 que se manifiesta tanto en el aumento del número de escuelas como en el incremento de alumnos. Tal como refleja el cuadro II.1, Guipúzcoa tenía en 1850 un total de 142 escuelas, 212 escuelas en 1860, 342 en 1880 y 453 en 1895. El mayor crecimiento corresponde por tanto al período 1860-1880 en que la oferta escolar aumentó en un 61% (frente a un crecimiento de 49% en el período 1850-60 y de 32%, entre 1880 y 1895). También se dio una mejora en términos relativos pasando la provincia de tener 1 escuela por cada 743 habitantes en 1860 (la media estatal era de 1/643) a 1 escuela por 498 habitantes en 1880, con lo que quedaba de nuevo situada por encima de la media estatal (1/557 en 1880). Llama la atención el retraso con que Guipúzcoa inició su primera expansión escolarizadora teniendo en cuenta que en el resto del Estado los mayores avances corresponden a los años centrales del siglo XIX, coincidiendo con la aplicación

[19] Según el censo de 1797, Guipúzcoa contaba con un total de 109 escuelas, lo que equivalía a una escuela por cada 422 habitantes, mientras la media estatal era de 1 escuela por cada 957 habitantes. En cuanto al volumen de población escolarizada (un total de 4657 alumnos), la provincia ocupaba igualmente una posición destacada con una tasa de escolarización del 29,67%, frente al 23,3% estatal. Cabe señalar, sin embargo, la diferencia observada entre las tasas masculina (46,88%) y femenina (14,77%) si bien ésta última, con ser insignificante, figuraba entre las más altas del Estado (LASPALAS PÉREZ, F., «La escolarización elemental en España según el Censo de Godoy (1797)», *Historia de la Educación*, Salamanca, n.º 10, 1991, pp. 203-225). En lo que se refiere a la alfabetización, resulta más difícil cuantificar el fenómeno hasta 1860 por falta de datos censales. No obstante, el porcentaje de 44,3% de población alfabetizada que, según algunos autores, presentaba Guipúzcoa a finales del siglo XVIII (por ejemplo, J. DE BENITO PASCUAL, «La Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País y las escuelas de primeras letras (1771-1793)», *Las ideas pedagógicas de los ilustrados vascos*, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990, pp. 101-186) parece situarse muy por encima de la media estatal.

Cuadro II.1

Evolución de la escolarización en Guipúzcoa, 1822-1908 (cifras absolutas)

Años	1822	1830-31	1850	1860	1880	1895	1908
Guipúzcoa							
N.º de escuelas							
Niños	65	102	87	133	196	—	—
Niñas	31	52	55	79	146	—	—
Total	96	154	142	212	342	453	429
N.º de alumnos							
Niños	2.103	5.346	5.307	8.239	—	10.054	—
Niñas	448	2.245	2.440	4.641	—	9.413	—
Total	2.551	7.591	7.747	12.880	24.013	19.467	28.694
Tasa de escol.(%)	44*	43,5	46	51*	56,5	—	67
N.º alum./escuela	26,5	49,3	54,5	60,7	70	43	69
Estado							
N.º de escuelas							
Niños	—	9.558	—	16.803	20.273	—	—
Niñas	—	3.070	—	7.550	9.755	—	—
Total	10.046	12.719	17.434	24.353	30.028	31.035	30.073
N.º de alumnos							
Niños	—	368.149	548.465	809.893	—	—	—
Niñas	—	119.202	230.012	442.770	—	—	—
Total	283.674	487.351	776.477	1.251.663	1.769.456	1.356.136	2.052.158
Tasa de escol.(%)	15,2	24,7	40,6**	—	51,5	—	58
N.º alum./escuela	28,2	38,2	46,6	53,4	60,5	43,6	68

Fuentes: (1822) GUEREÑA, J.L. y VIÑAO FRAGO, A., *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*, Barcelona, 1996; y BENITO PASCUAL, J. DE, *La enseñanza de primeras letras en Gipuzkoa (1800-1825)*, Donostia, 1994; (1830-31) GUEREÑA, J.L. y VIÑAO FRAGO, A., *op. cit.*; (1850), MADOZ, P., *Diccionario Geográfico-Estadístico-Histórico de España y sus posesiones de Ultramar*, Madrid, 1845-1850; (1860) DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA, *Anuario Estadístico de España, 1866-67*, Madrid, 1870; (1880) DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, *Estadística general de Primera Enseñanza, correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880*, Madrid, 1883; (1895) ÁLVARO MIRANZO, F., *Diccionario legislativo y estadístico de Primera Enseñanza*, Madrid, 1895; (1908) MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES, *Estadística escolar de España, 1908*, Madrid, 1909.

* Cálculo aproximado considerando el porcentaje de población en edad escolar igual al 16% de la población.
** Cifra correspondiente al año 1855.

de las reformas liberales, mientras que el proceso se ralentizó en las décadas siguientes para volver a entrar en una fase de estancamiento entre 1900 y 1930[20]. La escolarización guipuzcoana, por el contrario, si bien se

[20] El retraso puede deberse a que en Guipúzcoa, al igual que en otras provincias vascas, se multiplican los factores que obstaculizaban la escolarización popular. Además de las lacras características que padecía la escuela pública estatal —deficiente financiación por falta de recursos en los municipios, predominio de escuelas elementales (muchas de ellas incompletas), escasez de la oferta escolar, sobre todo en las zonas rurales, masificación de las aulas, locales en

estancó ligeramente en los años finales del siglo XIX, conoció una nueva fase expansiva a partir de 1910.

Los avances de la escolarización guipuzcoana, sin embargo, no se deben tanto a la creación de nuevas escuelas como al aumento de la población escolarizada. De hecho, a partir de 1895 se aprecia un estancamiento de la oferta escolar —disminuye el coeficiente escuela/habitante— mientras que el número de alumnos y maestros no para de crecer, tanto en términos absolutos como relativos[21]. Basta observar la evolución de la tasa de escolarización provincial o la variación del número de alumnos por escuela para constatar los progresos experimentados por la demanda escolarizadora. Así, si en 1830 sólo acudía a la escuela el 43,5% de la población guipuzcoana en edad escolar, en 1880 lo hacía el 56,5% y en 1908, el 67% (véase cuadro II.1), tasas todas ellas situadas ligeramente por encima de la media estatal. En cuanto al total de maestros, se triplicó entre 1860 y 1915 y el número de alumnos por escuela fue creciendo de forma paulatina (de una media de 49,3 alumnos por escuela en 1830 a 69 alumnos por escuela en 1908). Por otra parte, cabe señalar que el proceso escolarizador avanzó con mayor rapidez entre la población femenina, al igual que sucedió con el proceso alfabetizador. De modo que para 1880 (algo más tarde en el Estado) las tasas de escolaridad de ambos sexos se hallaban casi equiparadas.

El crecimiento escolarizador guipuzcoano tuvo su reflejo en la evolución de la alfabetización, lo que evidencia la relación existente entre ambos procesos.

Como se observa en el cuadro II.2, Guipúzcoa tenía en 1860 una tasa de alfabetización del 32,5%, similar a la de las restantes provincias vascas (exceptuando Álava que presentaba las tasas más altas del grupo) y muy superior a la media estatal, que por aquellas fechas no sobrepasaba el 25%. Al final del período el porcentaje se había casi triplicado alcanzando el volumen de población alfabetizada el 74% del total, mientras que la media española rondaba el 58%. El mayor incremento se produjo en el

---

estado deficiente, magisterio poco o mal preparado, preferencia por los métodos tradicionales de probada ineficacia, escolarización incompleta o el fenómeno del absentismo— se añadía en el caso guipuzcoano el problema de la lengua, agravado a raíz de la aplicación de las medidas centralizadoras liberales. De hecho, estas medidas dificultaron una práctica que venía siendo habitual en las escuelas vascas, es decir, la utilización del euskara como lengua de comunicación entre maestros y alumnos a la vez que como medio de aprendizaje del castellano. Así pues, se planteará un problema real de incomunicación entre el maestro y los alumnos vascoparlantes con la consiguiente disminución de la eficacia escolar y, en definitiva, el mayor recelo de las clases populares hacia la institución escolar.

[21] La disminución del número de plazas escolares pudo deberse a varios factores: la evolución de la oferta escolar por debajo del crecimiento demográfico; la deficiente financiación de los municipios agravada por una falta de intervención estatal; la sustitución de las escuelas incompletas por un número menor de escuelas completas y superiores; o la implantación progresiva, a partir de comienzos del siglo XX, de la escuela graduada o escuela-colegio, en lugar de la escuela-aula.

Cuadro II.2

Evolución de la alfabetización en Guipúzcoa (%), 1860-1930

Años	1860	1877	1887	1900	1910	1920	1930
Guipúzcoa							
Saben leer-escribir	19	28	34	43,5	52	63	72,5
Saben leer	13,5	14	12	10,5	7	4	1,5
Analfabetos	67,5	58	54	46	41	33	26
Analf. España	75,5	72	68	64	59	52	42
Hombres							
Saben leer-escribir	24,5	33	38,5	46,5	54	64	73
Saben leer	10,5	10,5	9	9	6	2	1
Analfabetos	65	56,5	52,5	44,5	40	34	26
Analf. España	65	62,5	59	56	52,5	46	37
Mujeres							
Saben leer-escribir	13	22,5	29,5	40,5	50	61,5	72
Saben leer	17	17,5	14,5	11,5	8	2,5	2
Analfabetas	70	60	56	48	42	36	26
Analf. España	86	81	77	71	66	58	47,5

Fuente: Elaboración propia a partir de los censos de población de los años correspondientes.

primer período intercensal (1860-1877) y, sobre todo, a partir de 1900. De modo que entre 1900 y 1930 el porcentaje provincial de analfabetos se redujo en casi 20 puntos, es decir, lo mismo que en todo el siglo XIX. Entre los factores que contribuyeron a esta expansión alfabetizadora podemos señalar, en primer lugar, los cambios provocados en la sociedad guipuzcoana por el fenómeno industrializador (crecimiento demográfico, urbanización, afluencia de inmigrantes, mayor movilidad de la población, desarrollo de las comunicaciones, etc.) que tendrán una incidencia directa sobre la demanda alfabetizadora. En segundo lugar, los avances experimentados por el proceso escolarizador del que en ningún modo es ajeno el *boom* de la oferta escolar que conoció la provincia a comienzos del siglo XX, como consecuencia del establecimiento masivo de colegios a cargo de las Congregaciones religiosas expulsadas de Francia. Y, por último, la aparición de otras agencias alfabetizadoras que actuaron de forma paralela o complementaria a la escuela, como las escuelas dominicales y de adultos, las asociaciones y ateneos de diverso signo, los círculos obreros o las bibliotecas populares.

Otros rasgos que caracterizan el proceso de alfabetización guipuzcoano son: las mayores tasas de alfabetización de la capital en relación con la provincia (San Sebastián supera en casi ocho puntos el porcentaje de alfabetización provincial a lo largo de todo el período), la escasa diferencia entre las tasas masculina y femenina, debido principalmente al rápido cre-

cimiento de la escolarización femenina, y el mayor peso relativo de la alfabetización parcial o incompleta, el «saber leer», sobre todo entre las mujeres. Hecho que puede atribuirse al problema del absentismo escolar, la escolaridad incompleta (con el aprendizaje de la lectura sin la escritura) o a la importancia de la doctrina como práctica alfabetizadora[22]. Con todo,

Cuadro II.3

Evolución de la escolarización pública y privada en Guipúzcoa, 1850-1925
(cifras absolutas)

Años	1850	1860	1873	1880	1908	1915	1925
Escuelas							
públicas	118	153	217	234	308	433	442
privadas	24	59	152	108	121	127	510
Total	142	212	369	342	429	560	952
Alumnos							
públicos	—	10.386	13.756	16.133	21.673	—	29.524*
privados	—	2.494	5.651	7.880	7.021	—	15.063
Total	7.747	12.880	19.407	24.013	28.694	30.398	44.587
Maestros							
públicos	—	—	—	—	—	216	46,5%
privados	—	—	—	—	257***	271	53,5%
Total	145	191	—	—	350	487	100%**

Fuentes: idem a las del Cuadro 1; (1873) Davila Balsera, P., *La política educativa y la enseñanza pública en el País Vasco (1860-1930)*, Donostia, 1995; (1915) Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, *Anuario Estadístico de España, Año III, 1916*, Madrid, 1917; (1925) Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria, Servicio General de Estadística, *Anuario Estadístico de España, Año XII, 1925-26*, Madrid, 1927.

* El dato incluye también la matrícula de las escuelas municipales, algunas de ellas servidas por religiosos.

** La estadística de 1925-26 no incluye cifras absolutas sino relativas.

*** La cifra corresponde al año 1906 (Sanz Rahona, L., *Memoria relativa al estado de la instrucción primaria en Guipúzcoa*, San Sebastián, 1906)

[22] Este mismo fenómeno ha sido detectado por Furet y Ozouf en ciertas regiones de Francia (zonas rurales de Normandía, Bretaña o la Vendée, tierras altas del Jura, los Alpes, sudoeste del Macizo central, valle del Garona o Pirineos occidentales), atribuyéndose a la intensidad de la práctica religiosa en estas regiones. Según dichos autores, el mapa de la alfabetización parcial, o de «saber leer únicamente», coincide con el mapa de la práctica religiosa. De ello puede inferirse que la Iglesia católica, por mediación de la educación no sólo escolar sino familiar-religiosa, pudo haber desempeñado un papel clave en la provisión de este tipo de educación parcial, limitada a la lectura. Sin embargo —reconocen Furet y Ozouf— la alfabetización parcial también puede deberse a una irregular e incompleta frecuentación escolar, práctica, al parecer, bastante generalizada en la fase temprana de la escolarización obligatoria y, sobre todo, entre las mujeres (FURET, F. y OZOUF, J., *Lire et écrite. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, 1977, T. I, pp. 209-210).

el modelo de alfabetización completa característico del siglo XIX terminó por imponerse en Guipúzcoa, si bien con mayor retraso que en el resto del Estado.

Un elemento a destacar en el proceso de escolarización guipuzcoano es el creciente peso adquirido por el sector privado.

Cuadro II.4

La enseñanza privada en Guipúzcoa, 1850-1925
(% sobre el total de efectivos escolares de la provincia)

Años	1850	1860	1873	1880	1885	1908	1925	1931**
a) La enseñanza masculina (%)								
Escuelas								
Guipúzcoa	15	19	39	23,5	24	—	—	17
Estado	16	12	15	16	16,5	25,6	—	5
Alumnos								
Guipúzcoa	—	19	22	—	23*	—	32	40
Estado	—	10	11,5	—	16*	—	27	10
b) La enseñanza femenina (%)								
Escuelas								
Guipúzcoa	24	45	45	42	49	—	—	27
Estado	37	28	26	25,5	23	22	—	18
Alumnas								
Guipúzcoa	—	20	37	—	37*	—	35,5	49
Estado	—	16	18	—	22*	—	24	17
c)Total								
Escuelas (Total)								
Guipúzcoa	17	28	41	31,6	35	28	53,6	30
Estado	37	28	26	25,5	23	22	—	14
Alumnos/as								
Guipúzcoa	—	19,5	29	33	30*	24	34	45
Estado	—	12	14	18	15*	18	26	14

Fuente: Idem a los cuadros II.1 y II.2. Para 1931, Presidencia del Consejo de Ministros, Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y Estadístico, *Anuario Estadístico de España, Año XVII, 1931*, Madrid, 1933.

* porcentajes correspondientes al año 1895
** los datos para el año 1931 corresponden únicamente a la enseñanza congregacionista.

En efecto, tal como se aprecia en los cuadros II.3 y II.4, la escuela privada fue adquiriendo cada vez mayor protagonismo en el panorama escolar guipuzcoano, tanto por el número de establecimientos escolares como por el volumen de matrícula. Si nos atenemos a las cifras absolutas (cua-

dro II.3), observamos que el crecimiento escolarizador provincial recae en buena medida sobre el sector privado. Así, entre 1850 y 1908 el número de escuelas privadas se multiplicaba por 5 mientras que el total de escuelas públicas crecía poco más del doble. De hecho, el déficit escolar que presentaba la provincia conforme a los baremos establecidos por la ley Moyano, en cuanto a la relación escuela-habitante, venía cubierto en buena parte por la oferta privada. Este sector se irá consolidando progresivamente, sobre todo, a partir de 1900, debido al establecimiento masivo de colegios religiosos procedentes de Francia. Pero también por la proliferación de iniciativas particulares que, al amparo de una legislación favorable, sostenían un gran número de academias, escuelas particulares, ikastolas o escuelas de patronato[23]. En términos relativos, la oferta privada guipuzcoana suponía aproximadamente el 30% del total (véase el cuadro II.4-c), casi el doble que en el conjunto del Estado, llegando a absorber en 1925 más de la mitad de los efectivos escolares.

La distribución de la matrícula escolar refleja asimismo la importancia de la escolarización privada en Guipúzcoa. Como puede apreciarse en el cuadro II.3, el total de alumnos fue aumentando paulatinamente a lo largo de todo el período. Pero lo hizo a un ritmo superior en el sector privado. De tal manera que entre 1850 y 1908 la matrícula privada se multiplicó por 3 mientras que la pública sólo creció el doble. En cuanto al porcentaje de población matriculada en escuelas privadas, varió de 19,5% en 1860 a 45% en 1931 (véase el cuadro II.4-c), cuando las medias estatales eran de 12 y 14% para las fechas respectivas. Hay que tener en cuenta, además, que las cifras de 1931 corresponden en exclusiva a la enseñanza congregacionista[24]. Lo que significa que las instituciones de la Iglesia acabaron monopolizando el sector privado.

Si establecemos la diferencia por sexos (véase el cuadro II.4, apartados a y b) se observa una mayor preferencia de la mujer por la escuela privada mientras que la matrícula masculina sigue siendo superior en el sector público. En 1885, por ejemplo, la mitad de las escuelas femeninas eran

---

[23] Destacan en este sentido las escuelas creadas y sostenidas por la «Fundación Viteri» (institución surgida en 1901 a raíz del legado testamentario de un patricio de Mondragón) en las localidades de Mondragón, Irún, Fuenterrabía, Pasajes, San Sebastián o Escoriaza (SANZ RAHONA, L., *Memoria relativa al estado de la instrucción primaria en Guipúzcoa*, San Sebastián, 1906, pp. 17-18). También se incluían entre las escuelas de fundación o patronato las de Vidania, Urnieta, Motrico, Villarreal, Cestona, Baliarrain, Uribarri (Oñate) y Alegría. Sumaban, en su conjunto, un total de 14 escuelas.

[24] Por tener un dato comparativo, en 1906 la enseñanza privada guipuzcoana ofrecía el panorama siguiente: de un total de 134 escuelas privadas que había en la provincia, 53 estaban regentadas por religiosos, es decir, casi el 40%, correspondiendo el resto a otras entidades privadas o particulares. La matrícula congregacionista, por su parte, representaba el 46% del sector, con un total de 3.504 alumnos. Y de los maestros privados, 51 eran frailes, 140 monjas y 4 curas (un total de 195), lo que equivalía al 62,5% del personal docente privado (SANZ RAHONA, L., *op. cit.*, p. 24).

privadas mientras que en el caso de las masculinas, sólo lo era la cuarta parte. Asimismo, el porcentaje de niños matriculados en escuelas privadas se mantuvo a lo largo del siglo XIX por debajo del 25% y sólo creció a partir de 1910, llegando a representar al final del período más de un tercio del total. En el caso de las mujeres, la matrícula privada suponía en 1873 el 40% mientras que en 1931 ya absorbía a la mitad del alumnado femenino. De igual modo, la matrícula correspondiente a las escuelas públicas guipuzcoanas se distribuía entre el 57% masculino y el 43% femenino, según datos referidos a 1880[25]. Por el contrario, en las escuelas privadas la proporción era la inversa, con un 25% de niños matriculados y un 75% de niñas. Sin embargo, cabe señalar que el modelo de escolarización diferencial —según el cual las mujeres se inclinaban en su mayoría por la escuela privada en tanto que los hombres lo hacían por la escuela pública—, imperante en otras zonas del Estado hasta fechas tardías, tiende a desaparecer en el caso guipuzcoano a partir de 1900, generalizándose la preferencia por la escuela privada.

En definitiva, al estudiar los procesos de escolarización y alfabetización guipuzcoanos se constatan dos hechos. En primer lugar, Guipúzcoa se consolida a lo largo del siglo XIX como una de las provincias más alfabetizadas y mejor escolarizadas del Estado, lo que no significa que pueda hablarse aún de escuela universal. Y en segundo lugar, ocupa una posición destacada por sus elevados índices de escolarización privada, sector éste en el que los colegios de la Iglesia ostentarán un predominio indiscutible.

Contribución de la Iglesia al proceso escolarizador guipuzcoano. Un análisis cuantitativo

Aunque, como ya hemos señalado en el apartado anterior, Guipúzcoa figuraba desde los inicios del siglo XIX entre las provincias más alfabetizadas y mejor escolarizadas del Estado, en los años de la Restauración estaba aún lejos de alcanzar el umbral de la escolarización universal. Al final del siglo XIX la tasa de escolarizaión guipuzcoana era más bien discreta situándose ligeramente por encima de la media estatal (véase el cuadro II.2)[26]. La verdadera transición hacia la escuela universal se produjo más

---

[25] DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, *Estadística general de primera enseñanza, correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880*, Madrid, 1883.

[26] Las tasas de escolaridad proporcionadas por las estadísticas oficiales tienen que tomarse con precaución ya que —como bien señala J.L. Guereña— el porcentaje no siempre se calcula en función del mismo tipo de población base. Según la Estadística Escolar de 1908, la tasa global de escolarización española ascendía a 70,82%, lo que incluía la matrícula de las escuelas de párvulos y de adultos. Por el contrario, si el cálculo se realiza tomando como base la matrícula escolar entre 6 y 12 años la tasa de escolaridad en las mismas fechas no supera el 50% (GUEREÑA, J.L. et al., *Matériaux pour une histoire de la scolarisation en Espagne et en*

tarde, coincidiendo con los cambios demográficos y sociales provocados por la industrialización, si bien la repentina inflación de la oferta escolar a comienzos del siglo XX, producida como consecuencia del asentamiento masivo de las congregaciones religiosas expulsadas de Francia, pudo actuar como acelerador del proceso[27].

Ya veíamos cómo en el Antiguo Régimen la creación y sostenimiento de las escuelas de primeras letras dependía básicamente de los ayuntamientos y de la iniciativa privada, vinculada ésta en su mayor parte a la Iglesia. Ambas instituciones fueron configurando el mapa escolar guipuzcoano satisfaciendo en gran medida las necesidades educativas de la población. Tal es al menos la impresión que transmiten los testimonios de la época. El jesuita Larramendi, por ejemplo, afirmaba a mediados del siglo XVIII que «en todos los pueblos (de la provincia) hay escuela de niños y casa destinada para enseñarles a leer, escribir y contar y la doctrina cristiana, y maestros asalariados»[28]. Siglo y medio más tarde el cronista Lancis volvía a trazar idéntico cuadro optimista de la enseñanza primaria guipuzcoana:

> «La primera enseñanza se encuentra a una gran altura, gracias al celo que demuestran constantemente las autoridades populares, y además de los muchos Colegios de primera y segunda enseñanza, dignos de recomendación; en la villa más insignificante hay escuelas gratuitas de ambos sexos; en la capital, además, escuelas superiores, de adultos, dominicales y de párvulos, escuela de Artes y Oficios (...). A pesar de lo esparcida que se encuentra una gran parte de la población, por los innumerables caseríos que inundan la provincia, concurren a las aulas el 19 por 100 de sus habitantes»[29].

Pero las estadísticas de la época describen un panorama bien distinto. Según el *Diccionario legislativo y estadístico* de Álvaro Miranzo, en 1895 sólo acudía a la escuela el 11% de la población guipuzcoana mientras que el gasto escolar medio provincial por habitante era de los más bajos del Estado: 1,17 pesetas por habitante frente a las 1,47 pesetas por habitante del Estado[30].

Amérique Latine, XVIIIe-XXe siècles, CIREMIA, Série «Études Hispaniques», X, Publications de l'Université de Tours, 1990, Introduction). La provincia de Guipúzcoa tendría según la misma fuente una tasa de escolarización de 75% cuando otras fuentes de la época arrojan porcentajes inferiores al 60% (Véase, por ejemplo, la «Memoria relativa al estado de la instrucción primaria en Guipúzcoa», redactada por D. Leopoldo Sanz Rahona, Inspector de 1.ª enseñanza de la provincia, San Sebastián, 1906).

[27] Véase el gráfico I.2 (Capítulo 1.º).

[28] LARRAMENDI, M. DE, S.J., *Corografía o descripción general de la muy noble y muy leal provincia de Guipúzcoa* (1754), edición de J.I. TELLECHEA IDÍGORAS, San Sebastián, 1969, p. 85.

[29] LANCIS, A., *Guía General de Guipúzcoa. Histórico-Geográfico-Descriptiva*, San Sebastián, 1895.

[30] ÁLVARO MIRANZO, F., *Diccionario legislativo y estadístico de primera enseñanza*, Madrid, 1895.

Según veíamos en el apartado anterior, un rasgo que caracteriza al mapa escolar guipuzcoano de esta época es el enorme peso alcanzado por la escuela privada. No en vano se había generalizado la opinión de que la enseñanza privada era en muchos aspectos superior a la pública, lo que se tradujo en las preferencias escolares de la población: «es una verdad, aunque parezca una paradoja —reconocía la Junta de Instrucción Pública provincial en 1865— que hay muchos que mandan sus hijos a escuelas a cuios (sic) maestros pagan ellos sin escasez, y no a las públicas en que también hay buenos profesores que enseñan gratuitamente»[31]. Además, coincidiendo con el cambio de siglo y a medida que progresaba la escolarización de las clases populares el sector privado fue incrementando su peso específico. Tomando como referencia los datos correspondientes al curso 1925-26, obtenemos el cuadro siguiente:

Cuadro II.5

Alumnos matriculados en los distintos tipos de escuelas, curso 1925-26 (%)

Provincias	Esc.Nac. (%)	Esc.Mun. (%)	Esc.Priv. (%)
Álava	71	10	19
Baleares	37,5	25	37,5
Barcelona	34	1	65
Gerona	64	—	36
Guipúzcoa	41	25	34
Madrid	46	7	47
Navarra	64	4	32
Salamanca	90	0,5	9,5
Valladolid	77	3,5	19,5
Vizcaya	41,5	27	31,5
Media española	71	2,5	26,5

Esc.Nac. = escuela nacional; Esc.Mun. = escuela municipal; Esc. Priv. = escuela privada.

Fuente: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, *La primera enseñanza en España, Curso 1925-26*, Madrid, 1927.

Como se observa en el cuadro II.5, Guipúzcoa figuraba en los primeros puestos del conjunto estatal por el volumen de población matriculada en escuelas privadas, tan solo superada por Barcelona, Gerona, Baleares y Madrid[32]. Comparando estas cifras con las del cuadro II.6 advertimos que

[31] «Informe de la Junta de Instrucción Pública, en respuesta a la circular de 21 de diciembre de 1865 de la Dirección General de Instrucción Pública», cf. DÁVILA, P., Tesis doctoral inédita, p. 602.

[32] Véanse también los mapas n.os 1 al 4 de la serie E del anexo.

la situación escolar apenas varía entre 1880 y 1930, tendiendo si acaso a un fortalecimiento del sector privado en aquellas provincias donde éste era tradicionalmente dominante.

Cuadro II.6

Distribución de la Matrícula Escolar %

Provincias	1880			1930		
	Esc.Públ.	Esc. Priv.	% esc.	Esc.Públ.	Esc. Priv.	% esc.
Barcelona	48	52	61	35	65	76,5
Baleares	45	55	56	69	31	—
Gerona	71	29	48,5	—	—	74
Madrid	63	37	68	46	54	80
Guipúzcoa	73	27	56	55	45	79
Media española	82	18	51,5	86	13	52,3

Esc.Publ.= escuela pública; Esc.Priv.= escuela privada; % esc. = tasa de escolaridad.

Fuente: *Reseña Geográfica y Estadística de España*, Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, Madrid, 1888, y *Anuario Estadístico de España, Año XVI, 1930*, Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, Madrid, 1932.

Así pues, conforme a las estadísticas oficiales, la matrícula privada en Guipúzcoa, a pesar de sufrir un aumento progresivo hasta llegar a absorber el 45% de la población escolarizada en 1930, en ningún caso habría alcanzado los porcentajes de la escuela pública. Un dato que bien pudiera llevarnos a relativizar la importancia de la Iglesia en la escolarización de las clases populares guipuzcoanas. No obstante, si tenemos en cuenta que la gran mayoría de las escuelas privadas guipuzcoanas dependía de la Iglesia y que buena parte de las llamadas escuelas municipales o voluntarias estaban regentadas por religiosos, tal hipótesis resulta difícilmente sostenible[33]. Por otra parte, al comparar los datos generales con las cifras arrojadas por los registros municipales advertimos que el desequilibrio en favor de la escuela privada se manifiesta, si cabe, con mayor claridad. Por citar algunos ejemplos, en la localidad de Zumárraga, según el censo escolar municipal correspondiente a 1924, las escuelas privadas absorbían al 62% de la matrícula escolar local mientras que el 26% de los niños asistía a la escuela pública y un 12% permanecía sin escolarizar[34]. En Irún, por

[33] Según el censo escolar de 1922, de las 384 escuelas públicas que existían en Guipúzcoa 30 estaban regentadas por religiosos («Borrador del Censo de las Escuelas Públicas de Primera Enseñanza para 1922, Provincia de Guipúzcoa», AHPG-Tolosa, INE-191).

[34] AM-Zumárraga, B-7-III-I, exp. 16.

las mismas fechas, la matrícula local se distribuía entre el 54% asistente a las escuelas privadas y el 46% a las públicas[35]. También la localidad de Azcoitia presentaba un desequilibrio claramente favorable a la escuela privada, con un porcentaje matriculado en este tipo de escuelas del 70% en 1909[36]. De tales datos sólo puede inferirse una conclusión: la necesidad de manejar las estadísticas oficiales con suma precaución, sobre todo, cuando aportan cifras referentes a la escolarización privada[37].

Por otra parte, y volviendo a los datos de los cuadros II.5 y II.6, constatamos que en Guipúzcoa se da una relación directa entre el crecimiento de la escolarización y el incremento de la matrícula privada. Si en 1880 el porcentaje de niños escolarizados en escuelas privadas era de 27%, con una tasa media de escolarización de 56%, en 1930 la matrícula privada alcanzaba el 45%, situándose la tasa de escolarización provincial en torno al 80%[38]. La cifras absolutas reflejan aún mejor la evolución diferencial: la población matriculada en las escuelas públicas guipuzcoanas pasó de 16.133 niños en 1880 a 19.294, en 1930: es decir, aumentó en un 19%; mientras que la matrícula privada creció tres veces más, pasando en el mismo período de 6.106 niños a 15.892, lo que supone un incremento del 60%. Si tenemos en cuenta que la población matriculada en escuelas municipales —servidas en muchos casos por religiosos— representaba el 35% del total escolarizado, podemos afirmar que el crecimiento escolar guipuzcoano fue absorbido casi en su totalidad por la enseñanza privada. En otras palabras, en Guipúzcoa la respuesta a la creciente demanda escolarizadora vino sobre todo de la iniciativa privada y de los poderes locales y no tanto del Estado. Como afirmaba la Comisión Provincial de Enseñanza de Guipúzcoa en 1929, «las escuelas nacionales que existen en la provincia no bastan para satisfacer las necesidades del censo de población... (por ello) los ayuntamientos han tratado de suplir esta escasez de escuelas

---

35 AM-Irún, 2-7-1, Caja 924, exp. 8.

36 AM-Azcoitia, Atenciones a la 1.ª Enseñanza, 1906-24.

37 A. Tiana Ferrer atribuye la escasa fiabilidad de las estadísticas oficiales para los datos relativos a la enseñanza privada a la ausencia de inspección y control estatal sobre este sector educativo. Lo que resulta comprensible teniendo en cuenta el modo en que se llevó a cabo el proceso de construcción del sistema educativo español, en el que el Estado liberal impuso su política de centralización y uniformización educativa a costa de reconocer a la Iglesia sus privilegios tradicionales en materia de enseñanza (*Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, CIDE, 1994, pp. 121-123).

38 Aunque los datos para 1930 resultan útiles para contextualizar el caso guipuzcoano son poco ajustados en lo que se refiere al cálculo de las tasas de escolarización: el 79% correspondiente a Guipúzcoa, por ejemplo, queda por debajo de lo previsible a la vista de la evolución que conoció la matrícula escolar de la provincia en los años inmediatamente anteriores. El total de niños escolarizados en Guipúzcoa en 1930 ascendía a 35.186 cuando los anuarios de los cursos 1925-26 y 1926-27 arrojaban cifras de 44.587 y 45.257 respectivamente. La diferencia se explica por la falta de datos relativos a las escuelas municipales —un sector, por lo demás, significativo en Guipúzcoa— que la estadística de 1930 dejó sin computar.

creando por su cuenta numerosos centros de enseñanza municipal y contribuyendo con subvenciones a la fundación de colegios privados o voluntarios»[39]. Según la Estadística Escolar de 1908, Guipúzcoa contaba con un déficit de 38 escuelas de acuerdo a los baremos establecidos por la ley Moyano de 1857. Un déficit que quedaba sobradamente compensado por las numerosas escuelas privadas, municipales o subvencionadas existentes en la provincia y cuyo total ascendía a 121 y 59 respectivamente. A la vista de tales datos parece claro que la escuela privada guipuzcoana se desarrolló más como una alternativa que un complemento de la escuela pública, a diferencia de lo que C.E. Núñez constata para el conjunto del Estado[40]. Habida cuenta de que las escuelas congregacionistas guipuzcoanas absorbían el 65% de la oferta privada provincial (según datos de 1908) y que buena parte de las escuelas consideradas como públicas estaban servidas por religiosos, podemos concluir que en Guipúzcoa la transición hacia la escolarización universal se produjo gracias a la Iglesia y a sus instituciones educativas.

[39] «Informe elevado por la Comisión Provincial de Enseñanza al Ministerio de Instrucción Pública, 12 de noviembre de 1929» (AHPG-Tolosa, Topográfico Fomento, leg. 1.457, exp. 2.008). Políticas similares fueron impulsadas por los ayuntamientos de otras zonas en fase de industrialización, como la región asturiana (A. TERRÓN BAÑUELOS, *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias, 1898-1923*, Principado de Asturias, 1990).

[40] Según la citada autora, la escuela privada en España no pudo ser un sustituto de la escuela pública porque, pese a su creciente significación en el panorama escolar de finales del siglo XIX y principios del XX, respondía a las necesidades de una minoría: los adultos que asistían a las clases nocturnas y dominicales, los párvulos y los hijos de las familias «pudientes». De ahí que no deba hablarse de competencia entre ambos sistemas sino más bien de complementariedad (NÚÑEZ, C.E., *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*, Madrid, 1992, p. 248).

Capítulo 3

Los colegios de los Hermanos de las Escuelas Cristianas I

De toda la oferta congregacionista hemos elegido como modelo de escuela popular los colegios de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (en adelante HEC) por diversas razones. Primero, por la significación de este instituto en el panorama escolar guipuzcoano. Entre 1876 y 1931 llegará a absorber más del 30% de los efectivos escolares del sector congregacionista masculino, en concurrencia con los Hermanos Maristas, que también reclutaban su clientela entre las capas medias y bajas de la población. En cuanto al alumnado de las escuelas de los HEC, y tomando como referencia los datos de matrícula correspondientes al curso 1925-26, dicho alumnado representaba la cuarta parte de los niños guipuzcoanos escolarizados en el sector privado y hasta un 8% del total de la población escolar de enseñanza primaria[1]. En segundo lugar, se trata de una Congregación religiosa que fue creada con la finalidad específica de educar a las clases populares. Como establecían las reglas del Instituto, «porque estando los artesanos y los pobres ordinariamente poco instruidos, y ocupados todo el día en ganar su sustento y el de sus hijos, no pueden darles por sí mismos las instrucciones que necesitan, y una educación honrada y cristiana. Procurar esta ventaja a los hijos de los artesanos y de los pobres, tal ha sido el motivo por el cual se han instituido las Escuelas Cristianas»[2]. Otras Congregaciones compartían con los HEC este espacio de escolarización popular: los Hermanos Maristas son un buen ejemplo de ello. Sin embargo, lo

[1] *Anuario Estadístico de España, Año XII, 1925-26*, Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, Madrid, 1927. Los datos correspondientes a la matrícula de las escuelas lasalianas se han tomado de los «Etats Nominatifs et Statistiques», AGHEC-Roma, Serie GC 101 (véase también el Gráfico III.1).

[2] *Reglas Comunes de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, Paris, 1924, p.3.

que da mayor representatividad a las escuelas lasalianas es el carácter modélico de su pedagogía, el hecho de que sus programas y métodos fuesen profusamente empleados por las distintas Congregaciones dedicadas a la enseñanza de las clases populares[3]. Finalmente, la riqueza de la documentación encontrada en los archivos del instituto nos ha permitido realizar un examen minucioso de la institución escolar con la posibilidad de analizar en detalle los problemas derivados de la praxis educativa de estos centros. Por otra parte, hemos podido observar a una escala suficientemente grande el comportamiento de las variables antes apuntadas.

Un modelo escolar consensuado

Los factores que retardaron la llegada de los HEC a España[4] continuaron pesando en el caso de Guipúzcoa hasta finales del siglo XIX, habida cuenta de las dificultades creadas por la última guerra carlista, sin olvidar el sólido arraigo que tenían en la provincia algunas Órdenes religiosas como la Compañía de Jesús. De modo que las primeras comunidades de los HEC no se establecieron hasta 1904, coincidiendo precisamente con el cierre de las comunidades religiosas francesas. Ya para entonces el Instituto era conocido en el País Vasco. Bilbao, en la provincia vecina de Vizcaya, contaba con varios establecimientos de los HEC desde finales del siglo XIX. Por otro lado, los internados de Bayona y Hasparren, próximos a la frontera francesa, tenían a varias familias vascas entre su clientela. Estos centros fueron en realidad los promotores de las primeras fundaciones guipuzcoanas.

Entre las consideraciones iniciales la proximidad geográfica de Guipúzcoa debió jugar un papel decisivo. Los escasos kilómetros que separaban a esta provincia de la frontera facilitaban las labores de traslado de efectivos materiales y humanos, permitían seguir contando con buena parte de la clientela de los colegios cerrados y, sobre todo, posibilitaban el mantenimiento de las tradiciones escolares francesas, lo que interesaba sin

---

[3] Danilo Farneda, que ha analizado las fuentes pedagógicas de ambos institutos, demuestra la filiación lasaliana de los principios educativos maristas (D. FARNEDA, *Guide des Écoles, 1817-1853. Estudio histórico-crítico*, Roma, 1993).

[4] La llegada relativamente tardía de los religiosos de Lasalle a España se explica, entre otras razones, por la presencia en este país de los Escolapios cuyas escuelas cubrían al parecer las necesidades de educación popular («Espagne-Historique», AGHEC-Roma, NF 100, dossier n.° 19). De hecho, habrá que esperar hasta mediados del siglo XIX para que los superiores del Instituto empiecen a contemplar el suelo español como terreno favorable para una expansión futura. El Capítulo General de 1882 establecía que los religiosos que no deseasen acogerse a las leyes secularizadoras francesas buscasen refugio en España donde «una ley les exime del servicio militar y donde no se exige ningún diploma para el mantenimiento de escuelas primarias» (*Chapitre Général, 1882, procés verbaux de seances*, AGHEC-Roma, ED, 228, Registre du Chapitre Général, n.° 7).

duda a los superiores del instituto dado el carácter provisional que tenían aquellos primeros establecimientos. El éxito del instituto, sin embargo, dependerá más de su flexibilidad y capacidad de adaptación a los diferentes contextos locales que a su sello francés[5]. La posibilidad de encontrar un número elevado de vocaciones, condición *sine qua non* para la consolidación del instituto, era otra de las razones que se apuntaban desde un principio. Ya a finales del siglo XIX los superiores se habían fijado en «el Norte» como lugar idóneo para establecer un noviciado de los HEC, dado que éstas tierras «de vocación» permitirían un reclutamiento fácil y abundante y «proporcionarían los sujetos mejor dotados desde cualquier punto de vista»[6].

Un punto importante a señalar es la coincidencia que observamos entre la geografía de los establecimientos de los HEC y la de los núcleos urbanos e industriales más dinámicos de la provincia. Una coincidencia nada casual teniendo en cuenta la convergencia de intereses existente entre los superiores del instituto, que buscaban emplazamientos rentables para sus colegios, y las élites surgidas de la industrialización, para quienes el modelo escolar lasaliano parecía el idóneo para dar respuesta a las necesidades de una sociedad en proceso de cambio como era la guipuzcoana a comienzos del siglo XX. Así, entre 1904 y 1914, etapa de expansión del instituto, se abrieron hasta un total de trece escuelas de los HEC en la provincia: en Zarauz (1904), Azcoitia (1904), Elgoibar (1905), Eibar (1905), San Sebastián (1905 y 1911), Irún (1906), Beasain (1909), Elgueta (1909) y Zumárraga (1914); localidades todas ellas con elevadas tasas de crecimiento demográfico y un fuerte grado de concentración urbano-industrial[7]. El hecho de que algunas localidades guipuzcoanas de similares características quedaran excluidas se explica, entre otras razones, por el principio de la no concurrencia que inspiraba la política fundacional de las Congregaciones religiosas[8]. Esta tendencia a buscar la complementariedad

---

[5] «Il faut donc non pas vouloir importer en Espagne les usages Français, ce qui menacerait l'avenir des communautés (...) mais, au contraire, donner à nos établissement la couleur locale (...). Il faudra que dans leur manière de vivre, leurs rapports et leur conduite avec les gens du monde, les Frères Français s'étudient à paraître absolument Espagnols» (*Origine de la Province Espagnole ou Memorial comprenant: 1.° La relation sommaire de l'ouverture des premiers établissements; 2.° Des considérations et des Avis destinés aux Frères envoyés de France en Espagne*, AGHEC-Roma, NF 100, Dossier n.° 2).

[6] GALLEGO, S., F.S.C., *Sembraron con amor. La Salle, Centenario en España, 1878-1978*, San Sebastián, 1978, pp. 126-127.

[7] Entre 1857 y 1910 todas estas poblaciones crecieron por encima del 40%, destacando San Sebastián (208%), Eibar (167%), Beasain (122,4%) e Irún (120%). Asimismo, entre los núcleos industriales más dinámicos de la provincia, tanto por el número de centros fabriles establecidos en ellas como por el volumen de población obrera que concentraban, figuraban San Sebastián, Eibar, Beasain, Irún y Azcoitia (L. CASTELLS, *Modernización y dinámica política en la sociedad guipuzcoana de la Restauración, 1876-1915*, Madrid, 1987).

[8] En núcleos urbanos de cierta importancia como Oñate, Tolosa, Rentería o Hernani las necesidades escolares de la población estaban bien cubiertas al haberse anticipado otras Congre-

y a evitar la concurrencia aparece como una constante en todas las fundaciones lo que, al margen de obedecer a criterios de rentabilidad, jugaba en favor de una distribución más homogénea y racionalizada de la oferta escolar congregacionista[9].

En la promoción de las escuelas de los HEC coincidieron diversos sectores sociales. Desde las clases privilegiadas del Antiguo Régimen, como el clero o la nobleza local, o la incipiente burguesía vinculada a la industria y las profesiones liberales, hasta la «aristocracia» obrera y de los oficios. Todos ellos parecían estar de acuerdo en la necesidad de establecer un tipo de escuela popular que combinara la transmisión de los saberes básicos con una sólida formación moral y religiosa. No es que la religión o la moral estuvieran ausentes de la escuela pública. Lo que sucede es que los procedimientos pedagógicos empleados por los religiosos de La Salle resultaban más adecuados para educar a las clases populares guipuzcoanas, acostumbrándolas a los ritmos y a los modos de vida que la nueva sociedad exigía. El prospecto del colegio de Eibar lo explicaba de forma clara:

> «Al implantar y fundar tan laudable institución en esta villa,... (se pretende) llegar a la meta que hace años se persigue, de establecer en esta localidad un Colegio donde reciban nuestros escolares con la apetecida extensión y amplitud la instrucción apropiada a los modernos adelantos y a las necesidades de la actual sociedad, en armonía con los principios religiosos, para ver, en su consecuencia, cambiados el aspecto moral, intelectual y económico del pueblo en cuya suerte está interesado el vecindario todo; y sabido es que a conseguir estos fines convergen los esfuerzos de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, pues el espíritu que distingue y caracteriza los Colegios por ellos dirigidos,..., son eminentemente espíritu del progreso y rasgo de las buenas familias, a saber; de parte de los profesores una solicitud y un afecto verdaderamente paternales, y de parte de los alumnos docilidad filial, amor al estudio y al trabajo, piedad, respeto a todo lo bueno y en particular a las autoridades y a las costumbres sancionadas por el uso y consagradas con el sello severo de la moralidad[10].

---

gaciones religiosas a la llegada de los HEC: en Oñate, Azpeitia o Placencia, se establecieron colegios maristas a partir de los primeros años del siglo XX; en Rentería y Hernani, los colegios de los religiosos del Sagrado Corazón; y en Tolosa y Vergara, los colegios de escolapios y dominicos respectivamente.

[9] Los maristas, por ejemplo, insistían en el carácter rural de sus escuelas al objeto de marcar distancias en relación con los colegios lasalianos ya que, en principio, ambos institutos se disputaban un mismo tipo de clientela: «notre oeuvre est toute entière dans l'intérêt des pauvres enfants des campagnes et des petites villes. Avec le moins de frais possibles, nous nous efforçons de leur procurer l'instruction chrétienne et religieuse que les Frères des Écoles Chrétiennes procurent, avec tant de succès, aux enfants pauvres des grandes villes» (cf. FARNEDA CALGARO, D., *op. cit.*, p. 363).

[10] AHECDB-Loyola, Fondo: Eibar.

Según reconocían los superiores del instituto, ante la posibilidad de cierre de sus comunidades francesas, como consecuencia de la política anticlerical de la III República, vieron en Guipúzcoa el marco idóneo para continuar desarrollando su labor de apostolado. Estaban convencidos de que sus programas de enseñanza práctica y comercial tendrían éxito en esta provincia, si bien insistían en presentar al instituto como un bien necesario para la sociedad guipuzcoana, como una «recompensa divina» otorgada por la Providencia gracias a la cual Guipúzcoa quedaría a salvo del «contacto malsano con el elemento extranjero»[11]. Un «regalo», en definitiva, para «la juventud de hoy y la generación de mañana»[12]. No obstante, sin discutir la eficacia de tales argumentos, hay que reconocer que las tentativas de los superiores habrían resultado infructuosas de no contar el instituto con el apoyo del clero y las élites locales.

La Iglesia se mostró en todo momento favorable a las escuelas de los HEC buscando en ellas una alternativa a las escuelas del Estado a la vez que pretendía ampliar su radio de acción educativa y apostólica[13]. De hecho, cuando el obispo de Bayona puso en contacto a los superiores del instituto con el obispo de Vitoria (diócesis a la que pertenecía la provincia de Guipúzcoa), a fin de regularizar la situación de las comunidades lasalianas francesas asentadas en esta diócesis, obtuvo de inmediato la respuesta favorable del prelado vitoriano quien, además de expresar su «manifiesta solidaridad» con los afectados, les recordaba que las puertas de su diócesis permanecerían «abiertas de par en par» para ellos[14]. La actitud del obispo tenía sin duda una enorme importancia ya que sin su licencia «in scriptis» ninguna comunidad religiosa podía establecerse en la diócesis bajo su jurisdicción[15]. Pero el elemento clave en todo proceso fundacional fue la figura del cura-párroco. Se trataba de un personaje, por lo general, influyente y respetado y muy bien relacionado con las élites locales. De él dependía en gran medida la materialización del proyecto fundacio-

---

[11] «A cette population fidéle à son Dieu —refiriéndose a Irún— malgre un contact malsain avec un élément étranger dont la valeur morale est souvent minime, Dieu destinait une salutaire récompense: la fondation d'une école chrétienne» («Crónica de la Casa de Irún», AGHEC-Roma, NF 394, dossier n.° 1).

[12] «Historique de la Maison d'École de Zarauz», AGHEC-Roma, NF 518.

[13] Como ha señalado García Regidor, la Iglesia española trató a toda costa de mantener el control de la escuela primaria por las posibilidades de adoctrinamiento que ofrecía este nivel de enseñanza: «la educación primaria fue el último reducto que la Iglesia se resistió a abandonar (...). Tal vez porque viera en ella uno de los lugares tradicionales en los que la vinculación educación-enseñanza religiosa podía ser más intensa, un lugar de presencia y de influjo permanente de la Iglesia, dado el carácter asignado a la enseñanza del catecismo en la escuela» (García Regidor, T., *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*, Madrid, 1985, p. 387).

[14] Carta del Obispo de Vitoria, 24 de febrero de 1904 (AHECDB-Loyola, Caja 270, Carpeta 2).

[15] Circular del Obispado de Vitoria, 31-V-1905.

nal y, en muchos casos, su suerte posterior. Cuando los superiores del instituto elegían una localidad para establecer allí su comunidad o colegio se dirigían en primer lugar al cura-párroco de dicha localidad. Este solía facilitarles los contactos con las autoridades locales haciendo las veces de intermediario en el transcurso de las negociaciones. El papel del párroco, sin embargo, no se reducía al mero arbitraje. En ocasiones, podía incluso tomar la iniciativa de la fundación anticipándose a las propuestas de los superiores del instituto. En tal caso le correspondía a él realizar el esfuerzo previo de movilizar recursos, granjearse los apoyos necesarios o de crear en la población local un clima de opinión favorable al proyecto. El cura-párroco de Eibar, por ejemplo, trataba de persuadir al Hermano Visitador de Bayona, a efectos de que éste se decantase en favor de la candidatura eibarresa, asegurando contar con al menos cien firmas «de las familias más significativas de Eibar», las cuales —afirmaba— se habían comprometido a matricular a sus hijos en el colegio de los HEC, incluso «pagando lo que se les exigiese[16]. La actuación del párroco rebasaba a veces los límites locales dándose la circunstancia de que, por ejemplo, un mismo sacerdote apareciese como promotor de varias fundaciones o participase en empresas fundacionales ajenas a su jurisdicción parroquial[17]. El objeto de estas empresas era siempre el mismo: inculcar a la juventud local los principios, sanos a la par que instructivos, de la moral y religión a fin de inmunizarla contra todo foco de perversión. Con ello se contribuiría a preservar las virtudes que habían caracterizado tradicionalmente a la tan religiosa y devota sociedad guipuzcoana. Se trataba, en definitiva, de compatibilizar las exigencias de la vida moderna con la ideología y los valores morales y religiosos tradicionales.

La falta de una instrucción adecuada que respondiese a las necesidades surgidas de la industrialización y el temor a los desequilibrios sociales que podía provocar aquélla fueron razones suficientes para acercar las posturas de las diversas élites locales y crear un consenso en torno a las escuelas congregacionistas. Como veremos más adelante, este consenso tendió a erosionarse poco a poco, conforme fueron aflorando las divergencias ideológicas en el seno del grupo dirigente. Pero la viabilidad del proyecto dependía ante todo de la existencia de locales adecuados, con capacidad suficiente para albergar a una comunidad religiosa y organizar las primeras clases. Además, era preciso contar con un capital inicial mínimo para poder sufragar los gastos de mantenimiento del inmueble y pago del personal religioso. Por ejemplo, los Hermanos de las Escuelas Cristianas

---

[16] «Historique de la Maison d'Eibar» (AHECDB-Loyola, Fondo Eibar).

[17] Tal es el caso del párroco de San Vicente de San Sebastián, que figura como principal promotor de la escuela de Beasain, localidad de la que era originario (AGHEC-Roma, NF 335); o del capellán de las religiosas carmelitas de Zarauz, Venancio Amezti, que participó en numerosas fundaciones guipuzcoanas (AGHEC-Roma, NF 102, dossier n.° 3).

(HEC), ponían como condición para el establecimiento de sus colegios: que la comunidad tuviese al menos tres religiosos; asignación para cada uno de ellos de al menos 1000 pesetas anuales; una casa-residencia en condiciones, con todas las dependencias necesarias para la vida en común, como la capilla u oratorio, la sala de ejercicios, locutorio, celdas para los religiosos, enfermería, salón de visitas, refectorio, cocina, granero, patio y jardín; que las clases fuesen contiguas, al menos cada dos, suficientemente amplias y bien iluminadas; que los gastos de manutención del inmueble y de las clases corrieran a cargo de los fundadores; y que el establecimiento estuviese lo más cerca posible de la iglesia parroquial[18].

Así pues, la materialización de un proyecto fundacional dependía en primer lugar de la obtención de los recursos materiales y financieros necesarios. Se recurría, en ocasiones, a la caridad de las familias aristocráticas. Tal fue el caso de Eibar donde la marquesa de Isasi, «penetrada cada vez más de los grandes beneficios morales y materiales» que podía proporcionar al pueblo eibarrés el establecimiento de un colegio de los HEC, benefició a los religiosos con «el uso y disfrute gratuitos de las dependencias de su palacio»[19]; o el caso de Irún, donde pudo establecerse un colegio de los HEC gracias a la «generosa contribución de la baronesa de Oña»[20]. Entre los promotores de los colegios lasalianos figuraban también algunos miembros de la burguesía: Agustin Brunet, por ejemplo, perteneciente a una de las principales familias de la burguesía industrial y financiera guipuzcoana, compró los terrenos para la instalación de un colegio de los HEC en San Sebastián (colegio Los Angeles) además de financiar el proyecto en un 50%[21]. Asimismo, la conocida familia de armeros Orbea participó en la fundación del colegio de Eibar, prestando al proyecto su apoyo económico, político —desde los cargos que ostentaban sus miembros en el gobierno municipal— e incluso reclutando clientela para el colegio entre los obreros de su fábrica[22]. A veces los donativos eran menos cuantiosos o estaban más repartidos. En el caso de Beasain, por ejemplo, la lista de benefactores del colegio incluía hasta un total de 129 nombres, con contribuciones que oscilaban entre 1 y 250 pesetas[23]. Sin embargo, estos gestos caritativos no siempre resultaron suficientes. De hecho, la mayor parte de los colegios congregacionistas contaron con una sustancial contribución de los poderes públicos. Los ayuntamientos podían facilitar el

---

[18] «Prospectus pour les établissements des Frères des Écoles Chrétiennes» (AHECDB-Loyola, Caja 226, Carpeta 2).

[19] «Contrato entre la Señora Marquesa de Isasi y los Hermanos de las Escuelas Cristianas, de 17 de noviembre de 1905» (AHECDB-Loyola, Fondo Eibar).

[20] «Histórico de la Casa de Irún-San Marcial» (AGHEC-Roma,NF 100/1, dossier 15).

[21] «Historique de Los Angeles-St. Sébastien» (AHECDB-Loyola, Caja 234, Carpeta 5).

[22] «Historique de la Communauté d'Eibar» (AHECDB-Loyola, Fondo Eibar).

[23] «Lista de Benefactores del Colegio San Martín de Loinaz de Beasain, 1909» (AHECDB-Loyola, Caja 244, Carpeta 13).

local para el establecimiento del colegio, como ocurrió en Zarauz o Elgueta, o pagar el alquiler en caso de tratarse de un establecimiento de propiedad particular, como en Zumárraga, Elgoibar o Beasain. Además, casi siempre costeaban los gastos de instalación y acondicionamiento del inmueble, proporcionaban el mobiliario y el material necesario para las clases y aseguraban el suministro de agua y luz. La dotación de los hermanos era otro de los capítulos que normalmente corrían a cargo del presupuesto municipal: 1000 pesetas anuales por religioso, conforme a lo prescrito por las reglas del instituto. De ahí la presión ejercida por los ayuntamientos para limitar al máximo el número de hermanos sin reparar en las consecuencias negativas que podían derivarse de ello de cara al mantenimiento de unos mínimos de calidad y eficacia en la enseñanza (aulas masificadas, clases en condiciones insalubres, falta de atención al alumno, etc.). Pero si las escuelas privadas resultaban tan gravosas para los municipios, cabe preguntarnos por qué razón los ayuntamientos continuaban sosteniéndolas prefiriendo esta solución a otras, como la mejora de la escuela pública o la creación de nuevos centros de enseñanza oficial. El ayuntamiento de Azcoitia, por ejemplo, se negaba a abrir nuevas escuelas públicas alegando que las dos privadas subvencionadas por el municipio (la masculina de los HEC y la femenina a cargo de las Hijas de la Caridad) «cubrían perfectamente las necesidades de instrucción de la villa». Solicitaba incluso que ambas escuelas privadas fuesen computadas a todos los efectos como públicas[24]. El ayuntamiento de Zumárraga, por su parte, se expresaba en términos similares cuando solicitaba en 1930 la categoría de «compensables» para sus escuelas privadas. Se trataba en este caso de las escuelas a cargo de los HEC y las Hijas de la Cruz, las cuales —señalaba el ayuntamiento— «formaban con esmero a los jóvenes en ciertas disciplinas apropiadas a las necesidades de la región». De ahí que «el pueblo, satisfecho con su labor desea vivamente que sigan»[25]. El ayuntamiento declaraba asimismo que solicitaría al Ministerio de Instrucción Pública la desestimación de toda instancia de graduación de las escuelas nacionales de la villa «mientras no se demuestre su necesidad», aduciendo la falta de alumnos en dichas escuelas, pues «aunque Zumárraga tiene 2.300 almas, a la escuela pública asisten unas veinte»[26].

Pero ¿cuáles eran, en definitiva, las ventajas que ofrecía la escuela privada con respecto a la pública? En primer lugar, su mayor rentabilidad económica, puesto que los colegios privados resultaban a la larga más baratos que los públicos. Es evidente que la apertura de un establecimiento privado, como el típico colegio de los HEC, exigía al inicio fuertes de-

---

[24] «Carta del Ayuntamiento de Azcoitia al Subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1906» (AM-Azcoitia, Atenciones a la 1.ª Enseñanza, 1906-24).

[25] AM-Zumárraga, B-7-IV, Libro I, exp. 20.

[26] *Ibid.*

sembolsos de capital: gastos de instalación, mobiliario, material escolar, manutención de la comunidad. Pero, a largo plazo, los costos disminuían considerablemente. Los religiosos cobraban menos que los maestros de la escuela pública y, además, su trabajo aventajaba en intensidad y dedicación al de éstos últimos: para el religioso la enseñanza era una vocación y no una profesión[27]. Además, al no contar con una familia a la que mantener, sus necesidades eran mínimas y su disponibilidad total, incluso fuera del horario normal de trabajo. Por lo demás, la vida en comunidad disminuía los gastos de alquiler y vivienda. Las palabras pronunciadas por el cura-párroco de San Vicente (San Sebastián) en el acto inaugural del colegio de los HEC de Beasain resultan reveladoras al respecto:

> «No es necesario referir en apología los triunfos pedagógicos de los Hermanos para recomendarlos; os basta con analizar la relación que hay entre lo que es un religioso dedicado a la educación de la juventud y las prendas que constituyen un maestro (...). Aquí no comparamos un profesor seglar con otro que no lo sea, porque no cabe comparación ninguna entre un hombre aislado, indotado, abandonado a sus recursos personales, como es el Maestro oficial, y el profesor miembro de una congregación con todos los medios y ventajas que dan la independencia personal, la íntima unión con la sociedad, los recursos de una dirección preciosa acompañada de instrucción y consejos de experiencia secular (...). Pues bien, señores, dónde hallaremos estas virtudes (paternales) en mayor grado, fuera de los padres naturales, que en estos hombres con vocación para prohijar espiritualmente hijos ajenos, (...) que han abandonado a sus propios padres para obrar con mayor libertad, que renuncian a una familia en obsequio de las que han de tener en los grupos escolares, (...) ¿Dónde hallaremos una enseñanza más barata que aquella que procede de Maestros que no piden si no lo estrictamente necesario para comer?»[28].

En definitiva, no tenemos más que analizar la cuestión en términos presupuetarios para comprender el apoyo que prestaron algunos ayuntamientos a la escuela privada, en tanto que alternativa «barata» de la escuela pública. Pero, insistimos, únicamente en la fase fundacional de estos establecimientos, no después. El ayuntamiento de Elgoibar, por ejemplo, tenía en 1905 un gasto medio por escuela y maestro de 3.325 pesetas anuales de las que el maestro se llevada más de la mitad (2184 pesetas)[29].

---

[27] Cabe recordar, sin embargo, que hasta fechas recientes la profesión del magisterio ha sido tributaria de esta concepción «vocacional» del oficio de enseñar, heredada indiscutiblemente de la tradición religiosa: todavía a principios del siglo XX los aspirantes a maestros en España debían presentar un «certificado de aptitud» que acreditaba su ortodoxia moral, religiosa y política. Este requisito desapareció con la Reforma Bergamín de 1914.

[28] «Discours d'inauguration de l'école de Beasain, par Francisco Urquía, 1909» (AGHEC-Roma, NF 335).

[29] Para el cálculo del gasto medio por escuela y maestro hemos tomado como base los datos correspondientes a los años 1886 y 1922. A partir de la diferencia existente entre las me-

Como en la localidad había dos escuelas públicas para niños, el coste educativo global del ayuntamiento ascendía aproximadamente a 6.650 pesetas anuales. Los HEC sostenían el mismo número de clases por 3.000 pesetas anuales, si bien a ello había que añadir los gastos de alquiler y mantenimiento del inmueble. Por otro lado, parte de esta cantidad se recuperaba gracias a los reintegros obtenidos de las cuotas que pagaban los alumnos —en 1915 sumaban un total de 2.016 pesetas— de modo que la diferencia resultaba aún mayor.

Pero el móvil económico no parece suficiente para explicar el éxito de estas escuelas o su capacidad para granjearse los apoyos municipales. De hecho, la desproporción anterior irá desapareciendo progresivamente hasta invertirse en beneficio de la escuela pública, sin que por ello los ayuntamientos modificaran su actitud favorable a la enseñanza privada o municipal. Así, en la última década de la Restauración las escuelas públicas guipuzcoanas —a partir de 1923 llamadas nacionales— estaban financiadas por el Estado en sus tres cuartas partes corriendo el 28% restante a cargo de los ayuntamientos[30]. Por el contrario, el coste de las escuelas de los Hermanos de la Doctrina Cristiana aumentaba sin cesar: exigencias crecientes de local, incremento de la cuota anual por religioso, implantación del régimen de clases gratuitas, etc. Lo que no impedía que los contratos con el instituto religioso fueran renovándose, muchas veces, incluso en condiciones más ventajosas para aquel. El ayuntamiento de Azcoitia,

---

dias provinciales arrojadas por ambas fechas se ha calculado el incremento anual sufrido por los costes globales (7,5% en el gasto medio por escuela-maestro y 4,5% en el sueldo de los maestros). De manera que, conociendo los coeficientes de variación de las diferentes localidades de la provincia en relación con el gasto medio provincial, hemos podido determinar de forma aproximada los gastos correspondientes a cada municipio para los diversos años (los datos para 1886-87 se han tomado del «Cuadro general de Obligaciones de Primera Enseñanza, Provincia de Guipúzcoa, año económico de 1886-87» (AHPG-Tolosa, JD-JTF, 1837, exp. 10.214); y los correspondientes a 1922, de la *Estadística de Maestros Nacionales para 1922*, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid, 1923).

[30] Los ayuntamientos vascos, al igual que los restantes del Estado, continuaron financiando la instrucción pública hasta 1911-12 en que quedaron incorporados al sistema general estatal. Aunque el pago de atenciones a la primera enseñanza se había transferido al Estado en 1901 (Real Decreto de 26-X-1901), sobre todo, los capítulos referentes al pago de maestros, gastos de material escolar y alquiler de escuela y vivienda, la «nacionalización» efectiva de la escuela pública primaria no se produjo hasta 1911 (R.D. de 30-III-1911), en que el Estado asumió con carácter definitivo las responsabilidades financieras de la educación primaria, incluida la financiación escolar, el nombramiento y pago de maestros y la creación de escuelas. Sin embargo, como bien ha señalado Aida Terrón, la nueva legislación no hizo desaparecer la intervención municipal en materia educativa (A. TERRÓN, «Las escuelas municipales. Una solución de urgencia a las demandas de escolarización, 1902-1920», *IX Jornades d'Historia de l'Educació als Països Catalans. L'Educació al món urbà*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1987, pp. 424-433). De hecho, los ayuntamientos continuaron desarrollando una política escolar propia y paralela a la estatal —fenómeno que cobró especial importancia en las provincias vascas—, a través de la creación de escuelas voluntarias o municipales, de cuya gestión, organización y financiación se encargaban en exclusiva los mismos ayuntamientos.

por ejemplo, en contrato renovado con los HEC en 1929, se comprometía a: entregarles un edificio de nueva planta valorado en más de 300.000 pesetas, a amueblar a su cargo las habitaciones de la comunidad, locales y clases, a suministrar gratuitamente el agua y la luz necesarias, a efectuar las reparaciones y mejoras que procediesen, a retribuir con 3.000 pesetas anuales al hermano director y con 2.500 pesetas, a cada uno de los cinco profesores del colegio (lo que ascendía a un total de 15.500 pesetas anuales), y a consignar anualmente en sus presupuestos las cantidades correspondientes para premios y menciones honoríficas de final de curso[31]. Para ese mismo año, dicho ayuntamiento invertía en la enseñanza pública unas 2.500 pesetas por escuela y maestro, teniendo en cuenta la participación del Estado en los gastos generales de enseñanza.

Parece pues que el factor económico no fue decisivo a la hora de optar por el modelo lasaliano. Podría decirse que más bien estuvo supeditado a otros intereses de tipo político o religioso. En la medida en que las escuelas de los hermanos La Salle respondían a las expectativas de sus promotores, a medida que seguían formando «jóvenes piadosos e instruidos, «obreros hábiles, disciplinados y obedientes», estas escuelas tenían justificada su existencia. El que no fueran rentables económicamente no significaba que dejaran de serlo social y políticamente.

La continuidad de las escuelas lasalianas, sin embargo, no dependía únicamente de la política de los superiores del instituto o del consenso entre las élites locales. Como señalan F. Furet y J. Ozouf, refiriéndose a las posibilidades de éxito de un determinado modelo escolar, lo que importa no es tanto que exista consenso en torno a dicho modelo sino que este consenso sea lo suficientemente sólido[32], para lo cual hay que contar con un tercer factor: la respuesta favorable de las clases populares. Es la demanda popular lo que de verdad justifica la existencia de estas escuelas y lo que las hace rentables a todos los efectos. Un mínimo de recursos materiales y financieros, suficientes apoyos sociales y políticos y una clientela asegurada serán pues los ingredientes necesarios para superar con éxito la prueba del tiempo.

Pero lo que se obtenía con relativa facilidad en la etapa inicial de estos establecimientos —recordemos las condiciones «privilegiadas» en que surgieron— iba a resultar cada vez más difícil de asegurar. Una sensibilidad distinta empezaba a aflorar al compás de los cambios sociales y culturales que experimentaba la sociedad guipuzcoana de la Restauración y tarde o temprano esta sensibilidad acabaría cristalizando en nuevas actitudes

---

[31] «Contrato celebrado entre el Ayuntamiento de Azcoitia y el Hermano Visitador Provincial de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, a 3 de octubre de 1929» (AHECDB-Loyola, Caja 235, Carpeta 8).

[32] FURET, F. y OZOUF, J., *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry.*, Paris, 1977, p. 153.

y pautas de comportamiento. De forma paralela, la tendencia secularizadora se hacía eco en el plano político-ideológico introduciendo fracturas en la cohesión del grupo dominante. La consecuencia inmediata de todo ello fue la retirada paulatina de los apoyos municipales a la escuela privada. Algo que ni las habilidades diplomáticas de los superiores del instituto lasaliano ni sus repetidas muestras de voluntad integradora pudieron evitar[33]. Los desacuerdos se debían casi siempre a razones de tipo político aunque el pretexto económico aparecía como determinante en los discursos de los protagonistas: en opinión de los responsables municipales, la escuela privada resultaba excesivamente gravosa dadas las crecientes exigencias de los religiosos. Por otra parte, la idea de financiar un proyecto privado con fondos públicos parecía cada vez más difícil de justificar, sobre todo, teniendo en cuenta la significación cada vez más politizada que adquirió la escuela privada, al ser presentada casi como antítesis de la escuela estatal[34]. Una vez rota la unanimidad de la fase inicial el régimen de subvenciones quedaba a expensas de la correlación de fuerzas políticas existentes en cada localidad. De modo que la continuidad de la financiación en las condiciones anteriores sólo quedaba garantizada en municipios con hegemonía conservadora. En Azcoitia, por ejemplo, la mayoría integrista del ayuntamiento aseguró un trato privilegiado para la escuela privada hasta la llegada de la II República. En otros municipios, sin embargo, la presencia de «adversarios» en la corporación municipal llegó a poner en peligro el mantenimiento de la subvención: el colegio de Beasain, por citar un ejemplo, obtuvo la prórroga de la ayuda municipal «a pesar de las airadas protestas y retirada de sus concejales socialistas», si bien éstos últimos reconocían «la superioridad de la educación del colegio sobre la de las escuelas nacionales»[35]. De

---

[33] Los desvelos del instituto por granjearse las simpatías de las autoridades locales fueron continuos: instrucciones expresas a los religiosos para que fueran «respetuosos» y «sumisos» con las autoridades civiles, controles periódicos del hermano visitador para garantizar una buena relación con la administración, contactos frecuentes con las «personalidades» del municipio o la presencia de autoridades civiles y eclesiásticas en las principales ceremonias del colegio (exámenes de final de curso, inauguraciones, conmemoraciones del día del fundador, etc.). Asimismo, el empeño de los religiosos por adaptar métodos y programas «a las necesidades locales» formaba parte de su política favorable a la integración.

[34] Una situación similar, es decir, de identificación de la escuela católica con concepciones político-sociales de signo antiliberal y conservador, se vivió en Francia a finales del siglo XIX, a raíz del recrudecimiento del conflicto entre la enseñanza secular y religiosa en el marco de la política laicizadora de la III República (véase al respecto, R. GREW y P.J. HARRIGAN, «The Catholic Contribution to Universal Schooling in France, 1850-1906», *Jounal of Modern History*, 57 (1985), pp. 211-242). En España, sin embargo, el cambio no devino hasta varias décadas después teniendo en ello mucho que ver la legislación combista (1904) y, como consecuencia de la misma, la expulsión masiva de Congregaciones religiosas del país vecino.

[35] «Notice historique de la Maison de Beasain, 1931» (AHECDB-Loyola, Caja 244, Carpeta 17).

igual modo, en Zumárraga las cantidades solicitadas para la construcción de un nuevo colegio se obtuvieron «pese a la resistencia de algunos elementos (del ayuntamiento)»[36].

Por otra parte, la necesidad de justificar las ayudas económicas recibidas llevó a la escuela privada a una creciente especialización tratando de marcar distancias con la escuela pública. En ocasiones, se insistía en la superioridad de las enseñanzas ofertadas por el colegio arguyendo que «no se trata de subvencionar simplemente una escuela particular de primera enseñanza sino centros de enseñanza donde obtienen los alumnos una educación intelectual *superior*, con la enseñanza de idiomas, dibujo, artes y oficios, etc., es decir, una ampliación y desarrollo de las primeras letras que no puede exigirse en las escuelas (públicas) de primera enseñanza»[37]. En otras, se sentaba la diferencia procurando reforzar el carácter de clase de la escuela privada. Algunos ayuntamientos incluso acordaron seguir subvencionando colegios privados a condición de que estos aumentaran sus cuotas y dedicaran sus programas de enseñanza «exclusivamente a la educación de familias pudientes»[38]. No obstante, la reducción de la ayuda municipal o su desaparición no siempre se debieron a la progresiva sustitución de la escuela privada por la pública. En algunos casos, el motivo podía ser la preferencia de un determinado ayuntamiento, o de algunos de sus concejales, por una institución religiosa diversa. En Zarauz, por ejemplo, la escuela de los hermanos La Salle dejó de percibir la subvención municipal porque entraba en concurrencia con el colegio antoniano (de los religiosos franciscanos)[39]. A todo ello podemos añadir el problema de la falta de local, motivado por la pérdida progresiva del espíritu filantrópico entre las clases privilegiadas y su sustitución por una mentalidad de lucro, más acorde con el *ethos* burgués capitalista. Un cambio que se ponía de manifiesto claramente a la hora de renovar los contratos inmobiliarios con los herederos de las familias donantes. Así, cuando los HEC decidieron regresar a la localidad armera de Eibar

---

[36] «Historique de la Maison de Zumárraga, 1927» (AHEC-Zumárraga).

[37] «Carta del Ayuntamiento de Zumárraga al Jefe de la Sección Administrativa de Primera Enseñanza de Guipúzcoa, 1928» (AM-Zumárraga, B-7-IV-1, exp. 4).

[38] «Historique de la Maison de Beasain» (AGHEC-Roma, NF 100/1, dossier n.º 15).

[39] La rivalidad entre ambos institutos se fue haciendo cada vez más evidente, sobre todo, a partir de 1929 en que el colegio de los hermanos La Salle volvió a instalarse en Zarauz tras varios años de ausencia (los hermanos abandonaron la localidad en 1914). En 1930 el alcalde propuso un «voto de censura» contra los HEC por la presunta agresión cometida por los alumnos de este colegio contra un grupo de alumnos antonianos. A la vez, expresaba un «voto de elogio» para estos últimos «por su acertada labor pedagógica» desarrollada en el municipio. También un conocido abogado de la localidad expresaba en 1932 públicamente su rechazo contra los HEC aduciendo que «ustedes no vinieron a llenar ningún vacío (educativo) sino, muy por el contrario, a perturbar y a dificultar en grado sumo la meritísima labor de esa admirable Institución Antoniana a la que causó grandes daños» (AHECDB-Loyola, Fondo: Zarauz).

en 1917, finalizado el paréntesis de la guerra europea, se encontraron con que no podían solicitar ayuda al ayuntamiento, «dada la mala situación del erario», ni tan siquiera contar con el local que previamente habían ocupado puesto que había sido «requerido por los herederos de la marquesa de Isasi»[40]. La situación que atravesaba el colegio de Irún por las mismas fechas no era mucho mejor, teniendo en cuenta la «poca seguridad» que ofrecía el nuevo propietario del local y las «escasas simpatías que ha mostrado hacia los hermanos»[41].

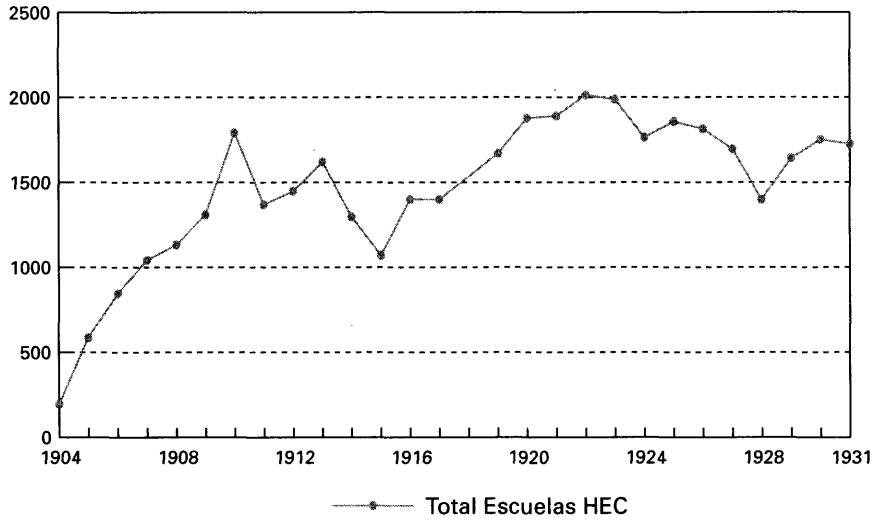
La falta de apoyos políticos o económicos, sin embargo, no pareció determinar el éxito o fracaso de estas instituciones escolares. Observando la evolución de las comunidades en su conjunto se tiene la impresión de que, superada la fase crítica de la guerra europea, con el cierre de algunos establecimientos por falta de personal —los hermanos franceses fueron llamados a filas—, el instituto se hallaba sólidamente implantado en la provincia. De las 13 escuelas con que contaba en 1914 conservaba 10 en 1918 y 8 en 1931, llegando a un máximo de 16 en la década de 1950-60. El mejor indicador del éxito de los colegios lasalianos, además de convertirse en una de sus principales causas explicativas, lo encontramos en el crecimiento constante de su matrícula escolar (véase gráfico III.1). En el período comprendido entre 1904 —fecha del establecimiento de la primera escuela del Instituto en la provincia— y 1931 la matrícula experimentó un aumento del 780% (había 196 alumnos matriculados en 1904 y 1725, en 1931), con dos fases distintas separadas entre sí por el paréntesis de la guerra europea.

El análisis de las curvas particulares de los distintos colegios resulta aún más esclarecedor para comprender la relación existente entre la matrícula escolar y la probabilidad de duración de cada centro (véanse los gráficos III.2 al III.12). En general, observamos que se da una relación directa entre el signo de la curva de matrícula y la mayor o menor durabilidad del colegio en cuestión. Si el signo es positivo —lo que equivale a decir que la matrícula crece—, la durabilidad de la escuela será mayor y viceversa. Así, advertimos que las comunidades cerradas coinciden con aquellas en las que se produjo un descenso considerable de la matrícula escolar en los años inmediatamente anteriores a la fecha de cierre. Tal es el caso de Eibar, Elgoibar y Zarauz en 1914; de Elgueta en 1927, o del colegio San Bernardo en 1928, mientras que en la mayoría de los casos la curva, a pesar de sufrir altibajos, presenta una clara tendencia al alza.

---

[40] Historique de la Maison d'Eibar (AHECDB-Loyola, Caja 250).

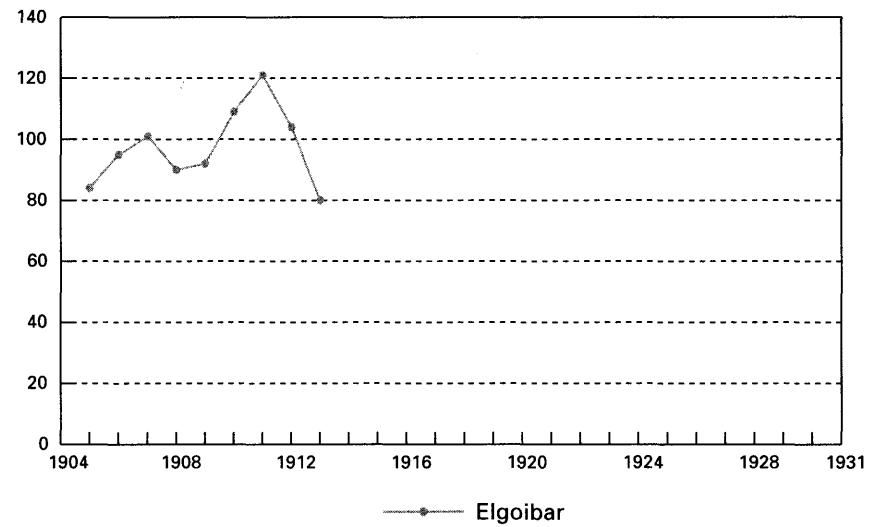
[41] «Proposition de transfert de local du colegio de St. Marcial d'Irun, 1922» (AGHEC-Roma, NF 394).



Fuente: Etate Nominatife et Statistiques (AGHEC-Roma, Serie GC 101).

Gráfico III.1

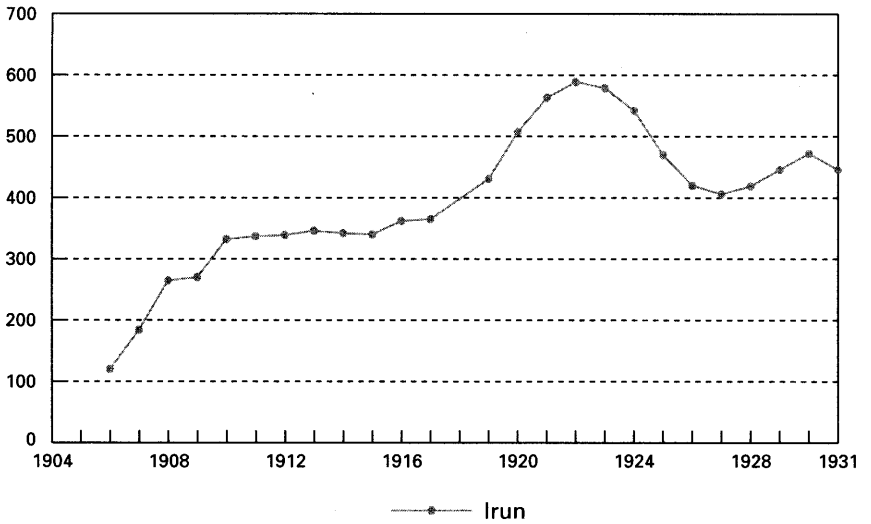
Evolución matrícula escolar 1904-1931 (cifras absolutas)



Fuente: Etate Nominatife et Statistiques (AGHEC-Roma, Serie GC 101).

Gráfico III.2

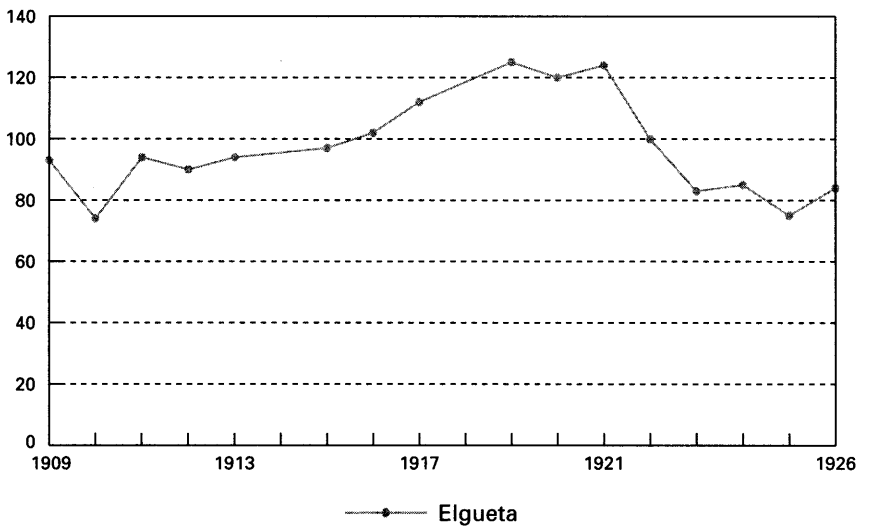
Evolución matrícula escolar 1904-1914 (cifras absolutas)



Fuente: Etate Nominatife et Statistiques (AGHEC-Roma, Serie GC 101).

Gráfico III.3

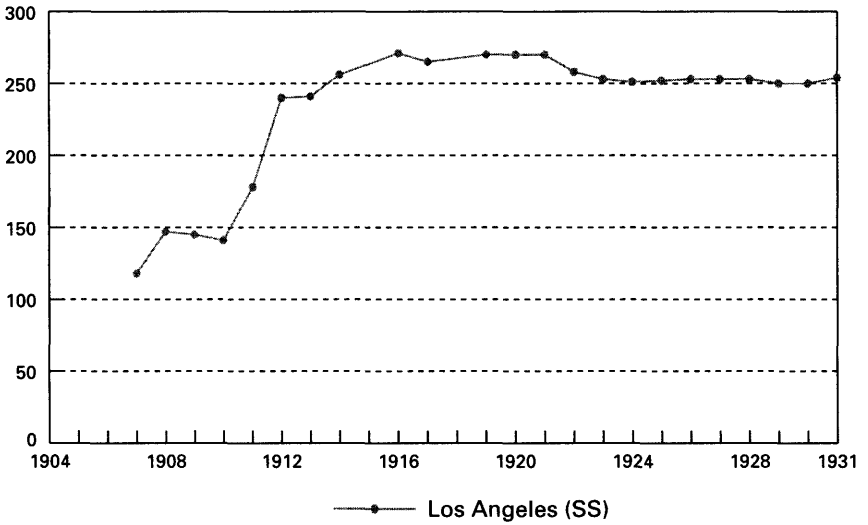
Evolución matrícula escolar 1904-1931 (cifras absolutas)



Fuente: Etate Nominatife et Statistiques (AGHEC-Roma, Serie GC 101).

Gráfico III.4

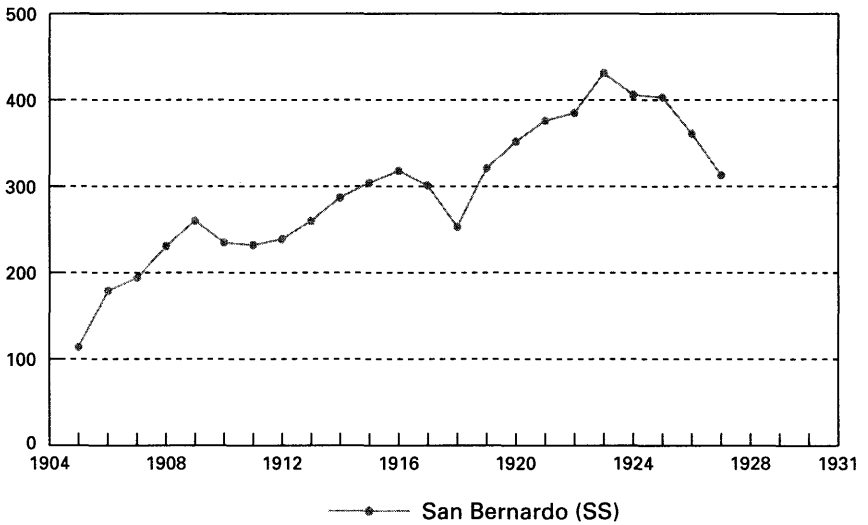
Evolución matrícula escolar 1909-1926 (cifras absolutas)



Fuente: Etate Nominatife et Statistiques (AGHEC-Roma, Serie GC 101).

Gráfico III.5

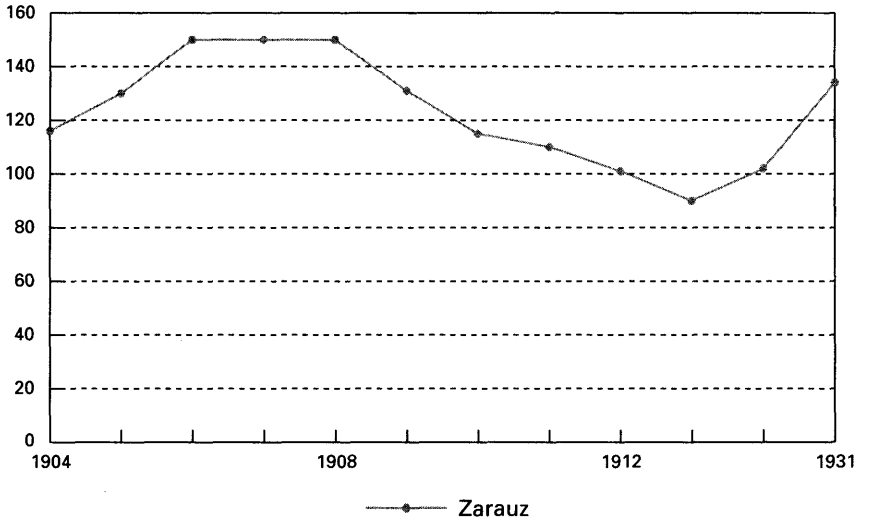
Evolución matrícula escolar 1904-1931 (cifras absolutas)



Fuente: Etate Nominatife et Statistiques (AGHEC-Roma, Serie GC 101).

Gráfico III.6

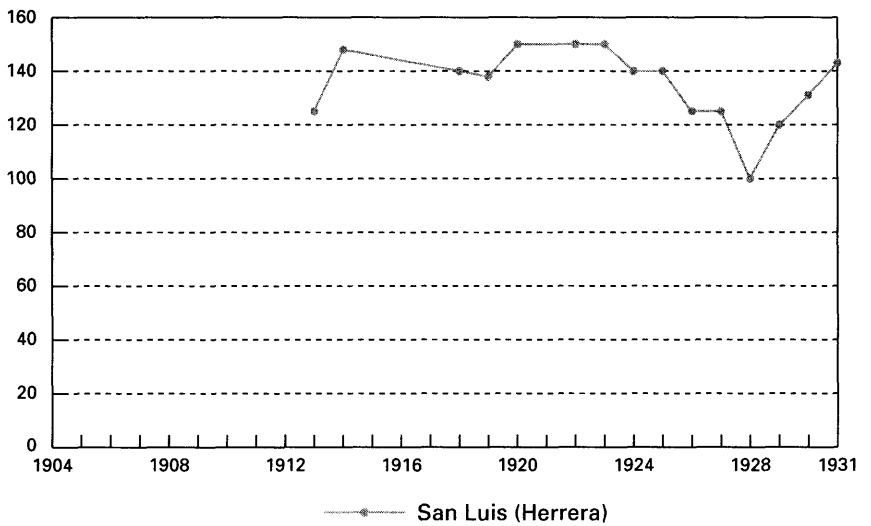
Evolución matrícula escolar 1905-1928 (cifras absolutas)



Fuente: Etate Nominatife et Statistiques (AGHEC-Roma, Serie GC 101).

Gráfico III.7

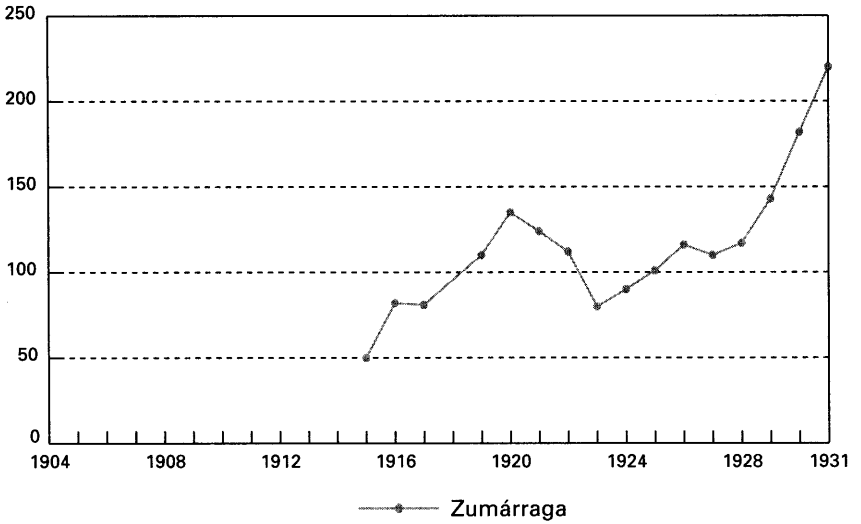
Evolución matrícula escolar 1904-1931 (cifras absolutas)



Fuente: Etate Nominatife et Statistiques (AGHEC-Roma, Serie GC 101).

Gráfico III.8

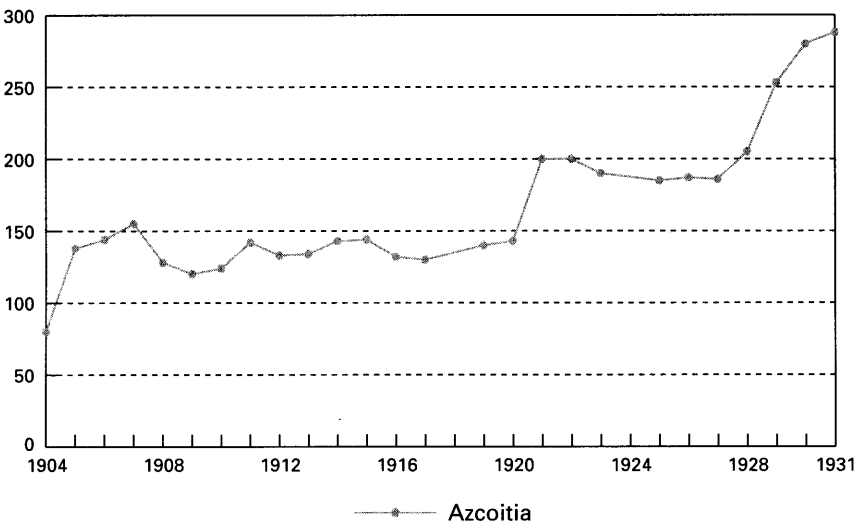
Evolución matrícula escolar 1904-1931 (cifras absolutas)



Fuente: Etate Nominatife et Statistiques (AGHEC-Roma, Serie GC 101).

Gráfico III.9

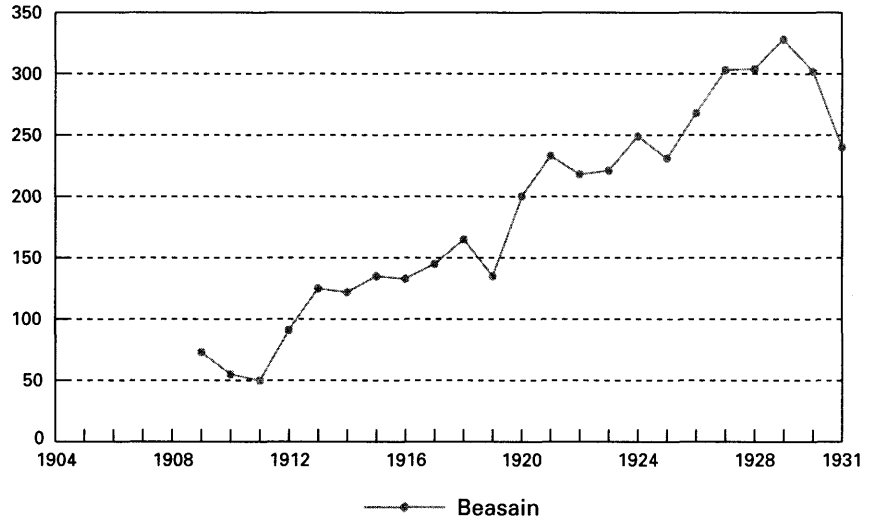
Evolución matrícula escolar 1904-1931 (cifras absolutas)



Fuente: Etate Nominatife et Statistiques (AGHEC-Roma, Serie GC 101).

Gráfico III.10

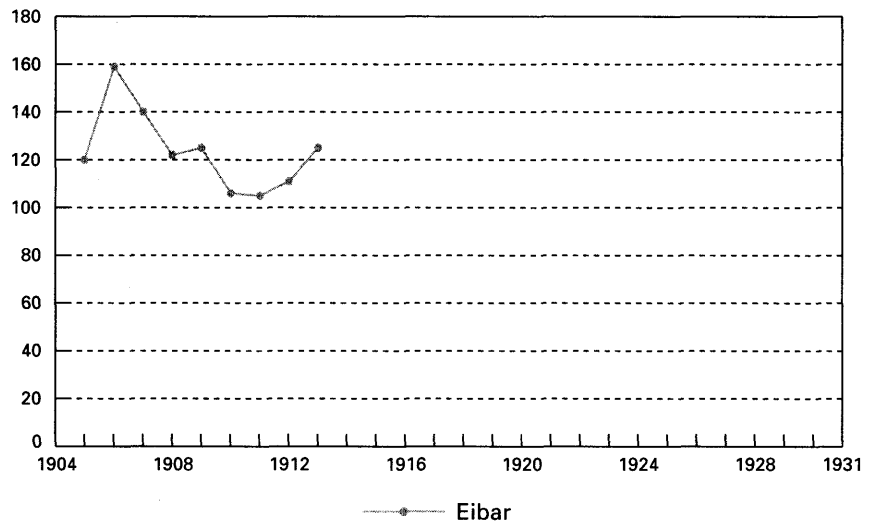
Evolución matrícula escolar 1904-1931 (cifras absolutas)



Fuente: Etate Nominatife et Statistiques (AGHEC-Roma, Serie GC 101).

Gráfico III.11

Evolución matrícula escolar 1904-1931 (cifras absolutas)



Fuente: Etate Nominatife et Statistiques (AGHEC-Roma, Serie GC 101).

Gráfico III.12

Evolución matrícula escolar 1904-1931 (cifras absolutas)

En cuanto al descenso de matrícula, podía deberse a varias causas. La presencia de otros centros escolares «de calidad» en el municipio bastaba para desviar la clientela potencial del colegio. En Eibar por ejemplo, según constata la crónica de la comunidad, la matrícula de las clases empezó a disminuir ante la imposibilidad de competir con las clases elementales inauguradas por el párroco en pleno centro de la villa o con la escuela de armería, a partir de su establecimiento en 1913; empresa ésta última que contaba con el apoyo del ayuntamiento y de los principales industriales de la localidad. Así, de los 25 alumnos del curso comercial matriculados en el colegio de los HEC, 4 se dieron de baja para ingresar en el taller, 3 por ausentarse de la villa y 6 por ingresar en la citada escuela de armería[42]. En otras ocasiones, era la coyuntura política la que propiciaba un estado de opinión poco favorable a la escuela privada. En el caso del colegio de Irún, por ejemplo, se observa un ligero descenso de la matrícula en torno a 1910, explicable en buena medida por el clima anticlerical que se respiraba en la villa coincidiendo con la votación en las Cortes de la ley contra las Congregaciones religiosas. Tampoco debemos olvidar la política en favor de la escuela pública impulsada por el gobierno Romanones, con medidas como la «concesión de becas para que los alumnos se inscriban en ella»[43]. Del mismo modo, en el colegio San Bernardo de San Sebastián la tasa de matriculación sufrió una leve caída a partir de 1910 lo que se atribuía a «la inquietud y las dudas sembradas en muchas familias por las discusiones políticas y religiosas que tienen lugar en el parlamento español»[44]. De igual modo, los períodos de crisis económica incidían negativamente en la evolución de la matrícula. Así, por ejemplo, en Eibar se aduce como una de las causas del descenso de alumnos, además de la concurrencia antes señalada con la escuela pública de la localidad, los efectos de la crisis industrial de 1914, a consecuencia de la cual «las fábricas más prósperas tuvieron que reducir el número de obreros y rebajar los sueldos», de modo que «bastantes alumnos tuvieron que dejar la escuela para ayudar a sus padres»[45]. También en Irún la crisis aduanera de los años 1922-23 provocó un importante descenso de matrícula en el colegio de los HEC[46]. Asimismo, el colegio de Beasain conoció un considerable descenso de alumnado a partir de 1930 debido, sobre todo, a la crisis sufrida por la fábrica de vagones de la localidad[47]. Sin embargo, los obstáculos señalados no impidieron que la tasa media de matriculación de los colegios de los HEC se mantuviese alta. En realidad, la capacidad del instituto para

---

[42] AHECDB-Loyola, Fondo: Eibar.
[43] «Historique de la Maison d'Irun, 1910» (AGHEC-Roma, NF 394).
[44] «Historique du district de Bayonne» (AGHEC-Roma, NF 102, dossier n.° 3).
[45] AHECDB-Loyola, Fondo Eibar.
[46] «Historique de la Maison d'Irun (AGFHEC-Roma, NF 102, dossier n.° 12).
[47] «Notice historique» (AHECDB-Loyola, Caja 244, Carpeta 17).

granjearse los apoyos municipales, su habilidad para reclutar clientes en un espectro social suficientemente amplio —gracias a la diversificación de sus programas educativos—, la distinción que establecía entre la enseñanza primaria elemental, casi siempre gratuita, y la primaria superior, con clases de pago; o la incidencia de los factores ideológicos, religiosos y culturales en la configuración de las estrategias escolarizadoras de las clases populares, todo ello explica el éxito alcanzado por el modelo educativo lasaliano.

Por otra parte, el instituto de los HEC, debido precisamente a su sólida implantación en la provincia y al carácter consensuado de sus escuelas, pudo contar con los recursos necesarios para asegurar la autonomía financiera de sus establecimientos y, de este modo, garantizar la durabilidad de los mismos con independencia de la coyuntura política o los apoyos puntuales (públicos o privados) que pudieran recibir. El mecanismo básico que permitía el funcionamiento del sistema era el patronato. Se trataba de una junta integrada por varios padres de familia y otros miembros que representaban a las «fuerza vivas» de la localidad. Entendía de todo lo relacionado con la promoción, gestión y financiación de las escuelas a su cargo[48]. Surgido en principio como «fórmula de apoyo a la obra» fue asumiendo cada vez mayor protagonismo, coincidiendo con el retraimiento progresivo de los poderes municipales, hasta terminar convirtiéndose en una sociedad privada al más puro estilo capitalista; es decir, con capacidad jurídica para la compra-venta de propiedades, participación en operaciones de bolsa o emisión de obligaciones. Su labor fundamental consistía en obtener recursos para financiar la obra escolar y hacer frente a gastos futuros, como la ampliación de la plantilla docente, reformas y amejoramientos del local o la compra del inmueble. Contaba para ello con varias fuentes de ingresos: desde las cuotas de los socios (padres de alumnos en su mayoría) y de los propios alumnos, que pagaban en concepto de derechos de matrícula[49]; hasta las subvenciones de los ayuntamientos y

---

[48] La Junta de Patronato de Eibar, por ejemplo, estaba integrada por: seis sacerdotes, un industrial, un abogado-notario, un representantes de banca, un grabador, dos armeros, un sacristán, un profesor de dibujo y dos representantes del ayuntamiento, el secretario y un concejal («Histórico de la Comunidad de Eibar, 1905» AHECDB-Loyola, Fondo: Eibar). En el caso de Zumárraga, la Junta de Patronato, que se constituyó con ocasión de la renovación del colegio de los HEC, contaba entre sus integrantes con: el párroco de la localidad, el director de una sucursal bancaria, un propietario que, además, había sido ex-alcalde, un farmacéutico, un veterinario, un industrial, dos comerciantes y un concejal del ayuntamiento. Como podemos comprobar, todos ellos miembros de la oligarquía local («Proyecto de las Escuelas Legazpi de Zumárraga, 1928» AHEC-Zumárraga).

[49] Los socios de la Junta de Padres de Familia de Zarauz, por ejemplo, abonaban: 1 peseta mensual por ser miembros de la asociación, 4 pesetas al mes por tener un hijo matriculado en primer grado, 6 por tenerlo en el segundo y 10 en el tercero. Además, les correspondía pagar en concepto de derechos de matrícula, 4 pesetas mensuales por el primer hijo matriculado, 7 pesetas, por cada dos hijos matriculados y 9, por cada tres hijos («Ac-

otros organismos públicos, o los donativos, herencias y legados de particulares. En algunos casos se contó también con los réditos obtenidos de la emisión de obligaciones u otros empréstitos amortizables. Resulta ilustrativo en este sentido el ejemplo de Beasain. En esta localidad, la Junta de Patronato del colegio de los HEC venía arrastrando desde 1926 una deuda por valor de 62.000 pesetas —contraía con ocasión de la compra del nuevo inmueble y su acondicionamiento posterior—. La Junta trató de sufragar dicha cantidad mediante la emisión de un empréstito en obligaciones de 500 pesetas cada una al 5% de interés anual. Paralelamente, y al objeto de amortizar la deuda lo antes posible, extendió un llamamiento a diversas entidades públicas y particulares. La respuesta no se hizo esperar: el ayuntamiento de Beasain contribuyó con una cantidad de 2400 pesetas anuales; la Compañía de Ferrocarriles, con 900 pesetas anuales; los socios, aceptaron el incremento de sus cuotas; los alumnos contribuyeron con pagos suplementarios sobre la tasa base de matrícula (0,25 pesetas mensuales suplementarias los nacidos en Beasain y 0,50, los foráneos). La Junta recibió además importantes donativos de particulares (por valor de 14.206 pesetas). En definitiva, los ingresos obtenidos permitieron amortizar la mitad de la deuda para 1931. Como reconocían los superiores del colegio, «teniendo en cuenta la marcha próspera de la sociedad (refiriéndose al Patronato) se prevé una pronta amortización de la deuda existente»[50].

En efecto, la fórmula del patronato proporcionaba seguridad económica al colegio aunque no sin contrapartida ya que, casi siempre, los miembros de la Junta trataban de imponer algún tipo de control. En ocasiones intervenían en la política de admisión de alumnos, el curriculum escolar o el sistema de exámenes; en otras, fiscalizaban la labor docente de los religiosos[51], sin que, al parecer, encontraran mayor resistencia por parte de éstos. Al menos tal es la impresión que tenemos a juzgar por el éxito alcanzado por el sistema de patronato.

Por último, cabe señalar que si la autofinanciación de estos centros explica su prolongada vida, con independencia de coyunturas políticas o económicas, informa también del potencial integrador del instituto, en la medida en que pone de manifiesto su capacidad para responder al desafío secularizador con propuestas educativas innovadoras o para revalidar de forma permanente el consenso en torno a sus escuelas y colegios. Algo que, por otra parte, resultaría difícil de comprender de no contar el instituto con una oferta escolar suficientemente flexible y

---

tas de la Asociación de Padres de Familia de Zarauz, 1929», AHECDB-Loyola, Fondo: Zarauz).

[50] AHECDB-Loyola, Caja 205, Carpeta 19.

[51] Destaca en este sentido el intervencionismo del Patronato del colegio lasaliano de Zumárraga («Contrato entre la Junta de Patronato de las Escuelas Legazpi y los Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1928», AHEC-Zumárraga).

unos programas y métodos educativos con creciente sabor local. Afirmación que, como veremos en los capítulos que siguen, puede hacerse extensible a la mayoría de las Congregaciones religiosas asentadas en la provincia de Guipúzcoa.

La pedagogía lasaliana, un antídoto contra «la psicología de aquellas comarcas»

Para valorar la eficacia de la pedagogía y los métodos de los Hermanos de las Escuelas Cristianas es preciso conocer de antemano cuáles eran los problemas que afectaban a la sociedad guipuzcoana en relación con la escolarización de las clases populares. Problemas que el nuevo modelo de escuela popular lasaliano tratará de resolver mediante la aplicación de una pedagogía adecuada.

Las fuentes de la época señalaban como una de las causas principales del analfabetismo y la baja escolaridad de la provincia el absentismo escolar, fenómeno que califican de verdadera «lacra»[52]. El inspector provincial de Guipúzcoa instaba al gobierno en 1924 a que promoviese «una activa y enérgica campaña en pro de la asistencia obligatoria» en las escuelas guipuzcoanas, puesto que era enorme la resistencia que ofrecían estas comarcas «dada su *índole* y *psicología*»[53]. Los maestros, por su parte, no cesaban de reclamar la adopción de medidas urgentes para corregir semejantes «prácticas viciosas»[54]. De hecho, las continuas intervenciones de las autoridades en favor del cumplimiento de la obligatoriedad escolar confirman que, en efecto, se trataba de una norma de dudoso cumplimiento. En este sentido, los delegados gubernativos ha-

---

[52] El fenómeno del absentismo escolar de las clases populares no es exclusivo del caso guipuzcoano. También otros contextos europeos conocieron esta «lacra», sobre todo, durante las primeras décadas del siglo XIX y coincidiendo con la fase temprana de las reformas educativas liberales (sobre esta cuestión pueden verse, M.J. MAYNES, *Schooling for the People. Comparative Local Studies of Schooling History in France and Germany, 1750-1850*, New York, 1985, que aporta datos sobre las provincias de Vauclus-Francia y Baden-Alemania; R. GREW & P.J. HARRIGAN, *School, State and Society. The Growth of Elementary Schooling in Nineteenth Century France. A Quantitative Analysis*, Michigan-USA, 1991, con datos generales para toda Francia; o N.J. SMELSER, *Social Paralysis and Social Change: British Working-Class Education in the Nineteenth Century*, Berkeley-California, 1991, que estudia la incidencia del absentismo escolar en la clase obrera inglesa en el siglo XIX).

[53] «Memoria redactada por los Delegados Gubernativos de Vergara y Azpeitia e Inspector de Primera Enseñanza de Guipúzcoa, según ordena la Real Orden de 29 de agosto de 1924» (AGA-EC, leg. 16.754).

[54] Podemos citar varios ejemplos en este sentido. Entre otros, la carta de la maestra nacional de Elgueta al alcalde de la localidad (ADSS, Libros Parroquiales: Elgueta, n.º A. 6.1-1), la exposición de un maestro de barriada al ayuntamiento de Azcoitia (AM-Azcoitia, Atenciones a la Primera Enseñanza, 1890-1905) o las memorias redactadas por los maestros públicos de Bergara (AM-Vergara, B-10-VII, Caja 97, exp. 7).

bían exigido en reiteradas ocasiones a los ayuntamientos la elaboración de un censo escolar en el que se consignasen «con exactitud» los datos de matrícula de las escuelas oficiales de la localidad y las faltas de asistencia diarias de los alumnos. Instaban, además, a los poderes municipales a publicar bandos en los que se recordase a los padres y tutores «la ineludible exigencia» de enviar a sus hijos a la escuela, bajo pena de imposición de multas (de cinco, diez y hasta veinte pesetas las primeras veces) o de entrega a las autoridades judiciales del respectivo padre o tutor, en caso de reincidencia[55].

A las consecuencias negativas derivadas de una asistencia escasa e irregular se añadía la brevedad de la experiencia escolar en la mayoría de los casos, lo que limitaba aún más la eficacia aculturizadora de la escuela: «respecto de la asistencia —señala el inspector provincial de primera enseñanza de Guipúzcoa en 1906— ha de tenerse presente, que es práctica constante en esta provincia adelantar el ingreso y salida definitiva de los niños en las escuelas», práctica que, además de entorpecer la marcha normal de las clases, por la combinación indiscriminada de edades y niveles de aptitud, impide la correcta asimilación de los conocimientos adquiridos, dándose el fenómeno de que «resulten casi analfabetos en la mayoría de edad gentes que han asistido a la escuela en sus primeros años»[56].

El fenómeno del absentismo escolar solía atribuirse a diversas causas. En primer lugar, a la orografía del terreno y la dispersión de la población. Había cientos de niños, habitantes de zonas rurales, que diariamente se veían obligados a recorrer varios kilómetros para acudir a la escuela, situada en el pueblo más próximo. Expuestos como estaban a las inclemencias del tiempo, a «los malísimos caminos vecinales» que los separaban de los núcleos urbanos o a otros riesgos «inherentes a la distancia», en tales condiciones el cumplimiento de la obligatoriedad escolar resultaba difícil cuando no «imposible». De ahí las frecuentes protestas de los vecinos solicitando a las autoridades el establecimiento de escuelas rurales o de barriada[57]; y de

---

[55] Véanse, por ejemplo, la «Memoria de enseñanza» redactada en 1924 por el inspector de primera enseñanza correspondiente al partido judicial de Tolosa (AGA-EC, leg. 16.754); las instrucciones dictadas por el delegado gubernativo de Azpeitia en 1925 (AM-Vergara, VI-2-C-3) o las «Instrucciones relativas a Enseñanza» dictadas por el delegado gubernativo de Guipúzcoa en 1929 (AM-Vergara, VI-4-B-11).

[56] *Memoria redactada por D. Leopoldo Sanz Rahona, Inspector de 1.ª enseñanza de la provincia*, San Sebastián, 1906, pp. 8-9.

[57] Véase, por ejemplo, la «Petición de los vecinos del barrio de Urteta al ayuntamiento de Zarauz solicitando la instalación en este barrio de una escuela para niños de ambos sexos, 1912 (AM-Zarauz, Carpeta 93, exp. 635); o las peticiones elevadas a la diputación por los padres de familia de varios pueblos y barrios aislados de la provincia en las que solicitaban la creación de escuelas rurales, que estuviesen regentadas por la policía foral o cuerpo de miqueletes, «para atender las necesidades de enseñanza de aquéllos que no podían asistir a la escuela

ahí también la respuesta de la administración, cada vez más sensibilizada con el problema[58].

Junto con la orografía del terreno o la dispersión de la población, los motivos de orden socio-económico constituyen otra de las explicaciones habituales del absentismo escolar. Por un lado, la escuela no era gratuita para todos, pese al reconocimiento formal de la gratuidad escolar universal. De manera que, salvo en casos de insolvencia probada, los padres estaban obligados a pagar una parte del salario del maestro, con cuotas que fijaba cada municipio[59]. Según las estadísticas escolares de la época, el porcentaje de niños guipuzcoanos que recibía enseñanza gratuita era muy superior al de aquellos obligados a pagarla: en 1880, por ejemplo, en Guipúzcoa sólo 1 niño de cada 4 escolarizados pagaba por ir a la escuela (la relación media española era de 1 por cada 3)[60]. Desproporción que irá aumentando progresivamente en favor de la gratuidad. No obstante, el pretexto de la retribución escolar figuraba en los informes de maestros e inspectores como una de las causas básicas que obstaculizaban la asistencia escolar. Un maestro de barriada de Azcoitia, por ejemplo, se quejaba al ayuntamiento de dicha localidad por la falta de alumnos en su escuela, a la que «los caseros no pueden mandar (a sus hijos) por no tener recursos para atender al pago de dos o más criaturas»[61]. De ahí que «para evitar los males que de la ignorancia de la juventud se originan y para estimularlos a la escuela», propusiera como solución una mayor participación del ayuntamiento en el salario del maestro, de modo que se rebajase la cuota pagada por el casero. De este modo, concluía el maestro, se lograría «animar a esta gente» para que ingresase sus hijos en la escuela «más pronto» y «más de uno a la vez»[62].

El segundo factor explicativo de orden socio-económico que citan las fuentes de la época hace referencia al trabajo infantil. La escolarización de los niños, además de los sacrificios pecuniarios que exigía, tenía un

---

pública situada en la localidad municipal» (AHDG-Tolosa, Topográfico Fomento, Leg. 1.457, exp. 2.007, 1924-27).

[58] En esta línea se sitúa el proyecto de escuelas rurales aprobado por la Diputación guipuzcoana en 1927 («Bases para mejorar la Instrucción Primaria en las Zona Rurales de la Provincia», AHPG-Tolosa, Topográfico Fomento, Leg. 1.457, exp. 2.008). Véase la nota 36 del capítulo 1.º.

[59] Según el artículo 9.º de la ley de Instrucción Pública de 1857, la primera enseñanza elemental debía ser gratuita en las escuelas públicas del Estado para todos aquellos niños cuyos padres, tutores o encargados demostrasen, «mediante certificación expedida al efecto por el respectivo cura párroco y visada por el alcalde del pueblo», que no podían costearla. El Real Decreto de 26 de octubre de 1901, en su artículo 5.º, confirmaba lo establecido por le ley Moyano si bien suprimía la exigencia del certificado de pobreza.

[60] *Reseña Geográfica y Estadística de España*, Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, Madrid, 1888.

[61] AM-Azcoitia, Atenciones a la Primera Enseñanza, 1905.

[62] *Ibid.*

considerable coste indirecto o coste-oportunidad *(opportunity cost)* para las familias. Es decir, para una economía de subsistencia como era la de la mayoría de las familias a finales del siglo XIX enviar un hijo a la escuela significaba detraerlo del mercado laboral o eximirlo de las faenas del campo, lo que suponía prescindir de una importante fuente de ingresos. El hecho de que el coste-oportunidad de enviar un hijo a la escuela resultase demasiado alto para la mayoría de las familias explicaría la irregularidad de la asistencia o el abandono escolar prematuro. Vicios que, como ya hemos señalado, definían el modelo escolarizador de las clases populares guipuzcoanas. El inspector provincial de primera enseñanza afirmaba en 1906 que muchos niños en edad escolar desaparecían por completo de la escuela en determinadas épocas del año «para dedicarse al trabajo del campo o de la fábrica» y que se daban de baja definitivamente en cuanto recibían la primera comunión «cuya preparación (por el maestro) parece ser el fin único que la mayoría de los padres persiguen»[63]. Al parecer, era habitual que las familias, sobre todo en las zonas rurales, ingresaran a sus hijos en la escuela pocos meses antes de la edad de comulgar (entre 9 y 10 años) y con vistas a recibir la preparación mínima necesaria para la primera comunión. De modo que recibida ésta abandonaban la escuela sin completar ni siquiera la instrucción elemental. Eran frecuentes las quejas de los maestros en este sentido. El maestro de una escuela de barriada de Azcoitia, por ejemplo, en un informe dirigido al ayuntamiento de dicha localidad en 1905, señalaba que los «caseros» (campesinos) enviaban a sus hijos a la escuela «un año o año y medio antes de que tiene que comulgar y para eso el año de doce meses lo convierten en ocho o nueve meses y en este tiempo quieren que se pongan al corriente y eso es imposible»[64]. Asimismo, un maestro nacional de Irún denunciaba en 1914 que una de las causas de «los muchos analfabetos que existen en este vecindario» era el hecho de que los niños, una vez aprendido el catecismo y comulgado a la edad de 9 ó 10 años, abandonaban la escuela para dedicarse a las faenas agrícolas, de modo que «la mediana instrucción que han adquirido a esa tierna edad» se les olvidaba por completo[65]. Por otra parte, al analizar los datos de asistencia de algunas escuelas rurales, se aprecia una clara diferencia en el comportamiento de los alumnos antes y después de la edad de la primera comunión. En la escuela completa de Urrestilla (Azpeitia), por ejemplo, computando los datos de asistencia co-

---

[63] *Memoria redactada por D. Leopoldo Sanz Rahona, Inspector de 1.ª enseñanza de la provincia*, San Sebastián, 1906, p. 8.

[64] AM-Azcoitia, Atenciones a la Primera Enseñanza, 1905.

[65] AM-Irún, Caja 924, exp. 8. Cabe recordar que desde 1901 (Real Decreto de 26 de octubre de 1901, aprobado por Romanones) la enseñanza obligatoria comprendía de 6 a 12 años mientras que con anterioridad, y de acuerdo a lo establecido por la ley Moyano de 1857, se limitaba a la edad entre 6 y 9 años.

rrespondientes al mes de febrero de 1889, los niños con menos de 6 años cometieron una media de 17,2 faltas de asistencia; los comprendidos entre 6 y 10 años, una media de 18 faltas y los mayores de 10 años, una media de 25 faltas[66]. Una diferencia que no afecta tanto a las tasas de matriculación, ya que el grupo de edad de más de 10 años ha sido siempre significativo en las escuelas públicas guipuzcoanas, situándose a finales del siglo XIX en torno al 25% de la matrícula.

El trabajo infantil figura como otro de los mayores obstáculos a la escolarización de las clases populares guipuzcoanas. Según la estadística de 1880, el promedio de asistencia en las escuelas públicas guipuzcoanas era de 68% (niños y niñas presentes en la escuela el 30 de octubre de 1880), siendo la media estatal de 73%[67]. Aunque los datos correspondientes a 1908 indican una ligera mejoría, con un promedio de asistencia mensual de 74%, estas cifras distan mucho aún de alcanzar las tasas de asistencia de las escuelas privadas, que en las mismas fechas eran de 80 y 91% respectivamente[68].

El hecho de que las escuelas públicas guipuzcoanas presentasen unas tasas de asistencia bajas, quedando incluso por debajo de la media estatal, debía atribuirse a las diversas ocupaciones que los niños estaban obligados a asumir. El maestro de la escuela pública de niños de Nuarbe (Azpeitia) anotaba en 1910 como causas de las faltas de asistencia cometidas por sus alumnos las siguientes: por trabajar cosiendo cestas, 1 niño; por trabajar como leñador, 3 niños; por dedicarse a las labores de pastoreo, 2 niños; por trabajos sin especificar, 1 niño; por asistir a la doctrina, 1 niño; por mal tiempo, 4 niños; y sin especificar, 17 niños[69]. El trabajo también figura como uno de los principales motivos de absentismo en la escuela nacional de niños de Vergara. De los 43 niños matriculados en dicha escuela en 1925, tan solo 17 asistían con regularidad; de los restantes, según los datos de asistencia correspondientes a marzo de 1925, 7 habían faltado por enfermedad; 8 por hacer novillos; 2 por cantar en la Iglesia; y 9 por ocupación en sus casas o en el empleo paterno[70]. Parecía ser tal la incidencia del factor trabajo sobre los niveles de asistencia escolar que las autoridades locales creyeron oportuno adoptar medidas extraordinarias en el sentido de flexibilizar el calendario escolar para adecuarlo a las necesidades de la mano de obra infantil. Así, la Comisión de Enseñanza de la Diputación

---

66 AM-Azpeitia, Instrucción Pública.

67 *Reseña geográfica y estadística de España, 1880*, Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, Madrid, 1888.

68 *Reseña geográfica y estadística de España, 1914*, Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, Madrid, 1914.

69 «Relación de las faltas de asistencia de los niños y niñas comprendidos en edad escolar, de la escuela pública de Nuarbe (Azpeitia), durante el mes de marzo de 1910» (AM-Azpeitia, Instrucción Pública).

70 AM-Vergara, VIII, 2 A 10, Infancia.

de Guipúzcoa señalaba la conveniencia de ajustar el calendario de las escuelas rurales a los ritmos de la economía campesina, puesto que venían observando que «la asistencia escolar es buena, excepto aquellos días en que se efectúan labores de campo, en los que puede decirse que las escuelas quedan vacías»[71].

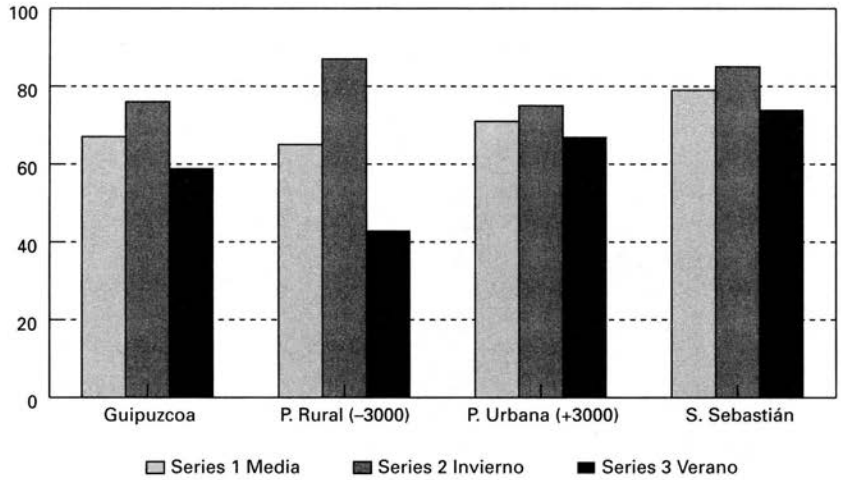
Si pasamos al análisis de los datos cuantitativos parece confirmarse el cuadro descrito por los testimonios cualitativos anteriores. Tomando como referencia las tasas de matrícula de 1886 (véanse los gráficos III. 13 y III.14) observamos que la asistencia escolar fluctúa en función de los ritmos y niveles de demanda de la mano de obra infantil. De ahí su marcado carácter estacional en poblaciones rurales como Elgueta —véase el gráfico correspondiente—, o en poblaciones dedicadas a la pesca como Motrico, mientras que en los centros urbanos e industriales se observan unas tasas de asistencia más elevadas y regulares: nos remitimos a los ejemplos de Irún, San Sebastián, Zumárraga o Legazpia. El cuadro de los datos agregados (gráfico III.13) permite apreciar mejor el contraste: en poblaciones rurales con menos de 3000 habitantes la asistencia escolar en los meses de invierno doblaba la de los meses de verano —situándose ambas medias en torno a 87 y 43% respectivamente—, al coincidir el período estival con la intensificación de las labores agrícolas. Por el contrario, en poblaciones de más de 3000 habitantes la diferencia estacional quedaba reducida al mínimo: la media de asistencia en invierno era de 75% y en verano, de 67%. Si bien analizados los datos de matrícula en su evolución se observa una tendencia a la regularización de la asistencia, la estacionalidad seguirá siendo la nota dominante en aquellas zonas dedicadas preferentemente a la agricultura. En 1925, por ejemplo, la escuela pública de niños de Oñate (población con cerca de 6000 habitantes en la época) registraba una asistencia media de 73 niños en invierno y 54 niños en verano[72]. En definitiva, estos datos parecen avalar la relación de dependencia existente entre la escuela y el trabajo, en la medida en que vinculan el absentismo escolar a los ritmos y niveles de demanda de la mano de obra infantil[73].

---

[71] «Informe enviado por la Comisión de Enseñanza a la Diputación Provincial de Guipúzcoa, 1928» (AHPG-Tolosa, Topográfico Fomento, Leg. 1.457, exp. 2.008).

[72] «Escuela pública de niños de Oñate. Asistencia media mensual. Curso 1925» (AM-Oñate, B-VIII-1, Sig. 260, exp. 7).

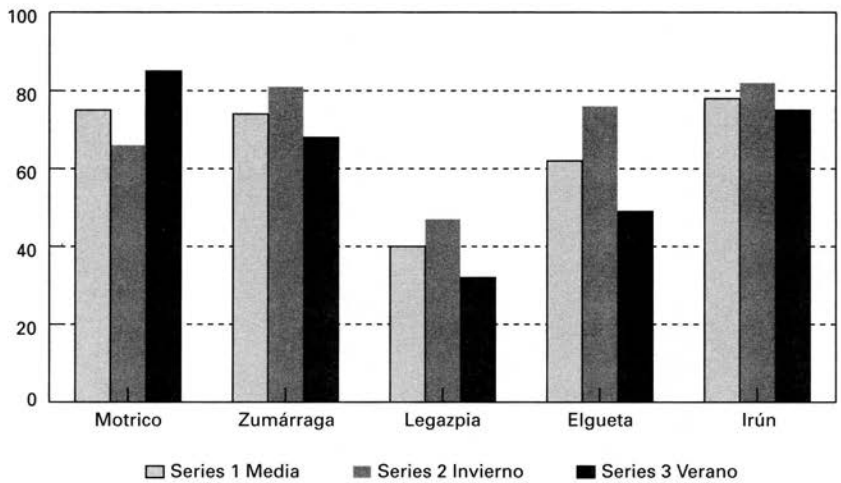
[73] «Eskola-ume, sasiz-sasi, asko jan da gutxi ikasi» («Escolar novillero, que consume mucho y aprende poco», afirma un viejo refrán vasco refiriéndose a los niños en edad escolar que dejaban de asistir a clase para dedicarse al cuidado de ganado o al pastoreo (J. ALUSTIZA, *Euskal baserriaren inguruan*, Oñati, 1985, p. 144). Traducción propia.



Fuente: Elaboración propia a partir de los Estados escolares de las escuelas públicas de Guipúzcoa, 1886 (AUV, leg. 1298).

Gráfico III.13

Escuelas públicas de Guipúzcoa. Asistencia estacional (%), curso 1886



Fuente: Elaboración propia a partir de los Estados escolares de las escuelas públicas de Guipúzcoa, 1886 (AUV, leg. 1298).

Gráfico III.14

Escuelas públicas de Guipúzcoa. Asistencia estacional (%), curso 1886
(escuelas elementales completas-niños)

La lengua figura como otro de los mayores obstáculos de la escolarización infantil, según denuncian los informes de algunos maestros e inspectores de la provincia. Sus efectos resultaban doblemente perjudiciales. Primero, porque favorecía el absentismo escolar y, segundo, porque dificultaba la labor de inculcación pedagógica llevada a cabo por la escuela, debido a la «barrera infranqueable» que se interponía en la comunicación entre el maestro y los alumnos. La Junta Provincial de Instrucción Pública declaraba en 1908 que «el desconocimiento de la lengua castellana» era uno de los factores que impedían el progreso de la enseñanza primaria en Guipúzcoa[74]. El inspector provincial de primera enseñanza de Guipúzcoa, por su parte, defendía planteamientos semejantes cuando instaba a los maestros de la provincia a que «fomente(n) la enseñanza del castellano para que los niños comprendan lo que leen y escriben»; o «explique(n) en castellano a fin de que los niños tengan idea completa de lo que estudian»[75]. A ello respondían los maestros afirmando que los escasos resultados que obtenían en sus escuelas se debían al «desconocimiento de la lengua oficial con que el niño se presenta en clase»[76]. En una población mayoritariamente vascófona como era la guipuzcoana entre 1876 y 1931 resulta fácil imaginar el trauma que podía suponer para unos niños que apenas entendían una palabra de castellano el entrar en contacto con un maestro que desconocía por completo el euskara o que, conociéndolo, se negaba a emplearlo en clase bajo pretexto de que era el único modo de que aquellos «atrasados» aprendiesen el idioma oficial. De ahí la reacción de muchos niños vascos de «no volver a pisar más la escuela» tras unas pocas semanas de asistencia. O el analfabetismo funcional de aquellos otros que, si bien asistían con asiduidad a la escuela e, incluso, figuraban en los censos oficiales como parte de la población que sabía leer y escribir, eran incapaces de escribir regularmente una carta o de entender «nada de lo que leen y escriben»[77]. Y de ahí también la antipatía natural de los campesinos vascos hacia todo lo relacionado con la institución escolar, con la consiguiente generalización de actitudes de «repugnancia por la lectura» o de cohibición frente a los valores culturales transmitidos por la escuela. Resultan suficientemente elocuentes las palabras del sacerdote y antropólogo J.M. de Barandiarán en las que narra sus experiencias en la escuela de primeras letras de Andoain, su pueblo natal, a comienzos del siglo XX:

---

[74] «Memoria de la Junta Provincial de Instrucción Pública de Guipúzcoa, 1908» (AGA-EC, leg. 6.202).

[75] Estados Escolares de la provincia de Guipúzcoa, 1886 (AUV).

[76] «Memoria sobre la escuela pública de niños de Vergara, curso 1909-1910» (AM-Vergara, B-10-VII, Caja 97, exp. 7).

[77] *La enseñanza en las escuelas de los niños, por un amante de los maestros y de sus discípulos*, Madrid, 1906.

«El maestro era de Ataun mismo, se llama Manuel Arrese; pero, salvo el catecismo de la doctrina cristiana, nos explicaba las materias en castellano que, para nosotros niños, era una lengua incomprensible; yo sufrí muchísimo (...). Don Manuel Arrese se esforzaba en ayudarnos en nuestra lengua, porque no había otra manera de hacernos entender las cosas; así, el escribía, supongamos, un problema en el encerado en castellano, y nos explicaba en euskera lo que decía aquel texto; luego nos decía también en euskera cómo teníamos que resolverlo, y nosotros teníamos que sacar el problema y escribirlo en castellano. De tiempo en tiempo pasaba un inspector que no sabía euskera y, claro, era Arrese mismo quien tenía que responder de nuestro castellano al enfrentarse a estos exámenes periódicos del inspector. Así aprendimos a leer lo que no comprendíamos; lo que no comprendieron nunca la mayor parte de mis compañeros de clase y lo que yo fui comprendiendo sólo mucho después, a medida en que iba avanzando en mis estudios sacerdotales. Por eso, no debe sorprender a nadie la escasa afición de los campesinos vasos a la escuela, porque le tienen miedo, como yo»[78].

Así pues, resulta comprensible la actitud de hostilidad hacia la escuela mostrada por las clases populares o la tan extendida lacra del absentismo escolar que afectaba, sobre todo, a las zonas rurales. Hay que tener en cuenta que la escuela aparecía en el plano de las representaciones populares como una institución ineficaz y poco útil. A ello se unía, por otra parte, el temor a sufrir castigos como el del «anillo», que los maestros empleaban con el objeto de erradicar en sus alumnos el «vicio de expresarse en dialecto»:

«Hoy sucede —afirmaba el inspector de primera enseñanza de Guipúzcoa en 1906— que si los Maestros no son vascongados luchan en las escuelas rurales con la dificultad que ofrece la falta de un medio de comunicación tan necesario en la enseñanza, como es el lenguaje; si lo son, no por eso ofrece ésta mejores resultados, porque difícilmente se sustraen a la comodidad de emplear el vascuence constantemente en la escuela, retrasando o imposibilitando en esta forma que los niños aprendan castellano, mucho más cuando unos y otros luchan con la resistencia pasiva de las familias y con la necesidad de invertir gran parte del tiempo en la enseñanza del catecismo en vascuence»[79].

En definitiva, parece evidente que el problema de la lengua era percibido por unos y por otros como un grave inconveniente para la escolarización infantil.

Otro de los factores retardatarios del proceso escolarizador guardaba relación directa con las deficiencias atribuidas a la escuela pública y al

---

[78] Cf. M. UGALDE DE, *Hablando con los vascos*, Barcelona, 1974, p. 18.

[79] *Memoria relativa al estado de la instrucción primaria en Guipúzcoa*, Leopoldo Sanz Rahona, Inspector de 1.ª Enseñanza de la provincia, San Sebastián, 1906, p. 15.

maestro nacional. Locales poco higiénicos, pequeños y en estado de abandono, material escolar anticuado e insuficiente, maestros incompetentes y mal pagados, eran las clásicas quejas incluidas en los informes de inspección y evocadas de continuo por los maestros y pedagogos de la época. El inspector de zona del partido judicial de Tolosa, por ejemplo, tras la visita girada en 1924 a las escuelas de su distrito (un total de 39), describía el siguiente cuadro: refiriéndose a los locales escolares apuntaba que 20 eran insuficientes o estaban en malas condiciones, 7 podían calificarse como regulares, 9 como suficientes o en buenas condiciones y sólo 3, le parecían inmejorables. En cuanto a los maestros que servían estas escuelas, 9 eran considerados como cultos y competentes, 6 como aceptables, 14 como regulares y 10 como malos[80]. El inspector concluía afirmando que para subsanar tales deficiencias era preciso «asignar mayores cantidades» al acondicionamiento de los locales y a la renovación del material pedagógico, además de insistir en la urgencia de elevar el sueldo a los maestros. De lo contrario, opinaba el inspector, las escuelas públicas se verían obligadas «a sostener una ruinosa competencia» con las escuelas privadas, mientras éstas últimas disfrutaban de «la holgura necesaria» y contaban con los «medios más poderosos»[81].

A todo ello se añadía que la escuela pública, al margen de las deficiencias objetivas que pudiera presentar, tenía un estigma negativo entre las clases populares guipuzcoanas, lo que jugaba sin duda en beneficio de la escuela privada a la hora de optar por estrategias escolarizadoras concretas. En primer lugar, la propia figura del maestro nacional despertaba recelos entre las autoridades locales y también entre las familias, sobre todo, a medida que se fue generalizando el estereotipo del maestro *maketo* (foráneo), denunciado en reiteradas ocasiones por los nacionalistas, es decir, aquel individuo hostil a la lengua y las costumbres del país y cargado de prejuicios contra la «psicología infantil vascongada»[82].

En segundo lugar, se hallaba bastante extendida la idea de que la escuela pública era poco eficaz y que, en consecuencia, el sacrificio que realizaban las familias al enviar a sus hijos a tales centros resultaba estéril. Máxime, si la asistencia escolar restaba horas al tiempo de trabajo infantil desproveyendo a la economía familiar de una de sus principales fuentes de ingresos. Por tanto, la actitud de indiferencia e, incluso, de rechazo mostrada por las clases populares hacia la institución escolar obedecía más a la lógica propia de la cultura popular que a la ignorancia o la apatía de es-

---

[80] «Memoria del estado actual de la enseñanza en este partido judicial de Tolosa, por el inspector de la zona de primera enseñanza, 1924» (AGA-EC, leg. 16.754).

[81] *Memoria..., por Leopoldo Sanz Rahona*, San Sebastián, 1906, p. 23.

[82] «Memoria redactada por los Delegados Gubernativos de Vergara y Azpeitia e Inspector de Primera Enseñanza de Guipúzcoa, según ordena la Real Orden de 29 de agosto de 1924» (AGA-EC, leg. 16.754).

tas clases. Hay que tener en cuenta que el aprendizaje escolar carecía de toda utilidad práctica para el hombre común en la medida en que quedaba al margen de sus verdaderos intereses y necesidades: «La escuela —reconocían algunos autores de la época— para que resulte interesante a los labradores ha de ser práctica y dar respuesta a sus necesidades»[83]. No es que las clases populares reaccionaran contra la cultura escolar o rechazaran de plano el aprendizaje de la lengua escrita. Antes al contrario, se fue extendiendo la creencia de que para desenvolverse en la vida moderna había que saber leer y escribir en castellano. De ahí la progresiva revalorización de la escuela por parte de las clases populares y el consiguiente aumento de su «funcionalidad interna»[84]. La comercialización de la agricultura, con la consiguiente necesidad de saber leer, escribir y contar, las nuevas oportunidades de empleo generadas por la industria y los servicios, el predominio de la cultura escrita o las facilidades ofrecidas por el ejército a los reclutas alfabetizados, constituían motivo suficiente para acercar a las masas populares a la institución escolar. Buena prueba de ello son las frecuentes demandas elevadas por los vecinos de diversos municipios guipuzcoanos solicitando a las autoridades locales la apertura de escuelas: por ejemplo, los vecinos del barrio de Urteta se quejaban al ayuntamiento de Zarauz por «el olvido y desdén con que tratan el problema de la instrucción pública de sus administrados», a la vez que denunciaban los «perjuicios y quebrantos morales y materiales» que la falta de escuelas les podía ocasionar, ya que —argüían los vecinos— «nos vemos imposibilitados de comunicarnos por escrito nuestras relaciones de familia, y en las sociales o comerciales» y, por tanto, obligados a «hacer confidentes y partícipes de todos nuestros asuntos a personas extrañas que hayan de escribir nuestras cartas y documentos y leer las que recibimos o nos interesen», con el consiguiente peligro de «caer víctimas de engaños y desagradables sorpresas». Asimismo, añadían que su condición de analfabetos les incapacitaba para «obtener nombramientos remuneratorios del Estado, Provincia o el Municipio» o para disfrutar de las «ventajas que otorga el Ejército a los que demuestran poseer la instrucción primaria»[85].

---

[83] ORUETA, J. de, *Impresiones de la vida provincial en Guipúzcoa*, San Sebastián, 1919, p. 73.

[84] A. Viñao Frago distingue, a la hora de medir el valor social de la escuela, dos tipos de funcionalidad o utilidad: la *funcionalidad externa*, o aquella referida a los agentes externos a la comunidad y que se traduce en una presión para la alfabetización y escolarización, ejercida desde el exterior, con fines ideológico-proselitistas o de control social; y la *funcionalidad interna*, que tiene lugar cuando la alfabetización y escolarización responden a una necesidad autogenerada y sentida como propia por sus usuarios, reconociendo la dificultad de distinguir entre necesidad natural y artificial (A. VIÑAO FRAGO, «Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica», *Historia de la Educación*, n.º 3 (1984), p. 182.

[85] «Petición de los vecinos del barrio de Urteta al ayuntamiento de Zarauz solicitando la instalación en este barrio de una escuela para niños de ambos sexos, 1912» (AM-Zarauz, Carpeta 93, exp. 635).

Precisamente porque las clases populares percibían la escuela como una institución cada vez más necesaria para sus vidas y las de sus hijos exigían de ella que fuese eficaz, que obtuviese mayores rendimientos en su labor aculturizadora. Una demanda que la escuela pública no estaba en condiciones de satisfacer, al presentar unos métodos y programas obsoletos, unos maestros escasamente preparados y, en definitiva, unas deficiencias estructurales que derivaban de un presupuesto raquítico. Algunos testimonios de la época ya se hacían eco del problema:

> «Esta es la exclamación de muchos padres —escribía Orixe en 1924—, «van a la escuela y no aprenden» (...). Pudiera darse el caso allí donde, por la pobreza, es necesaria la ayuda del niño en las faenas del campo; pudiera darse el caso de que ayudara éste a los padres en el par de meses más apremiantes, y en el resto del año, y aún en el invierno, instruirle más suficientemente de lo que hoy se le instruye. Desidia, abandono, fanatismo, (...). Haya escuelas, maestros, buen material de enseñanza, felices textos en el aprendizaje y entonces, sólo entonces, habrá derecho a hacer esos cargos a los padres de familia (...). Creo sin vacilar, insistiendo en lo insinuado, que si al aldeano le dicen: en dos, en tres o en seis meses su hijo aprenderá a leer y escribir, no habrá uno solo que no le envíe de mil amores a la escuela (...). Así creo que desaparecerían el analfabetismo (...) y los erróneos y degradantes juicios que se han emitido, sin conocimiento exacto, contra nuestra lengua y contra nuestra gente»[86].

He ahí el gran vacío que las Congregaciones religiosas trataron de cubrir respondiendo al reto de la escolarización popular con una propuesta de escuela útil y práctica y con unos métodos pedagógicos eficientes. En la medida en que el modelo educativo congregacional respondía a las expectativas de las clases populares, contribuyó a modificar la imagen negativa que éstas tenían de la escuela, alterando así el peso específico de los obstáculos «objetivos» anteriores (orografía, dispersión de la población, coste económico, coste oportunidad, barrera del lenguaje, etc.). Al analizar el fenómeno escolarizador en la línea de confrontación entre la escuela privada (o congregacional) y la pública introducimos un nuevo elemento en nuestro cuadro explicativo: la figura del sujeto popular, dotado de una lógica y una racionalidad propias. No se trata del sujeto pasivo que acepta sin resistencia los valores culturales dominantes que le son transmitidos a través de la escuela o de cualquier otro medio de socialización, sino del protagonista activo que define sus propias estrategias escolarizadoras. Y las define obedeciendo sobre todo a criterios culturales, ideológicos, religiosos, etc., más que a factores estrictamente relacionados con la «econo-

---

[86] ORIXE, «Hacia la cultura del aldeano. Una dificultad a que no se ha reparado debidamente», *Euzkadi*, 1-V-1924, recogido en *Orixeren Idazlan Guztiak, T. III. Artikulu eta Saiakerak*, Donostia, 1991, pp. 1277-1278.

mía familiar», sin negar por ello la incidencia de éstos últimos. Tal es nuestro propósito en las páginas que siguen, a saber, determinar las variables que intervienen en la configuración de las estrategias escolarizadoras de las clases populares para, a partir de ello, explicar el éxito de los colegios de la Iglesia. Por otra parte, al analizar el proceso escolarizador desde la óptica de la cultura popular y tomando como base al propio sujeto escolarizado nos vemos obligados a redimensionar la problemática general relacionada con la escolarización de las clases populares y el funcionamiento del sistema escolar en su conjunto.

Si bien los contenidos contrarreformistas de la pedagogía de Jean Baptiste de La Salle respondían básicamente a los intereses de las clases dominantes, no es menos cierto que las enseñanzas técnico-comerciales ofertadas por los HEC o sus métodos de alfabetización intensivos contaban con el consenso de las clases populares. Buena prueba de ello es la creciente popularidad alcanzada por este instituto en Guipúzcoa o el aumento constante de sus efectivos escolares. De 1904 a 1931 el número de religiosos creció en un 34% mientras que el número de centros se multiplicaba por dos y el volumen de población matriculada aumentaba en un 780%[87]. Los colegios de los HEC se vieron rápidamente desbordados teniendo que rechazar alumnos por déficit de personal o por falta de locales. En Elgoibar, por ejemplo, «ante la imposibilidad de acoger a todos los alumnos» que solicitaban el ingreso en el colegio, los hermanos pidieron al ayuntamiento que aumentase el número de clases y profesores para poder hacer frente a la demanda creciente de matrícula. Y ello, a pesar de la «ventaja económica» que suponía para las clases populares la asistencia a cursos análogos gratuitos[88]. De igual modo, la comunidad de Azcoitia, para «no dejar alumnos en la calle», llevó a cabo una serie de reformas en el colegio, como la conversión del locutorio, la sala común o el refectorio en aulas escolares. Además, solicitó al ayuntamiento financiación para un hermano y una clase suplementarios[89]. En algunas ocasiones, la masificación de las aulas llegaba a tales extremos que ponía en peligro la propia salud de alumnos y profesores. Tal fue el caso del colegio de Beasain que, teniendo capacidad para 140 alumnos, acogía diariamente a más de 200[90].

En cuanto a la admisión de alumnos, aunque condicionada en principio al pago de las cuotas correspondientes, podía obedecer también a criterios de selección más restrictivos, dependiendo del mayor o menor nú-

---

87 «Etat Nominatifs et Statistiques» (AGHEC-Roma, serie GC 101).

88 «Le sérieux des différents cours, les progrés obtenus par la plupart font espérer de meilleurs résultats dans la suite, malgré les avantages pécuniaires qu'ils pourraient trouver dans la ville où des cours analogues sont donnés gratuitement», («Historique du district de Bayonne, 1905», AGHEC-Roma, NF 102, dossier n.° 3).

89 «Historique de la maison d'Azcoitia, 1905-1906» (AGHEC-Roma, NF 319).

90 «Rapport sur la situation actuelle de l'école préparé pour être présenté au clergé, à la Junta de l'école et à l'ayuntamiento, s/d» (AHECDB-Loyola, Caja 243, Carpeta 16).

mero de plazas disponibles. En el colegio Los Angeles de San Sebastián, por ejemplo, «vista la imposibilidad de satisfacer todas las demandas» (que sumaban alrededor de 200), se seleccionaron 60 alumnos entre aquellos que presentaban los mejores antecedentes morales y religiosos[91]. En este mismo sentido, la mejora permanente de los locales escolares o la instalación de colegios en edificios de nueva construcción y adaptados a «las exigencias de la pedagogía moderna», nos informan de la buena salud de la empresa lasaliana. En 1926 la comunidad de Beasain inauguraba un nuevo colegio cuyos gastos fueron sufragados por el ayuntamiento del municipio, la fábrica de vagones y otros «importantes donantes» particulares[92]. Le siguieron varias localidades guipuzcoanas: Irún (1928), Azcoitia (1929), Zumárraga (1930). Por otra parte, estos colegios solían estar excelentemente equipados contando con clases amplias y ventiladas, bibliotecas, jardines y patios de recreo e, incluso, con «bancos comerciales» en los que se preparaba a los alumnos para «la vida oficinista». En definitiva, los colegios de los HEC ofrecían suficientes ventajas «objetivas» como para poder competir en las mejores condiciones con las escuelas del Estado. Su futuro parecía por tanto garantizado.

Pero al margen de las consideraciones generales sobre el modelo educativo lasaliano lo que aquí nos interesa conocer es la aplicación efectiva de dicho modelo en los colegios que los HEC establecieron en Guipúzcoa. Se trata de saber, en primer lugar, en qué medida las congregaciones religiosas contribuyeron a través de sus escuelas y colegios a resolver los problemas relacionados con la escolarización de las clases populares guipuzcoanas. Asimismo, pretendemos demostrar cómo la Iglesia fue capaz, como no lo fue ninguna otra institución y, menos aún, el propio Estado, de responder a las demandas y expectativas de las clases medias y bajas guipuzcoanas, lo que contribuyó al éxito de la enseñanza congregacionista.

Para comenzar, vamos a referirnos a la eficacia de los métodos disciplinarios lasalianos. Unos métodos que resultaban del agrado tanto de las autoridades locales como de los padres de alumnos. Según establece la *Conduite* —texto pedagógico base para las Escuelas Cristianas—, la organización disciplinaria constituye el fundamento para «el buen orden y trabajo en la escuela»[93]. Proponía como medios para el mantenimiento de la disciplina: a)la autoridad del maestro, cuyo deber era vigilar de forma permanente a los niños para preservarlos de «todo peligro físico y moral» y mantenerlos en el «cumplimiento voluntario de sus obligaciones»; y b)la

---

[91] «Historique de Los Angeles de St. Sébastien, 1912» (AHECDB-Loyola, Caja 234, Carpeta 5).

[92] «A los bienhechores del colegio de S. Martín de Loinaz de Beasain, 1931» (AHECDB-Loyola, Caja 205, Carpeta 19).

[93] *Guía de las Escuelas Cristianas*, París, 1903, p. 145 (la versión original francesa, *Conduite des Écoles Chrétiennes*, data de 1706).

aplicación de un sofisticado sistema de castigos y premios que, como afirmaba Foucault, tenían un fuerte efecto normalizador[94]. De hecho, eran frecuentes las muestras de admiración hacia los HEC por la «tanta obediencia y disciplina» con que educaban a los niños en sus escuelas. Admiración compartida tanto por las autoridades locales como por los patronos industriales y el vecindario en general: en Elgueta, por ejemplo, los niños quedaron sin profesores varios días, encargándose uno de ellos de la vigilancia de los restantes. Pues bien, debió ser tal la «compostura» observada por estos niños en ausencia de los religiosos que el ayuntamiento, el clero y el pueblo todo felicitaron a la comunidad[95]. Los HEC recibieron también frecuentes felicitaciones de algunos ayuntamientos por el «inmejorable estado de organización y disciplina» que caracterizaba a sus escuelas o por su «meritísima labor» realizada con los jóvenes guipuzcoanos hasta hacer de ellos «unos seres modélicos, piadosos, instruidos y útiles a sí mismos, a sus familias y a la sociedad»[96]. Pero los gestos de simpatía hacia las escuelas lasalianas llegaban aún más lejos al tener un reflejo evidente en el ámbito de las relaciones laborales. Dada la predisposición favorable de los patronos hacia este tipo de educación el paso por el colegio de los Hermanos de las Escuelas Cristianas confería un valor añadido al alumno de cara a su inserción en el mercado de trabajo. Expresado en otros términos, el sello del colegio aumentaba la convertibilidad del capital cultural, adquirido en los años colegiales, en capital económico. Además, la participación de industriales y empresarios en las juntas de patronato de los diversos colegios o las relaciones estrechas mantenidas por los superiores del instituto con «las fuerzas vivas» de cada localidad facilitaban el funcionamiento de estos centros como agencias de colocación. De los más de 1000 alumnos que habían pasado por las aulas del colegio Los Angeles de San Sebastián, según la crónica del colegio escrita en 1926, muchos ocupaban una posición «ventajosa» en los bancos y comercios de la ciudad, gobierno civil y cajas de ahorros[97]. Como reconocía un ex-alumno del colegio de Irún, «docenas de alumnos del colegio ocuparon puestos de responsabilidad en la banca y el comercio local», mientras que otros, preparados como «excelentes estenógrafos y mecanógrafos», se colocaban en las principales agencias de aduanas de la ciudad»[98]. También los alumnos del colegio de Eibar encontraban «buenas colocaciones», incluso antes de finalizar sus estudios[99].

---

[94] M. FOUCAULT, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, 1975.

[95] «Supplément a l'histoire pour l'année 1926» (AGHEC-Roma, Roma, NF 381, Elgueta II).

[96] «Historique de la maison d'Azcoitia, 1911» (AHECDB-Loyola, Caja 235, carpetas 5 y 6).

[97] «Historique d'Espagne» (AGHEC-Roma, NF 100/1, dossier 15).

[98] «75 Aniversario La Salle-Irún, 1906-07/1981-82», Irún, 1982.

[99] «Histórico de la comunidad de Eibar, 1907» (AHECDB-Loyola, Fondo: Eibar).

Sin embargo, aunque se tendía a enfatizar los aspectos técnicos y prácticos del programa lasaliano[100], lo que sin duda atraía más a los patronos o a las autoridades locales era el contenido moral de este programa. De hecho, los métodos disciplinarios lasalianos parecían idóneos para adoctrinar a los jóvenes conforme a las exigencias de la vida moderna o para inculcar en ellos los valores, ritmos y hábitos de conducta propios de la cultura urbano-industrial. El empleo del sistema simultáneo en las clases[101], la clasificación de los niños en «rangos» —en función de sus méritos académicos o de su comportamiento moral y religioso—, o la meticulosa organización del tiempo escolar, en la que cada instante se definía por un tipo de ocupación precisa, convertían a la escuela lasaliana en la mejor metáfora de la fábrica moderna. Si los niños se acostumbran en el colegio a ser puntuales, a guardar silencio en las clases, a mantener la debida compostura o a tratar con deferencia al maestro, reproducirían más fácilmente estos hábitos de conducta en su vida adulta, «tributando respeto y aprecio espontáneos» a aquellos «en quienes reconocen una superioridad patente»[102]. En resumen, era muy probable que el alumno modélico de las escuelas lasalianas acabara convirtiéndose en el obrero «ejemplar» que tanto apreciaban los patronos locales.

Junto a los métodos disciplinarios eficientes las escuelas de los HEC ofrecían una formación religiosa intensiva: «La religión es la base esencial y el alma de los estudios —dictaba el reglamento del colegio Los Angeles de San Sebastián— porque su acción e influencia aseguran el cumplimiento de todos los deberes y son la mayor garantía del desarrollo de las virtudes, así como del entendimiento y del genio»[103]. Recordemos que la enseñanza era para la Iglesia un medio privilegiado de apostolado, un auxiliar fundamental en su misión de reconquista de la sociedad: «quien tiene la educación tiene el futuro en sus manos», confesaban los superiores de La Salle. Y especificaban: «el futuro de la familia, el futuro de la

---

[100] «L'enseignement doit être plus rationel et plus vivant», o «l'enseignement ne correspond pas suffissament a l'importance de l'emploi», advertía con frecuencia el Visitador del distrito de Bayona a las diversas comunidades guipuzcoanas («Rapport sommaire sur la situation du district de Bayonne», varios años, AHEC-Talence).

[101] El sistema simultáneo ideado por J.B. La Salle en el siglo XVII consistía en clasificar a los alumnos en divisiones o secciones de acuerdo con su nivel de conocimientos, de manera que el maestro se ocupaba de toda una sección en lugar de un solo niño. Al contar cada maestro con pocas subdivisiones en clase podía dar «lecciones más extensas y cuidados más asiduos» a los niños. Este sistema resultaba ideal para las clases numerosas puesto que disminuía los gastos de profesorado, aumentaba el tiempo de dedicación a cada alumno y facilitaba el orden y la disciplina escolar al mantener ocupados a todos los alumnos a la vez. Además, estimulaba la rivalidad entre los escolares y multiplicaba el poder de vigilancia del maestro al reforzar los efectos de un control vertical y centralizado con la supervisión horizontal ejercida por los alumnos-ayudantes.

[102] *Guía de las Escuelas Cristianas*, pp. 174-175.

[103] «Reglamento interior del Colegio Los Angeles, 1906» (AUV, leg. 1.387).

parroquia, el futuro del Estado y el futuro de los propios niños»[104]. No en vano el fin primordial de los colegios lasalianos era el «dar cristiana educación a los niños», según prescribían las Reglas del instituto, «enseñándoles a vivir bien, instruyéndolos en los misterios de nuestra santa Religión e inspirándoles las máximas cristianas»[105]. De ahí el acento en la formación religiosa o la centralidad de la religión en el curriculum escolar. Se trataba de inculcar en los niños el espíritu de piedad para hacer de ellos unos cristianos ejemplares y unos fieles cumplidores de los preceptos de la Iglesia. Para lograrlo se sometía al niño a un intenso adoctrinamiento religioso, con un programa que incluía desde el catecismo o las lecciones de historia sagrada, hasta los rezos, cánticos y otros ejercicios de piedad que se repetían varias veces a lo largo del día. Por otro lado, las congregaciones religiosas establecidas en el colegio contribuían a fomentar las prácticas devotas a la vez que iniciaban a los alumnos en el compromiso del apostolado. Esta formación religiosa intensiva tenía su reflejo en la distribución del tiempo escolar:

Cuadro III.1

Colegio Los Angeles (San Sebastián)

Total de horas semanales / asignaturas (término medio de los seis cursos)	
Religión (catecismo, oración y recitación, cantos, e h.ª sagrada)	8h 30'
Aritmética	3h 30'
Lectura y redacción	3h 30'
Caligrafía	3h
Cálculo	2h 30'
Francés	2h 20'
Gramática	2h 10'
Dibujo	1h
Geografía	— 30'
Comercio	— 30'
Urbanidad	— 30'
Algebra	— 20'
H.ª de España	— 20'
Física	— 15'

Fuente: horarios escolares del colegio Los Angeles de San Sebastián (AHECDB-Loyola, Caja 234).

[104] *Circulaires instructives et administratives de l'Institut des Frères des Ecoles Chrétiennes*, n.° 276 (enero 1932), p. 14.

[105] *Reglas Comunes de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, p. 1.

Como se observa en el cuadro III.1, el tiempo efectivo dedicado a la religión es casi tres veces superior al dedicado a las restantes asignaturas, con una media de más de ocho horas semanales, mientras que otras materias fundamentales, como la aritmética, leer y escribir o el cálculo, en ningún caso alcanzan las cuatro horas por semana. La importancia que la escuela lasaliana concedía a la religión se pone de manifiesto, asimismo, en el celo con que los superiores vigilaban todo lo relacionado con la instrucción religiosa: «aprovechen toda ocasión para mostrar que se prefiere el estudio de la religión al de las restantes especialidades», advertía el hermano Visitador a la comunidad de Beasain, instándoles a que trabajasen cada vez más para inculcar el sentimiento de la fe o «impregnasen de piedad las lecciones y ocupaciones de cada día»[106]. Los informes de visita correspondientes al colegio Los Angeles de San Sebastián están también repletos de observaciones de contenido moral o religioso: 64 recomendaciones de un total de 110, correspondiendo las restantes a asuntos relacionados con la formación de personal (8 en total), la práctica pedagógica (20) o el régimen disciplinario de las clases (17)[107].

El objetivo inmediato de la instrucción religiosa era preparar al niño para la primera comunión. Un verdadero *rito de pasaje* que marcaba para la mayoría de los alumnos el final de la etapa escolar y su ingreso en el mundo del trabajo como parte de su vida adulta. Los «cuidados especiales» que los religiosos de La Salle dedicaban a los alumnos aspirantes a la primera comunión, o la «vigilancia extremada» con que los preparaban para tan importante evento, atraía sin duda a los padres, que vivían la primera comunión como un acontecimiento crucial en la vida de sus hijos, única finalidad muchas veces de su educación escolar. En cuanto a la Iglesia, la coronación de la formación religiosa con una «buena primera comunión» garantizaba la frecuentación de los restantes sacramentos a la vez que aseguraba la adhesión incondicional del joven a los principios y prácticas de la religión católica.

Junto a la «fabricación» de hombres virtuosos, ejemplos de docilidad y devoción, el programa cristiano de los colegios lasalianos tenía otra finalidad: reclutar vocaciones. «Cultívense con ahínco las vocaciones en nuestras clases —podía leerse en una circular del instituto de 1923— porque es el único medio de reclutamiento verdaderamente normal y fecundo»[108]. Como ya apuntábamos al referirnos al origen de estas escuelas, una de las preocupaciones básicas de los superiores del instituto fue tratar de consolidar su asentamiento en la provincia mediante la renovación per-

---

[106] «Recommandations à la Communauté de Beasain, 1910-29» (AHECDB-Loyola, carpeta suelta).

[107] «Recommandations de Visite, Communauté de Los Angeles, 1912-28» (AHECDB-Loyola, carpeta suelta).

[108] *Circulaires Instructives et Administratives...*, n.º 236 (junio de 1923).

manente de efectivos. Si lograban recrear en el colegio el ambiente conventual, si llegaban a hacer de sus clases un «lugar de conversión», era probable que de ellas brotasen numerosas vocaciones. Para estimular el espíritu vocacional los hermanos debían «predicar con el buen ejemplo», hablar a los alumnos con frecuencia de las ventajas de la vida religiosa y trabajar con celo en su formación cristiana. Además, procurarían fomentar la participación de los alumnos en congregaciones y asociaciones pías con la finalidad de seleccionar a los más piadosos y someterlos a un programa de formación intensiva. Estos procedimientos se completaban con una política de reclutamiento directo, practicada bien por el hermano director, que establecía contactos personales con los mejores alumnos a fin de persuadirlos de las excelencias de la profesión religiosa, bien por el hermano reclutador que giraba visitas a las familias buscando niños «especialmente dotados».

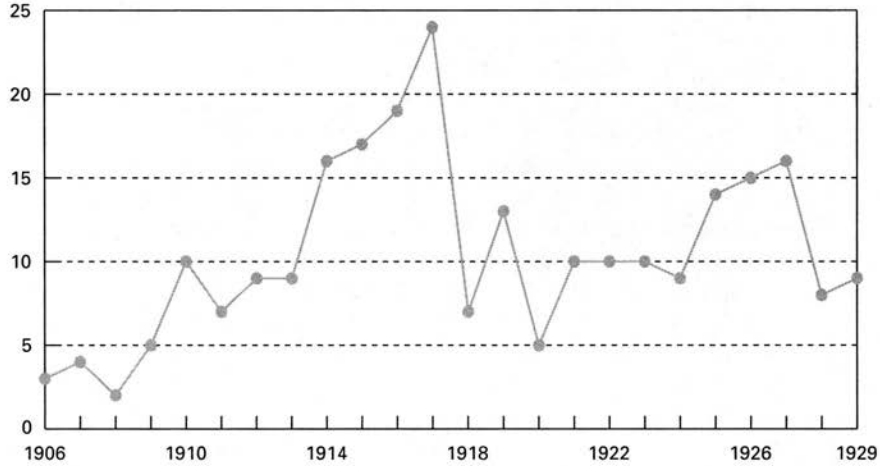
Los buenos resultados obtenidos por esta política de reclutamiento confirman la capacidad de integración del instituto en la comunidad local, a diferencia de lo que F. Lannon constata para Vizcaya[109]. Entre 1906 y 1930, profesaron sus votos en los noviciados de Zarauz e Irún un total de 255 religiosos de La Salle, de los cuales la mitad habían nacido en Guipúzcoa (véanse los gráficos III.15 y III.16). Muchos de ellos procedían de las escuelas y colegios del instituto: el colegio de Beasain, por ejemplo, proporcionó 48 vocaciones de las que 19 ingresaron en el noviciado de los HEC; del colegio Los Angeles de San Sebastián salieron 23 vocaciones correspondiendo 11 de ellas a los HEC, mientras que en el colegio de Irún 19 alumnos abrazaron la vida religiosa, ingresando 8 de ellos en el noviciado de los Hermanos. En términos relativos, las vocaciones lasalianas constituían a nivel provincial el tercer grupo numérico más importante, únicamente superado por los jesuitas y franciscanos[110].

La consecuencia de todo ello fue el cambio sociológico experimentado por las comunidades guipuzcoanas, con la presencia creciente de religiosos autóctonos, lo que tendrá un reflejo evidente en la práctica educativa de estos centros. Sirvan como muestra, la implantación de los cursos de *euskara* en los colegios lasalianos, coincidiendo con el final de la dictadura primorriverista, el empleo de hermanos vascoparlantes para facilitar el aprendizaje del castellano a los más pequeños, o la redacción, por encargo de la Sociedad de Estudios Vascos, de textos *euskaros* para las escuelas

---

[109] F. Lannon afirma en su estudio sobre la enseñanza congregacionista en Bilbao que ni los Maristas ni los Hermanos de las Escuelas Cristianas consiguieron en Vizcaya niveles de reclutamiento significativos. Y señala como causas del fracaso, la imposibilidad de la ordenación sacerdotal para estos grupos, su dedicación exclusiva a la enseñanza, su escaso prestigio social y su «aire foráneo», propio de quien «desconoce las tradiciones y aspiraciones del pueblo vasco» (F. LANNON, *Catholic Bilbao from Restoration to Republic: a selective study of educational institutions, 1876-1931*, PhD, Oxford, 1975, p. 72).

[110] «Libro de Religiosos-Testimoniales, 1923-1931» (ADV).



Fuente: H. J.L. Cayuela, *Miscelánea distrital*. AO-Valladolid.

Gráfico III.15

Tomas de hábito de los HEC. Noviciados de Zarauz (1906-08) e Irún (1909-1929)

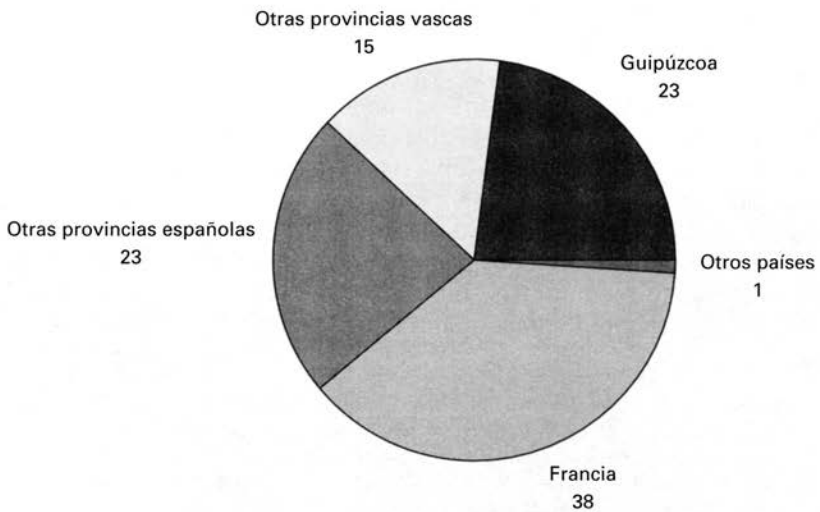


Gráfico III.16

Noviciado de Irún. Tomas de hábito (1909-1930). Origen de los novicios

primarias vascas. Un elemento más, en definitiva, que contribuyó al éxito del instituto en la provincia y a la aceptación generalizada de sus escuelas.

Para combatir las lacras del absentismo y de la asistencia irregular la pedagogía lasaliana ofrecía diversas soluciones. La *Conduite* o *Guía* establecía entre los criterios de admisión de alumnos la asistencia puntual y obligatoria a las clases: «no sólo que no falten los niños a la escuela sin motivo «valedero», sino también que vayan a ella, por la mañana y la tarde, un cuarto de hora antes de principiar la clase»[111]. Al objeto de controlar mejor la asistencia a las clases se obligaba a los religiosos a llevar un catálogo o lista de asistencia en la que debían anotar las ausencias y presencias detectadas, además de un libro de matrícula donde quedarían registrados los datos personales de cada alumno, con su nombre, edad, domicilio, profesión de los padres, fecha de ingreso, fecha y motivo de salida y observaciones sobre su conducta. En cuanto a las faltas de asistencia, los religiosos no debían permitirlas salvo en raras ocasiones, y sólo a condición de que estuviesen justificadas y contasen con el consentimiento paterno. Semejante rigidez formal, sin embargo, tenía poco que ver con la realidad cotidiana de estos centros. En efecto, si descendemos a la arena de la práctica escolar, constatamos una gran flexibilidad en lo que a la cuestión de la asistencia se refiere, con la ausencia casi total de controles. El respeto al régimen de economía familiar observado por los religiosos de La Salle o la inclusión del factor trabajo entre los motivos que justificaban el absentismo escolar condujeron a una gradual acomodación de horarios y programas a los ritmos del trabajo infantil. Se trataba de aproximar el calendario escolar al laboral para hacer compatibles ambas actividades, es decir, la asistencia a la escuela y las necesidades de mano de obra infantil. De ahí que se tolerase a los niños, dentro de un régimen de asistencia normal, el abandono prematuro «para colocarse» o la no asistencia a clase «cuando los trabajos de recolección lo impiden»[112]. Y de ahí también la condescendencia observada por los religiosos de La Salle en aquellas escuelas en las que se incumplía el programa de estudios «por ocupación de la mayoría de los alumnos, en varias épocas del año, en las faenas de la agricultura con sus padres»[113]. De hecho, las expulsiones por absentismo solían ser mínimas. En el caso del colegio Los Angeles (San Sebastián), por ejemplo, constituían la cuarta parte del total de expulsio-

---

[111] Las condiciones generales de admisión de alumnos, establecidas por la *Guía* y reproducidas en todos los reglamentos, son: tener una edad mínima de seis años y máxima de trece (ésto último varía según los casos); no padecer enfermedad contagiosa alguna y estar vacunado debidamente; pagar los derechos de matrícula correspondientes salvo en casos de indigencia probada, y asistir con asiduidad y puntualidad a las clases (*Guía de las Escuelas Cristianas*... pp. 164-165).

[112] «Histórico de la comunidad de Eibar, 1907» (AHECDB-Loyola, Fondo: Eibar).

[113] «Supplément à l'histoire d'Elgueta pour l'année 1926» (AGHEC-Roma, NF 381, Elgueta II).

nes y el 4,5% de los abandonos escolares (véase el cuadro III. 2), debiéndose las restantes expulsiones a la «no frecuentación de los oficios religiosos» o a las «ausencias no motivadas»; es decir, a razones que tenían poco o nada que ver con la economía familiar y el trabajo infantil. Tales licencias parecían agradar a las familias, al menos a juzgar por las elevadas tasas de matriculación que presentan estas escuelas, por otra parte en claro contraste con el «déficit» de matrícula característico de las escuelas públicas. Y ello no sólo porque la tolerancia observada por los colegios religiosos resultase beneficiosa para el trabajo infantil, como acertadamente afirma J. Peneff al referirse a situaciones de confrontación entre escuela pública y privada similares a la nuestra, sino porque la mentalidad popular apreciaba aquella «permisividad», como si de una «expresión simbólica del respeto a la autoridad paterna» se tratara, como una concesión al derecho que tenían los padres de decidir sobre la frecuentación escolar de sus hijos[114].

En definitiva, podemos afirmar que la escuela lasaliana contribuyó a alterar la relación de dependencia existente entre la escuela y el trabajo, mediante una adaptación continua de sus programas y métodos a los requerimientos de su clientela popular. De esta manera, logró vencer la tradicional resistencia de las clases populares a la escolarización lo que, llevado al terreno de las estrategias educativas, se tradujo en un aumento constante de la matrícula escolar y en la progresiva regularización de la asistencia.

Los datos cuantitativos avalan nuestras aseveraciones. Si comparamos las tasas de asistencia de las escuelas públicas guipuzcoanas con las de las escuelas de los HEC la diferencia resulta notoria: las escuelas nacionales tenían en 1923 una tasa media de asistencia del 67% (el promedio estatal era de 61%)[115], mientras que, por ejemplo, en la escuela lasaliana de Eibar la asistencia media entre 1905 y 1914 superó el umbral del 80% (véanse los gráficos III.17 y III.18). Un porcentaje que tenderá a aumentar si bien con ligeras fluctuaciones[116]. El contraste se aprecia aún mejor si cotejamos los datos de asistencia de escuelas públicas y privadas pertenecientes a la misma localidad. En Irún, por ejemplo, los datos de asistencia escolar correspondientes a 1912 arrojaban el siguiente resultado: las escuelas públicas tenían un promedio mensual de asistencia de 72%; el colegio femenino de las Hijas de la Cruz, de 90% y el colegio San Marcial de los HEC, de 95%[117].

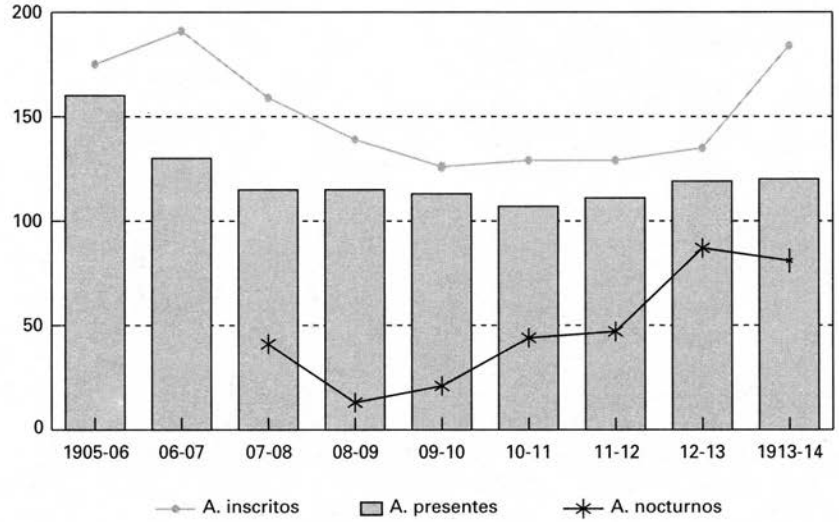
---

[114] J. Peneff, *Écoles publiques, écoles privées dans l'Ouest, 1880-1950*, Paris, 1987, p. 158.

[115] *Estadística de Escuelas Nacionales, 1923*, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid, 1923.

[116] Yuxtaponiendo las tasas de matriculación y de asistencia de las distintas escuelas de los HEC observamos que ambas variables guardan una relación inversa, es decir, a mayor aumento de la matrícula menor asistencia y viceversa. Lo que nos indica que la excesiva concentración de alumnos en las aulas incidía negativamente en la frecuentación escolar, al igual que la ya señalada causa de la crisis económica.

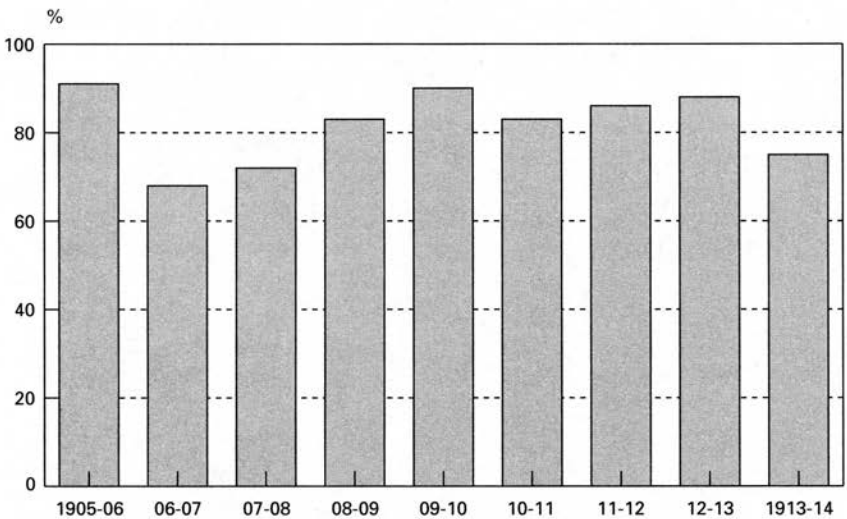
[117] AM-Irún, 2/7/1, Caja 924, exp. 8.



Fuente: Historiques (AHECPB-Loyola-88).

Gráfico III.17

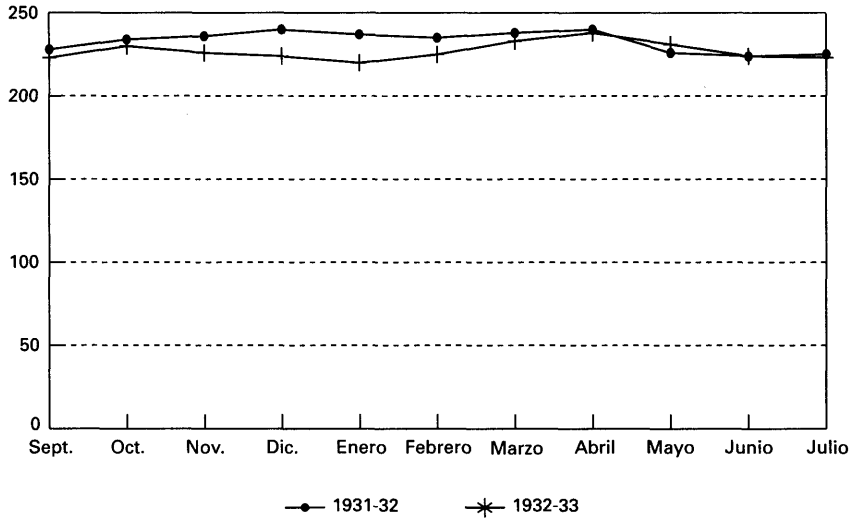
Colegio San José de Eibar. Evolución matrícula escolar, 1905-1914



Fuente: Historique de la Communauté d'Eibar (AHECDB-Loyola. Fondo: Eibar).

Gráfico III.18

Colegio San José de Eibar (FEC). Evolución de la tasa de asistencia (%), 1905-1914



Fuente: Historique de la Communauté de Beasain (AHECDB-Loyola).

Gráfico III.19

Colegio San Martín de Loinaz (Beasain). Asistencia media mensual. Cursos 1931-32 y 1932-33

Idéntica diferencia se observa en el caso de Azpeitia, donde la escuela pública elemental de niños contaba en 1902 con una asistencia media de 75% (73% el mes de noviembre del mismo año) mientras que el colegio privado de los Hermanos Maristas presentaba el mes de noviembre de 1909 un promedio de asistencia de 90%[118].

En cuanto a las pautas de asistencia, la regularidad parece la nota dominante en las escuelas de los HEC, en contraste con el tipo de asistencia estacional que caracterizaba a la mayoría de las escuelas públicas y, sobre todo, a aquéllas situadas en zonas rurales (véanse los gráficos III.13 y III.14). La curvas de asistencia mensual correspondientes al colegio de Beasain ofrecen un buen ejemplo de ello (véase el gráfico III.19), con una variación estacional mínima y una asistencia media de 91%. Parece, pues, que el «vicio» de la estacionalidad se corrigió con mayor celeridad y eficacia en las colegios de la Iglesia que en las escuelas públicas de Guipúzcoa.

En lo que se refiere al obstáculo del coste-oportunidad, tantas veces señalado como causa del absentismo escolar, nuestro análisis comparativo de la escuela pública y privada nos permite extraer algunas conclusiones

[118] AM-Azpeitia, Instrucción Pública.

significativas. Aunque no disponemos de datos cuantitativos sobre las edades y causas de abandono escolar en las escuelas públicas guipuzcoanas sí conocemos algunos testimonios cualitativos. Así, por ejemplo, según el inspector provincial de Guipúzcoa, Leopoldo Sanz, un buen número de niños escolarizados en este tipo de escuelas abandonaban sus estudios entre los 9 y 10 años, coincidiendo casi siempre con la realización de la primera comunión y por motivos de trabajo. Una práctica que, a juicio del inspector, conllevaba una serie de consecuencias negativas:

> «Resulta, pues, que cuando el niño empieza a desarrollar su inteligencia, cuando va venciendo las dificultades del lenguaje y cuando más y más rápidos resultados podían obtenerse, deja la escuela para dedicarse al trabajo del campo o de la fábrica y olvida por completo los escasos conocimientos adquiridos, incluso en muchos casos la lectura, que aprendida mecánicamente y sin comprender el castellano, la pierden por completo, mucha más cuando no vuelven a coger un libro en sus manos por la natural repugnancia de leer aquello que no se entiende»[119].

Si bien deben tomarse con precaución las afirmaciones realizadas por el inspector —no hay más que analizar la matrícula escolar por grupos de edad para constatar el enorme peso que tenía el contingente de alumnos mayores de 9 y 10 años—[120], lo que parece claro es la incidencia del factor trabajo en el modelo de escolarización adoptado por la mayoría de los niños asistentes a las escuelas públicas guipuzcoanas. Al menos así se deduce de las concesiones que las autoridades provinciales tuvieron que realizar para hacer efectivo el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, con medidas como la limitación del período de asistencia a los meses de invierno, en escuelas enclavadas en zonas rurales, o la mayor permisividad en los casos de absentismo por motivos de trabajo[121].

Muy distinto era el comportamiento observado por los niños que asistían a los colegios de los HEC. Por ejemplo, según las observaciones se-

---

[119] SANZ RAHONA, L, *Memoria relativa al estado de la instrución primaria en Guipúzcoa*, San Sebastián, 1906, p. 8.

[120] Según la estadística de 1880, la distribución de la matrícula de las escuelas públicas guipuzcoanas por grupos de edad era la siguiente: los niños menores de 6 años suponían el 19% de la matrícula; los niños comprendidos entre 6 y 9 años (período que coincidía con la escolarización obligatoria), ni siquiera llegaban a la mitad, con un 43% del total; mientras que los niños mayores de 9 años representaban el 38% (*Reseña Geográfica y Estadística de España, 1880*, Madrid, 1888). Aunque los *Estados* escolares correspondientes a 1886 inclinan la balanza en favor de la franja intermedia (que absorbe el 54% de la matrícula), sin embargo, el grupo de niños mayores de 10 años sigue siendo importante, alcanzando el 25% del total («Estados Escolares de la provincia de Guipúzcoa, 1886, por el inspector Luis Santa María y Gil», AUV, leg. 1.298).

[121] «Instrucciones relativas a la Enseñanza, por la Delegación Gubernativa de Guipúzcoa, San Sebastián, 11 de julio de 1929» (AM-Vergara, Sig VI-4-B-11).

ñaladas en el libro de matrícula del colegio Los Angeles de San Sebastián, entre los años 1911 y 1931 el trabajo seguía siendo la causa principal de abandono escolar, representando casi la mitad del total de las bajas (véase el cuadro III.2). Sin embargo, si consideramos la edad de las «bajas por motivos laborales» la incidencia del factor trabajo no parece tan evidente: los casos de abandono de niños en edad escolar apenas representaban el 9,5%, correspondiendo el grueso de los abandonos al grupo de edad entre 13 y 16 años (el 88%, para ser más exactos), de los que más de la mitad tenían entre 14 y 15 años (62%). De ello se infiere que la mayoría de los niños ingresaban en el mercado laboral una vez completado el ciclo de estudios primarios. Por el contrario, el abandono escolar prematuro motivado por un excesivo coste-oportunidad no afectaba sino a una minoría. Expresado en otros términos, el factor trabajo no condicionaba de forma significativa al grueso de niños en edad escolar. Resulta, pues, difícilmente sostenible la afirmación de que la frecuentación escolar variaba en función de las necesidades de mano de obra infantil o de la disponibilidad de puestos de trabajo, al menos en cuanto a los colegios de los HEC se refiere.

Cuadro III.2

Colegio Los Angeles de San Sebastián.
Motivos de abandono escolar (1911-31)

		N.º	%
Trabajo		269	48
Por expulsión:			
mala conducta	27}		
faltas-asistencia	26}	116	21
malas notas	24}		
faltar al reglamento	23}		
otros	16}		
Para ingresar en religión		51	9
Continuar estudios:			
Comercio, Artes y Oficios	45}		
Bachiller	24}	70	13
Magisterio	1}		
Cambio de escuela		7	1
Cambio de domicilio		15	3
Por capricho		24	4
Por necesidad		3	1
Total		555	100
No consta		441	
Total general		1.011	

Fuente: elaboración propia a partir del registro de matrícula del colegio Los Angeles de San Sebastián, 1911-31.

En el ejemplo del colegio de Eibar contamos con las tasas de asistencia desglosadas por cursos lo que nos permite conocer la variación de la frecuentación escolar en función del grado del alumno. Así, para el período 1905-1914, tenemos los datos siguientes: en 4.° curso o inferior la tasa de asistencia media era de 90%; en 3.°, de 80%; de 77% en 2.°; de 71% en 1.°, y en el curso comercial o superior, de 75%. La relación parece clara: conforme aumenta el nivel o grado del alumno, y en consecuencia su edad, disminuye la frecuentación y viceversa. El coste-oportunidad podría ser una posible explicación del fenómeno. No obstante, al correlacionar ambas variables obtenemos un coeficiente más bien discreto, concretamente de –0,45. Si se acepta que una de las causas de la menor frecuentación escolar era el trabajo infantil, como afirmaban algunos contemporáneos[122], habrá que reconocer que, en lo que respecta a los colegios de los HEC, se trataba de un factor secundario y con una débil incidencia sobre la modalidad de asistencia. Además, su influencia disminuye en los cursos superiores, sobre todo, a raíz del establecimiento del diploma o certificado de estudios, como sanción formal que acreditaba la capacitación del alumno y permitía su acceso a empleos medios de la banca o la industria.

Por otra parte, estos datos nos hablan de un cambio progresivo de valores en la sociedad de la época, de una actitud más favorable de las clases populares hacia la institución escolar, a medida que la escuela empezaba a percibirse como una inversión rentable y como un complemento necesario de la educación familiar. Una vez generalizada esta idea los obstáculos económicos, al igual que los restantes condicionantes «objetivos», fueron perdiendo su peso progresivamente.

La opción adoptada por las escuelas lasalianas en lo referente a la cuestión lingüística constituye otro ejemplo de convergencia de intereses entre la Iglesia y las clases populares. La imposición del castellano como única lengua escolar se inscribía en el marco del programa centralizador emprendido por el Estado liberal desde comienzos del siglo XIX[123]. Una política que irá dando sus frutos gracias a la activa colaboración de maestros e inspectores: «que los inspectores de primera enseñanza velen sin descanso por el exacto cumplimiento de la obligación en que están los Maestros de enseñar la lengua castellana», establecía una Real Orden de 19 de diciembre de 1902. Incluso la excepción permitida por la legislación general, en cuanto a la posibilidad de enseñar la doctrina en «idiomas o

---

122 «La plupart des sorties sont dues à l'entrée à l'atelier ou sont des interruptions de cours pour les *caseros* qui doivent travailler aux champs» («Historique de la Communauté d'Eibar, 1905-1915, AHECDB-Loyola, Fondo: Eibar).

123 «Ha de hacerse constar, ante todo, que es el primer deber de los Maestros de instrucción primaria la enseñanza en lengua castellana, y singularmente en aquellas provincias de la Monarquía que conservan idiomas o dialectos locales» (Real Orden de 19 de diciembre de 1902).

dialectos distintos al castellano»[124], desaparecerá en la década de 1920, a consecuencia de la política nacionalizadora promovida por la dictadura primorriverista. Se promulgaron varios decretos recordando que la enseñanza debía ser «exclusivamente en castellano». Se extremó la vigilancia sobre maestros, libros de texto e incluso sobre la decoración de las clases, a efectos de que todo estuviera en consonancia con el «espíritu patriótico». Asimismo, los inspectores fueron autorizados para fiscalizar los centros privados y proceder al cierre de los mismos en caso de observar «doctrinas o tendencias contrarias a la unidad de la Patria»[125]. De hecho, parece que se clausuraron varias escuelas, a tenor de las protestas realizadas por diversos organismos y particulares[126]. De las medidas adoptadas en relación con la lengua vasca la que causó mayor malestar entre las autoridades locales y la población en general fue la prohibición de enseñar la doctrina en euskara. Medida que, además de ir en contra de una tradición secular, cortaba el cordón umbilical que servía como nexo de unión entre la cultura oral popular y la cultura escrita aprendida en la escuela. Pues bien, en este asunto el instituto lasaliano mantuvo siempre la enseñanza del catecismo en euskara, dado que pudo sortear con mayor facilidad los controles de la inspección. Diversas memorias de ex-alumnos lo constatan: «aprendimos la doctrina en un euskera impecable»[127] o «nos enseñaban el Catecismo en vascuence y castellano, según la voluntad de los padres»[128]. La persistencia de esta práctica se confirma en el *status questionis* que sobre la enseñanza religiosa elaboraron los párrocos de la diócesis de Vitoria en 1924[129]. Asimismo, algunos contratos fundacionales recogen el compromiso formal del Instituto lasaliano de enseñar la doctrina en lengua vasca[130]. De este modo, la asignatura del catecismo pudo haber servido como medio para facilitar el acceso al castellano, como prácti-

---

[124] Tanto la Ley General de Instrucción Pública de 1857 como la ley de 1901 permitían a los prelados diocesanos elegir el texto que debía utilizarse en las escuelas primarias para el aprendizaje del catecismo. Cabe señalar que el texto más comúnmente empleado en las escuelas vascas fue el *Catecismo del Padre Astete* traducido al euskara.

[125] Real Orden de 13 de octubre de 1925.

[126] «En las escuelas de Guipúzcoa en las que de alguna manera se empleaba el euskera están cerradas o a punto de cerrarse. Los inspectores han desterrado el empleo de todo libro escrito en euskera, aún el Catecismo» («Carta de la Sociedad de Estudios Vascos a Juan Zaragüeta, 1928», AEI-SS, 2.7).

[127] «Dotriña ederra ikasi gendun oso euskera garbian» (traducción propia).

[128] Memorias de ex-alumnos incluidas en el libreto conmemorativo *Bodas de Oro del Colegio San Martín de Loinaz de Beasain, 1909-1959* (AHECDB-Loyola, Caja 205, Carpeta 13).

[129] «Respuestas al Cuestionario sobre la Enseñanza de la Doctrina Cristiana, 1924» (ADV, Catecismo, 1924, varias carpetas).

[130] En el contrato firmado entre el ayuntamiento de Azcoitia y el Hermano Visitador de los HEC en 1929 (2.ª etapa del colegio) se establecía que: «el Hermano Visitador se compromete a que, cuando menos, uno de los Hermanos que destine a las escuelas municipales de esta villa sepa el vascuence, obligándose además a que el Profesorado enseñe la Doctrina Cristiana en la *forma hasta ahora acostumbrada*» (AHECDB-Loyola, Caja 235, Carpeta 8).

ca de bilingüismo transicional (*transitional bilingualism*) que permitía el aprendizaje de la lengua extraña con mayor rapidez y eficacia. Una vez más, la escuela privada respondía mejor que la escuela pública, y de forma menos traumática, a la demanda de las clases populares, que, persuadidas del alto valor añadido del castellano, reclamaban «voluntariamente» su adquisición. Sin embargo, hay que reconocer también que la escuela privada, debido precisamente a su enorme potencial aculturizador, contribuyó en mayor medida que la escuela pública a los objetivos de expansión del castellano, en la medida en que consolidó su *status* como lengua de cultura superior.

Por último, cabe señalar que las escuelas lasalianas desempeñaron un papel fundamental como estabilizadores sociales puesto que contribuyeron a difundir entre las clases populares una serie de valores morales y religiosos altamente beneficiosos de cara al mantenimiento del *status quo*. El enorme potencial operativo de estas escuelas descansaba sobre su habilidad para compatibilizar los objetivos de una educación conservadora con las exigencias de la moderna sociedad industrial, sin olvidar la capacidad del instituto lasaliano para sintonizar con la mentalidad de las clases populares. De una parte, el modelo de alumno que tendía a privilegiar la pedagogía de J.B. La Salle contaba con la aprobación de los padres de familia. De otra, la supeditación de la actividad escolar al régimen de trabajo infantil, el respeto a la autoridad paterna o el deber de obediencia a los padres inculcado en los niños desde temprana edad contribuyeron a reforzar la ideología patriarcal, altamente favorable, como ha demostrado J. Peneff para el caso francés, al mantenimiento del régimen de economía familiar[131]. De la misma manera, el adoctrinamiento religioso intensivo a que el niño se veía sometido en las escuelas lasalianas estaba en consonancia con la cultura católica de las clases populares: «Los domingos y fiestas de guardar, conducirán los maestros a sus alumnos a los oficios de la parroquia», ordenaba la *Guía*, aludiendo a una práctica que se mantendrá sin interrupción tanto durante el curso escolar como en tiempo de vacaciones. Asimismo, los religiosos debían acostumbrar a los niños a «frecuentar los sacramentos» para que después no tuvieran «vergüenza» u otro tipo de pretextos que los apartasen de la práctica de la religión[132]. Se extremaban precauciones para alejar a los niños de las malas lecturas o las compañías peligrosas que pudiesen «arruinar» las buenas costumbres. Se les inmunizaba, en definitiva, contra las tentaciones y pecados de la vida moderna procurando formar en ellos una voluntad firme que les sirviera para vencer con facilidad todo tipo de debilidades. De este modo, alcanzarían poco a poco el «imperio sobre sí mismos» necesario para «obrar por propia iniciativa, y siempre conforme

---

[131] PENEFF, J., *op. cit.*, p. 158.

[132] *Guía...*, p. 71.

al deber»[133]. He ahí la combinación perfecta entre una «instrucción esmerada» y la «educación digna» que tanto agradaba a las clases populares. Lo que, unido al estigma negativo que llevaba asociado la escuela pública o «escuela sin Dios», contribuyó al éxito de la empresa educativa congregacionista.

No hay que olvidar que la escuela religiosa logró integrarse mejor que la escuela pública en la comunidad local al ser percibida como una institución más acorde con las tradiciones y la cultura «indígenas»: «las familias indígenas y más representativas de la villa —escribía un ex-alumno de la escuela de Beasain— enviaban a sus hijos al Colegio, mientras que los inmigrantes recién llegados al pueblo en demanda de trabajo los confiaban a las escuelas nacionales»[134]. Aunque la falta de evidencias empíricas nos impide avalar tal aseveración lo que sí podemos afirmar, a la luz de los datos cualitativos consultados, es que en la época existía una sensación generalizada, compartida por amplios sectores sociales y también por las clases populares, de que la escuela privada era muy superior a la pública, tanto desde el punto de vista instructivo como educativo. La explicación dada por un maestro nacional de San Sebastián en 1924 resulta particularmente expresiva al respecto. El citado maestro informaba a las autoridades municipales que varios niños de su escuela se habían dado de baja para matricularse en un colegio, porque tal nombre —argumentaba el maestro— «suena en sus oídos igual que *clase para ricos* y que les envanece en alto grado». De ahí que la escuela pública no tuviera nada que hacer mientras «no compita con las privadas en confort, dependencias, menaje y horario; en tanto que no sea esa especie de semi-internado que retenga al niño casi todo el día». Entre tanto, concluía el maestro, «la escuela pública no será cual en otros estados la escuela de todos sino la del arrière y del pobre»[135]. Esta creencia de que escolarizar a los hijos en un colegio privado confería una marca de estatus y de respetabilidad social permanecerá sólidamente arraigada en la mentalidad popular guipuzcoana, llegando incluso hasta nuestros días.

---

[133] *Ibid.*, pp. 34-35.

[134] *Bodas de Oro del Colegio San Martín de Loinaz de Beasain, 1909-1959.*

[135] AM-SS, Sec. B, Neg.º 11, Serie II, Subserie XIII, Asuntos Generales.

Capítulo 4

Los colegios de los Hermanos de las Escuelas Cristianas II: La enseñanza primaria superior o la formación de la «aristocracia» popular

> «Este modestísimo centro de cultura cuyas primicias preconizamos hoy, no es Universidad de estudios superiores donde sus alumnos se preparan para ocupar inmediatamente los primeros cargos de la nación; inauguramos una *escuela humilde* de primera enseñanza, donde la infancia recibirá el primer grado de enseñanza ampliándola según lo pidan las aspiraciones y preparaciones de los que a ella concurran; pero precisamente de este primer grado de cultura depende el *porvenir* de los jóvenes *no ricos*»[1].

Así se presentaba la comunidad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas al pueblo de Beasain en palabras pronunciadas por un sacerdote en el acto de inauguración del nuevo colegio. El mensaje contenía las claves de lo que pretendían ser estos centros escolares, la función que iban a desempeñar en una sociedad en fase de cambio como aquélla guipuzcoana de comienzos del siglo XX. Concebidos como colegios «para la mayoría» tenían como objetivo ofrecer un «humilde» programa de primera enseñanza a los jóvenes «no ricos». Se establecía claramente la diferencia con los estudios secundarios que, en principio, estaban reservados a las élites y cuyo propósito era el de formar jóvenes para ocupar los «primeros cargos de la nación». Sin embargo, el instituto de los HEC pretendía brindar una nueva oportunidad a los sectores intermedios de la población de Beasain al ofertar un programa ampliado de enseñanza primaria, más acorde con las «exigencias y aspiraciones» de estos grupos. Como alternativa al bachillerato clási-

[1] «Discours d'inauguration de l'école de Beasain, 1909» (AGHEC-Roma, NF 335, Beasain II).

co proponía un curriculum técnico-práctico, directamente orientado al aprendizaje profesional, con asignaturas como la lengua francesa, comercio, teneduría de libros, contabilidad, dibujo lineal, caligrafía, derecho comercial, agricultura o bellas artes. Se trataba de ensanchar al máximo el abanico de los estudios primarios para poder satisfacer las aspiraciones y demandas de los distintos grupos que empezaban a perfilarse en los estratos medio y bajo de la sociedad guipuzcoana, sin que por ello tales grupos abandonaran el nivel educativo que les correspondía por su condición de clase. La tercera vía introducida por las escuelas cristianas, como parte de su programa alternativo de enseñanza primaria, tenía una clara funcionalidad social que en absoluto escapaba a los cálculos de sus promotores. Tampoco los superiores del instituto eran ajenos al efecto estabilizador que tenía aquella fórmula intermedia creada para formar obreros cualificados, cuadros subalternos de la industria y los servicios o pequeños patronos de talleres artesanales: «la extensión o el desarrollo (de los programas escolares) —ordenaban los superiores del Instituto— deberá corresponder siempre con la posición social de los alumnos y con las carreras a las que éstos están destinados. Se deberá excluir todo aquello que podría dar lugar al desclasamiento por una ambición sobreexcitada»[2]. En definitiva, un modelo educativo aparentemente innovador, que ponía en marcha todo un dispositivo de movilidad social ligado a sus programas de enseñanza primaria superior, que incorporaba a las clases populares al juego meritocrático característico de las sociedades burguesas, heredaba sin embargo, el espíritu contrarreformista que inspiró a la pedagogía lasaliana desde su nacimiento en el siglo XVII.

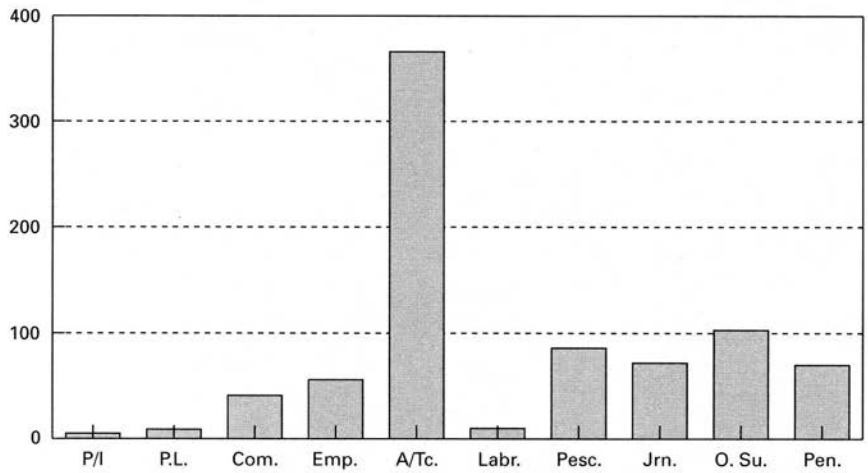
El carácter popular de las escuelas de los HEC se confirma por el origen social de su alumnado[3]. Si analizamos la matrícula del colegio Los Angeles de San Sebastián (véase el gráfico IV.1 y su correspondiente leyenda en la página siguiente) observamos que los hijos de artesanos y trabajadores cualificados constituyen el grupo más numeroso, con el 45% del total, de los que uno de cada cuatro eran hijos de carpinteros. Algunas categorías están sobrerrepresentadas, como los albañiles, linterneros, pintores, sastres, electricistas o capataces. Los empleos subalternos forman el segundo grupo en importancia numérica, con más del 12% de la matrícula, tratándose en su mayoría de dependientes de comercio (más de un tercio) o funcionarios de

---

[2] «Des considérations et des Avis destinés aux Frères envoyés de France en Espagne» (AGHEC-Roma, NF 100, dossier n.º 2). Ya en el siglo XVI los jesuitas advirtieron —tras la experiencia de sus primeros colegios populares— del peligro que suponía el permitir el acceso de las clases populares a la instrucción superior, por el efecto desestabilizador que podía provocar al generar en estos grupos ambiciones impropias de su clase (véase al respecto, DAINVILLE, F. DE, *L'éducation des jesuites (XVIe-XVIIIe siècles)*, Paris, 1978).

[3] Para más detalles sobre fuentes y metodología empleadas en relación con este punto puede consultarse, OSTOLAZA ESNAL, M., «Iglesia, educación y sociedad en Guipúzcoa durante la Restauración, 1876-1931: las Congregaciones Religiosas y la enseñanza, Tesis doctoral, Instituto Universitario Europeo, Florencia (Italia), Departamento de Historia y Civilización, 1999.

baja cualificación, como bedeles o conserjes. El hecho de que el grueso de la clientela del colegio provenga del sector servicios se debe al creciente peso que tenían las actividades terciarias en la economía de la capital. De ahí la débil presencia del grupo de jornaleros (9% del total) —esta categoría representaba el 25% de la matrícula en los colegios de la provincia— o la ausencia de agricultores. Por otra parte, el 10% que suponen los pescadores se explica más en función de la ubicación del colegio, junto al puerto y en las proximidades de un barrio habitado por pescadores, que por la significación económica de las actividades pesqueras en la economía de la capital. En definitiva, el 86% de los alumnos del colegio pertenecía a las clases medias-bajas y populares mientras que los cuadros medios de la administración y los servicios o la pequeña burguesía comercial apenas representaban el 12% de la matrícula, reservándose el 2% restante a las clases altas. El régimen de gratuidad del colegio podía explicar el carácter popular de su clientela[4].



Total de casos: 818 (81%)

Fuente: Registro de Matrícula (AHECDB).

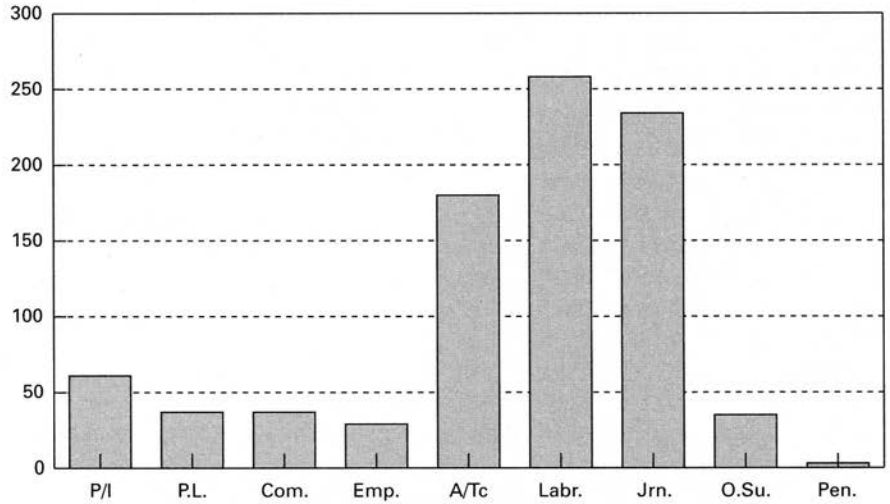
Gráfico IV.1

Colegio Los Angeles (San Sebastián). Profesión de padres de alumnos, 1911-1931

[4] La escuela de Los Angeles (San Sebastián) era junto con la escuela de Irún el único centro totalmente gratuito que los HEC sostenían en la provincia. Pertenecía a la categoría de las «escuelas gratuitas anejas a colegios de pago», siendo dependiente en este caso del colegio San Bernardo de San Sebastián. Tales centros solían servir como escuelas de prácticas para novicios y maestros principiantes, además de permitir al instituto revalidar el principio de la gratuidad en la enseñanza —de acuerdo con lo establecido por J.B. La Salle—, cada vez más comprometido con la proliferación de las clases retribuidas y los colegios de pago.

Leyenda para los gráficos n.º IV. 1 al IV. 11

P/I: rentistas, propietarios, industriales; P.L.: profesionales liberales; Com.: comerciantes y pequeños propietarios de negocios; Emp.: empleados, cuadros medios de la administración, profesores, artistas,etc.; Rel.: religiosos (sacerdotes y regulares); Est.: estudiantes; A/Tc: artesanos y trabajadores cualificados; Lbr.: labradores, ganaderos, pastores; Jrn.: jornaleros; O.Su.: oficios subalternos, como dependientes, conserjes, porteros, peones, etc.; Pen.: pensionistas, viudos/as.



Total n.º de casos: 874 (62%)

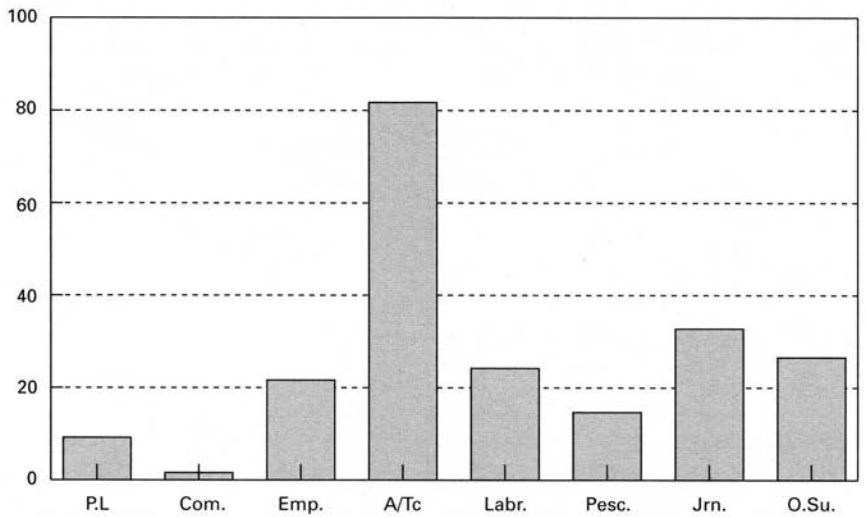
Fuente: Registro de Matrícula (AHECDB).

Gráfico IV.2

Colegio San Martín de Loinaz (Beasain). Profesión de padres de alumnos, 1909-1931

Sin embargo, al analizar las matrícula de los colegios de pago observamos que el componente popular no desaparece. Así, el colegio de San Martín de Loinaz de Beasain presenta un alumnado procedente en su mayoría de las capas medias-bajas, el 83% de la matrícula concretamente, sumadas las categorías de agricultores, jornaleros, funcionarios subalternos, artesanos y trabajadores cualificados (véase el gráfico IV. 2). Destaca en primer lugar el contingente de los jornaleros, u obreros del sector industrial, que alcanza nada menos que la tercera parte de la matrícula (32%). Le sigue en importancia el grupo de los agricultores, con un 30% de la matrícula, y las categorías englobadas bajo la etiqueta de «artes y oficios», que suponen el 21% del total. De este último grupo sobresalen,

por su mayor peso específico, los carpinteros y los albañiles. Junto a ellos destacan una serie de profesiones que comenzaron a despuntar a finales del siglo XIX, como los camineros, panaderos o taberneros. En cuanto a las clases acomodadas, están escasamente representadas ya que ni siquiera alcanzan el 12% de la matrícula. En esta categoría quedaban incluidos los comerciantes (4%), profesionales liberales (4%) y cuadros intermedios de la industria y los servicios (3%). Semejantes resultados se repiten en los restantes colegios analizados. Las clases populares tenían en todos ellos un protagonismo indiscutible, con independencia de si el centro pertenecía a la categoría de escuelas gratuitas —como la escuela de Herrera (Alza), donde las clases populares representaban el 86% de la matrícula—, o a la de colegios de pago —tal es el caso del colegio de Zumárraga que, si bien contaba entre sus alumnos con una mayor presencia de la clase media-alta (empleados y comerciantes sobre todo), respondía básicamente al modelo de escuela popular característico del instituto lasaliano (véanse los gráficos IV.3 y IV.4)—. En definitiva, en los colegios de los HEC el factor retributivo no incidía de forma significativa en la composición social del alumnado. Pero, ¿cuál era entonces la diferencia entre la escuela privada y la pública? ¿cuál era la composición social de la matrícula en uno y otro tipo de centros?

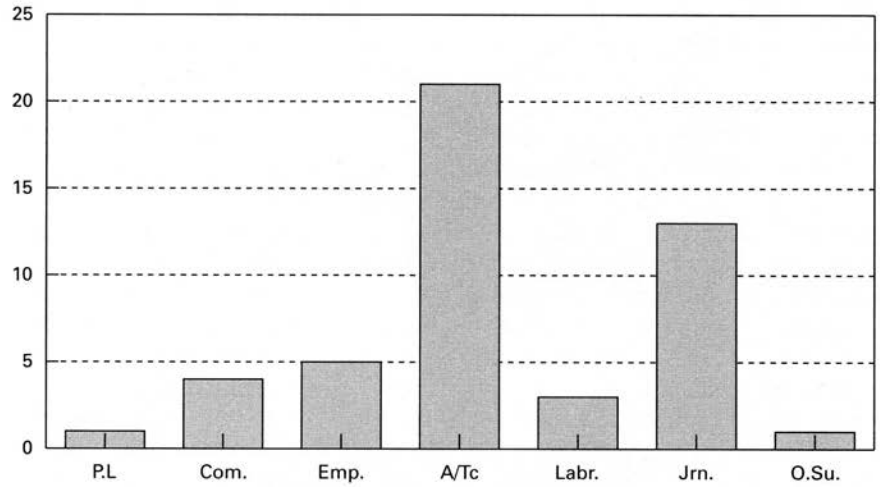


N.º de casos: 209 (43%)

Fuente: Registro de Matrícula (AHEC-Herrera).

Gráfico IV.3

Colegio San Luis (Herrera-Alza). Profesión de padres de alumnos, 1928-36

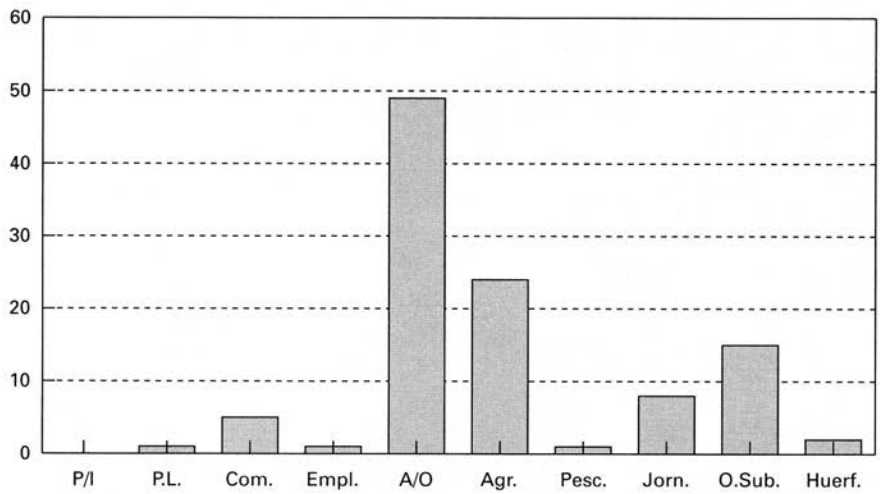


Total de la muestra: 48 (100%)

Fuente: Registro de Matrícula (AHEC-Zumárraga).

Gráfico IV.4

Escuelas Legazpi (Zumárraga). Profesión de padres de alumnos, 1925-29

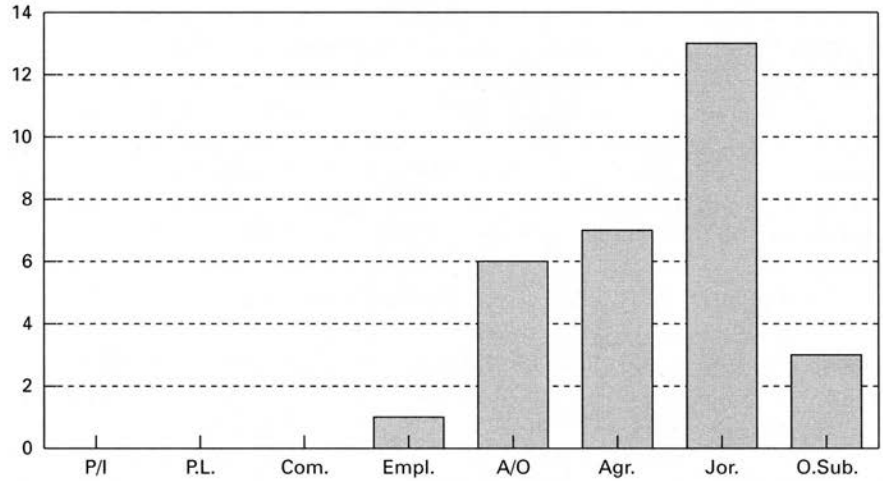


Consta n.º de casos: 106

Fuente: AM-Azpeitia. Instrucción Pública.

Gráfico IV.5

Escuela pública de niños (Azpeitia). Profesión de padres de alumnos, 1909



Consta n.º de casos: 30

Fuente: AM-Vergara. Sig. VI-4 B 11.

Gráfico IV.6

Escuelas nacional de niños (Vergara).
Profesión de padres de alumnos, 1929

De los pocos datos de que disponemos sobre el origen social de los alumnos inscritos en las escuelas públicas podemos extraer algunas conclusiones. Por ejemplo, en la escuela pública de niños de Azpeitia (localidad que contaba también con un colegio de los Hermanos Maristas desde 1903) los 106 niños matriculados en 1909 se clasificaban como sigue (véase gráfico IV.5): el 23% eran hijos de labradores; el 46%, hijos de artesanos y otros trabajadores autónomos —categoría que incluía a carpinteros, panaderos, chocolateros, zapateros, sastres, herreros, curtidores o cesteros— mientras que el 31% restante se repartía entre los pequeños comerciantes (5%), jornaleros (5%) y el conglomerado de oficios subalternos (18%), perteneciendo a ésta última categoría los vigilantes, guardias civiles, cocheros, barrenderos, etc. Había además un 2% de huérfanos, 1 alumno que era hijo de «pelotari» (jugador de pelota vasca) y otro, hijo de médico[5]. Un alumnado, por tanto, de condición mayoritariamente humilde. También la escuela nacional de niños de Vergara —que competía con el colegio masculino de los dominicos, establecido en la villa en 1880— presentaba un alumnado procedente de clases populares (véase el gráfico IV.6). De los 30 alumnos inscritos en el centro en 1929,

[5] AM-Azpeitia, Instrucción Pública.

la tercera parte eran hijos de jornaleros (33%); el 27%, hijos de trabajadores subalternos (celadores, conserjes, albañiles, etc.); el 24%, hijos de labradores; y el 16% restante, hijos de artesanos y pequeños comerciantes[6]. En resumen, las escuelas públicas guipuzcoanas se nutrían de las clases populares y, sobre todo, de los estratos más humildes y desfavorecidos de la sociedad (asalariados, oficios subalternos, labradores, huérfanos, etc.) mientras que la presencia de las clases medias en tales centros resultaba poco menos que anecdótica y la de las clases acomodadas, inexistente.

Al comparar estos datos con la matrícula de los colegios lasalianos se observan algunas diferencias. Aunque el alumnado de ambos tipos de escuelas procedía de las capas populares, los colegios de los HEC destacaban por una mayor participación de las clases medias y medias-bajas, despuntando las categorías de artesanos y trabajadores cualificados. Diferencia que se traduce en los gráficos por un deslizamiento del pico de matrícula hacia el centro. Por otra parte, las clases acomodadas tenían una presencia, aunque mínima, en los colegios lasalianos (en los modelos analizados la participación porcentual de dichas clases se situaba en torno al 10% de la matrícula) mientras que en las escuelas públicas la vacante dejada por este grupo la cubrían los hijos de obreros y de trabajadores con escasa cualificación.

Volviendo a la matrícula de los colegios lasalianos, cabe señalar que el predominio de una u otra profesión dentro de cada categoría social estaba en función de la estructura ocupacional de los diversos contextos locales. De ahí, por ejemplo, la importancia alcanzada por el sector comercial y pesquero en las escuelas de Herrera y San Sebastián —al estar situados ambos en las proximidades del puerto de Pasajes y contar con un sector terciario en plena expansión— o la mayor presencia de agricultores y obreros en las restantes escuelas de la provincia, donde tanto las actividades extractivas como las industriales adquirían un peso comparativamente mayor. Y de ahí también las variaciones experimentadas por la matrícula escolar en cada uno de los centros (véanse los cuadros IV.1 y IV.2). Variaciones que podemos atribuir tanto a la evolución experimentada por la estructura económica provincial como a los cambios coyunturales —que tanto parecían afectar a las clases populares— o a las modificaciones introducidas por los superiores del instituto lasaliano en el sistema de reclutamiento y régimen de financiación de las clases.

Los cuadros IV.1 y IV.2 ilustran la incidencia de los cambios estructurales en la evolución del alumnado de ambos colegios. En el caso del colegio Los Angeles de San Sebastián, la creciente terciarización de la eco-

[6] Escuela Nacional de Vergara, Registro de Matrícula, 1929 (AM-Vergara, Sig VI-4B-11).

Cuadro IV.1

Colegio Los Angeles de San Sebastián.
Profesión de padres de alumnos

Año de ingreso:	1911-1915		1927-1931	
	N.º	%	N.º	%
Industriales y grandes propietarios	1	0,5	1	0,5
Profesiones liberales	2	0,5	—	—
Comerciantes	10	3,5	8	5
Empleados y cuadros medios	44	15	35	10,5
Artesanos, trabajo cualificado y pequeños comerciantes	109	37	80	46
Agricultores	3	1	4	2
Pescadores	40	13,5	9	5
Jornaleros	26	9	4	2
Personal subalterno y aprendices	47	16	17	10
Viudos/as y pensionistas	14	4	15	9
Total	296	100	173	100
Total general	307		173	

Fuente: elaboración propia a partir del libro de matrícula del colegio (AHECDB-Loyola, Cajas 234 y 227).

Cuadro IV.2

Colegio San Martín de Loinaz de Beasain.
Profesión de padres de alumnos

Año de ingreso:	1909-1913		1927-1931	
	N.º	%	N.º	%
Industriales y grandes propietarios	2	2,5	6	2
Profesiones liberales	—	—	4	1
Comerciantes	2	2,5	8	2,5
Empleados y cuadros medios	2	2,5	11	3,5
Artesanos, trabajo cualificado y pequeños comerciantes	14	18	53	18
Agricultores	40	51	75	25
Jornaleros	18	22,5	134	45
Personal subalterno y aprendices	1	1	9	3
Total	79	100	300	100
Total general	321		314	

Fuente: elaboración propia a partir del libro de matrícula del colegio (AHECDB-Loyola, Caja 205, carpeta 16).

nomía donostiarra[7], en detrimento del sector pesquero o de las actividades industriales, provocó pequeños reajustes en la composición de la matrícula (véase cuadro IV.1). Así se explica que entre 1927 y 1931 los grupos de jornaleros y pescadores quedaran reducidos a menos de la mitad[8], o que la categoría de pequeños comerciantes y trabajadores autónomos creciera un 25% absorbiendo casi la mitad de la matrícula. Todo ello sin perjuicio de que las clases medias-bajas, consideradas en su conjunto, mantuvieran intacta su cuota de participación. En cuanto al colegio de Beasain, la evolución observada por las distintas categorías en la matrícula del colegio constituye asimismo un claro exponente de los cambios experimentados por la población activa a nivel local[9]. Así pues, no es casual que la categoría de los agricultores viese reducidos sus efectivos a la mitad mientras que el grupo de los jornaleros duplicaba su cuota de participación, pasando del 22,5% de la matrícula, en el primer período, al 45%, entre 1927 y 1931.

En lo que respecta a las fluctuaciones económicas o a las estrategias de reclutamiento adoptadas por los superiores del instituto, sus consecuencias resultan más difíciles de medir puesto que inciden sobre la tasa global de matrícula. No obstante, parece lógico pensar que en caso de disminución del alumnado las clases populares fuesen las más perjudicadas. En Beasain, por ejemplo, la crisis que atravesaba el sector metalúrgico de

---

[7] El crecimiento económico de San Sebastián estuvo acompañado de un progresivo declive de las actividades primarias en la economía de la capital (primero decayó la agricultura y, desde mediados de 1920, la pesca) al tiempo que el sector industrial aumentaba moderadamente (industrias orientadas al consumo local) y el sector servicios conocía una notable expansión. La composición de la población activa refleja estos cambios: en 1900 la población activa donostiarra se distribuía entre el 18,5% dedicado a las actividades primarias, el 36,5% dedicado al sector secundario y el 45% empleado en el sector servicios. En 1930, el desequilibrio en favor del sector terciario era aún mayor: el 7% de la población activa estaba empleada en actividades primarias; el 37%, en el sector secundario y hasta un 56%, en el terciario. Porcentaje éste último muy superior al 34% que representaba el sector servicios en el conjunto económico provincial (GÁRATE OJANGUREN, M. y MARTÍN RUDI, J., *Cien años de la vida económica de San Sebastián, 1887-1987*, San Sebastián, 1995).

[8] En ambos casos, además de los cambios ligados a la evolución de la estructura económica, cabe añadir la recesión experimentada por la economía donostiarra a partir de 1925 —reflejo por otra parte de la crisis mundial que afectó a la mayor parte de los países europeos tras la primera guerra mundial— y que incidirá en los sectores económicos más diversos, desde el financiero o bancario, hasta el turístico, industrial, etc., repercutiendo asimismo en el subsector pesquero.

[9] Aunque no disponemos de datos ocupacionales específicos para Beasain sí conocemos la distribución sectorial global de la población activa guipuzcoana. Así, en 1900 el sector primario absorbía al 44% de la población activa de esta provincia, repartiéndose el 56% restante de forma equitativa entre el sector industrial y el terciario. En 1930 el reparto había experimentado un cambio significativo: el contingente de población activa dedicada a las actividades primarias se vio reducido a poco más de la mitad (de 44 a 26%), mientras que el sector secundario suponía el 40% de la población activa y el sector servicios, el 34% (GÁRATE OJANGUREN, M. y MARTÍN RUDI, J., *op. cit.*, p. 43).

transformación en los años 1930 afectó a la principal fábrica de la localidad. A consecuencia de esta crisis hubo un notable descenso de alumnos en el colegio de los HEC al darse de baja los obreros de la fábrica de vagones, debido a que «trabajan solamente cuatro días a la semana y no pueden hacer efectivas sus cuotas»[10]. De hecho, cuando los superiores de estos colegios diseñaban sus estrategias de reclutamiento se debatían entre la fidelidad al voto de gratuidad ordenado por las reglas del instituto, la necesidad de recursos económicos para poder subsistir y su dependencia de una clientela mayoritariamente popular.

A pesar de que la retribución no alteraba la composición social de la matrícula, como ya hemos visto en los ejemplos analizados, sin embargo, sí incidía en la modalidad de escolarización adoptada por los diversos grupos socio-profesionales. De ahí la importancia de conocer la política concreta de los religiosos de La Salle relacionada con esta cuestión. Para no vulnerar el voto de gratuidad, considerado como «esencial» al instituto[11], los superiores adoptaron distintas fórmulas de financiación. La más generalizada fue la imposición de «cuotas módicas» a los alumnos, salvo a los más pobres que eran admitidos gratuitamente. Su cobro se aseguraba mediante un procedimiento triangular por el que los niños, en lugar de pagar directamente a la comunidad, lo hacían al ayuntamiento o patronato correspondiente quien, a su vez, se encargaba de retribuir a los religiosos. Las cuotas variaban según la categoría del centro y el grado de enseñanza del alumno oscilando entre 2 y 10 pesetas mensuales (el jornal diario medio de un trabajador no cualificado ascendía en 1915 a 3,5 pesetas). Los grandes colegios que incluían la modalidad de internado o de media-pensión podían ser más caros[12]. Con el tiempo la mayoría de los colegios implantaron el sistema doble, con clases gratuitas para los cursos elementales y retribuidas para los cursos de ampliación[13]. Fórmula que, además de constituir un motivo permanente de fricción con las autoridades y los patronos locales, acabó teniendo claras implicaciones sociales al suponer la clasificación de los alumnos en dos categorías, los pudientes y los gratuitos, con un tratamiento diferencial para ambos grupos en cuanto a calidad

---

[10] «Notice historique de la maison de Beasain, 1930-31» (AHECDB-Loyola, Caja 244, Carpeta 17).

[11] «Los Hermanos darán en todas partes escuela gratuitamente (...) y no recibirán de los alumnos ni de sus padres dinero, ni regalo alguno, por pequeño que sea, en ningún día ni en ninguna circunstancia» (*Reglas Comunes...*, pp. 27-29).

[12] El colegio de San Marcial de Irún, por citar un ejemplo, tenía en 1925 las siguientes tarifas: 15 pesetas para la 1.ª clase (superior), 14 para la 2.ª clase, 13 para la 3.ª, 12 para la 4.ª, 11 para la 5.ª y 10 pesetas para la 1.ª o clase inferior. (AHECDB-Loyola, Caja 426, Carpeta 29).

[13] «Les surveillances ou études surveillées supplémentaires, que les circonstances actuelles ont conduit à tolérer en plusieurs écoles, ne sont pas à proprement parler atteintes par le Voeu, ni même par la Régle; il pourrait donc être permis à la Communauté, d'accepter une modique rétribution pour ce travail de surcroit et tout à fait facultatif...» (*Circulaires Instructives et Administratives*, n.º 15, 6 de junio de 1922).

de la enseñanza y esmero de instrucción. El ayuntamiento de Azcoitia se quejaba a los superiores del instituto por los abusos cometidos por el colegio de los HEC dado que «cerraba las puertas a quienes solicitan la enseñanza primaria, como es sabido gratuita, aduciendo a la limitación de plazas, dando prioridad a las *clases denominadas especiales*, que son retribuidas y que quedan en beneficio de los hermanos»[14]. Los patronos del colegio Los Angeles de San Sebastián, por su parte, se negaron a aceptar la doble fórmula de financiación, que ya funcionaba de hecho en el centro, arguyendo que «fomentaba la lucha de clases dentro del colegio», lo que había que evitar a toda costa[15].

La implantación de las clases de pago o especiales, al margen de que resultase beneficiosa para el colegio, en la medida en que constituía una fuente de ingresos complementaria, podía obedecer también a factores externos a la propia institución colegial, como la presión ejercida por ciertas «familias distinguidas» en su voluntad de introducir algún tipo de filtro discriminatorio que evitase la promiscuidad social del alumnado. Se trataba de familias de clase media-baja o pertenecientes a la «aristocracia» obrera y de los oficios. Grupos todos ellos que, persuadidos del valor de la educación como medio de promoción social, buscaban una formación más completa para sus hijos. Eran los clientes de la enseñanza primaria superior que, sin llegar a identificarse con las élites —orientadas éstas últimas hacia el bachillerato clásico—, sí se distinguían claramente de la gran masa, tradicional clientela de los estudios primarios elementales.

Aunque la retribución no impidió el acceso de las clases populares a las escuelas de los HEC tuvo, sin embargo, una incidencia directa en la duración de la escolaridad de estas clases. Analizando las matrículas del colegio Los Angeles de San Sebastián (gratuito) y de San Martín de Loinaz de Beasain (de pago) se aprecian diferencias significativas. En primer lugar, la edad media de ingreso era inferior en el colegio de San Sebastián: de los alumnos matriculados entre 1911 y 1931, el 73% tenía entre 6 y 9 años; un 25%, entre 10 y 12 años y el 2% restante, entre 13 y 15 años. Los niños en edad escolar constituían una abrumadora mayoría al suponer el 98% de la matrícula. En la escuela de Beasain, por el contrario, a tenor de los datos de matrícula para el período 1909-1931, sólo el 27% de los niños ingresaron antes de los 9 años, el 33% lo hicieron entre 10 y 12 años y el 39%, con más de 13 años. De estos últimos, las tres cuartas partes tenían más de 15 años. En cuanto a la edad de salida, era inferior en el primer caso que en el segundo: del alumnado de Los Angeles, el 26% abandonó la escuela entre los 9 y 12 años, el 60% lo hizo entre los 13 y 15

[14] «Carta del ayuntamiento de Azcoitia al Rvdo. Hermano Asistente General de la Congregación de los Hermanos de la Doctrina Cristiana, 1935» (AGHEC-Roma, NF 319).

[15] «Carta de A. Brunet y J. Muñoa al Reverendo Hermano Visitador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1935» (AHECDB-Loyola, Caja 226, Carpeta 33).

años y sólo el 13%, con más de 15 años. En el colegio de Beasain, el grueso de los abandonos se producía en edades más tardías: el 47% abandonó el colegio con más de 15 años; el 28%, entre 13 y 15 años y el 25%, con menos de 12 años. En correspondencia con las diversas modalidades de ingreso y salida, la duración de la escolaridad difiere claramente en ambos casos:

Cuadro IV.3

Duración de la escolaridad

	Los Angeles (S. Sebastián)		S. Martín de Loinaz (Beasain)	
N.° de años	N.°	%	N.°	%
Hasta 1	46	7	224	60
De 2 a 3	139	21	125	34
De 4 a 6	287	43	22	6
Más de 6	196	29	0	0
Totales	668	100	371	100

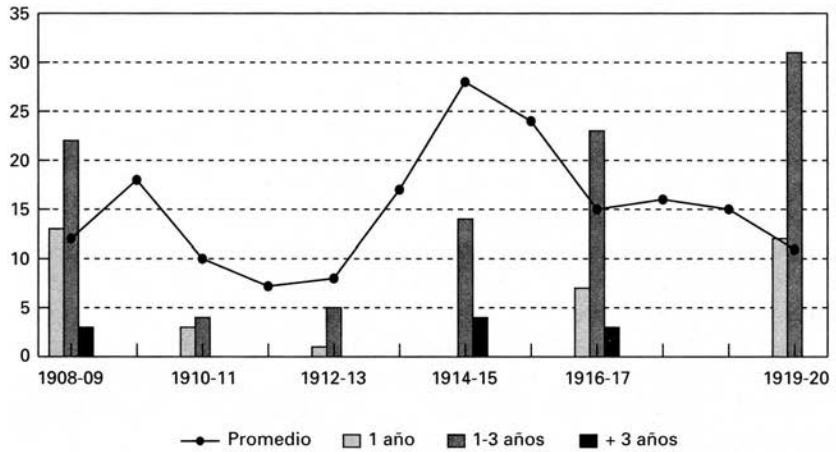
Fuente: elaboración propia a partir de los libros de matrícula de los colegios correspondientes.

Según los datos del cuadro IV.3, el modelo dominante en el caso del colegio de San Sebastián es el de una escolarización intensiva, con una edad de ingreso precoz y unos estudios prolongados: más de la mitad de los alumnos superaban la media de cuatro años de permanencia en el colegio; es decir, el tiempo suficiente para completar los estudios elementales y pasar a la enseñanza primaria superior, supuesta la equivalencia entre los años de escolaridad y el número de cursos realizados. El alumnado del colegio de Beasain, por el contrario, prefería un tipo de escolarización más corta y tardía: el 60% abandonó el colegio dentro del primer año escolar; el 34% lo hizo en los tres primeros años y sólo un 6% permaneció más de cuatro años[16]. Sin embargo, cuando analizamos la evolución de la

[16] Aunque no contamos con una información equivalente para las escuelas públicas, los pocos datos de que disponemos sí nos permiten adelantar algunas conclusiones. Según el registro de matrícula de la escuela pública de niños de Urrestilla (Azpeitia) correspondiente al curso 1883-84, las edades de ingreso de los niños eran: menos de 6 años, el 36%; entre 6-9 años, 53%; y más de 9 años, 11%. Así pues, aunque la mayoría de los niños ingresaba en la escuela dentro de la edad obligatoria (6-9 años) no eran pocos los que lo hacían con menos de 6 años. La edad de salida, la desconocemos. Sin embargo, en función del tiempo que los niños llevaban en la escuela en 1883 (año de recogida de los datos) sabemos que 7 de ellos (el 12%) ingresaron un año antes; 33 niños (57%) habían permanecido en la escuela entre 2 y 3 años; 16 niños (28%) entre 4 y 6 años; y 2 niños, más de 6 años (AM-Azpeitia, Instrucción Pública). Por tanto, el modelo de escolarización que tendía a dominar en las escuelas públicas guipuz-

matrícula el cuadro anterior se modifica. En el caso de Beasain, por ejemplo, se observa una tendencia a la disminución en la edad de ingreso o la generalización progresiva de un tipo de cursus escolar de duración bi o trianual (véase el gráfico IV.7).

Esta variedad de comportamientos no puede explicarse únicamente en función del origen social de los alumnos. De hecho, si correlacionamos las variables de profesión del padre, edad de ingreso y salida y años de escolarización obtenemos unos índices inferiores a 0,2. Lo que nos indica que las diferencias obedecen necesariamente a una pluralidad de factores. Entre éstos cabe incluir: la tipología del centro, en la que el factor retributivo juega un papel fundamental; el carácter rural o urbano de la localidad a la que pertenece el colegio o las variaciones coyunturales experimentadas por el mercado de trabajo, que afectan de forma desigual a las diversas categorías socio-profesionales.



El promedio se ha multiplicado por 10.

Fuente: Libro de Matrícula (AHECDB-Loyola).

Gráfico IV.7

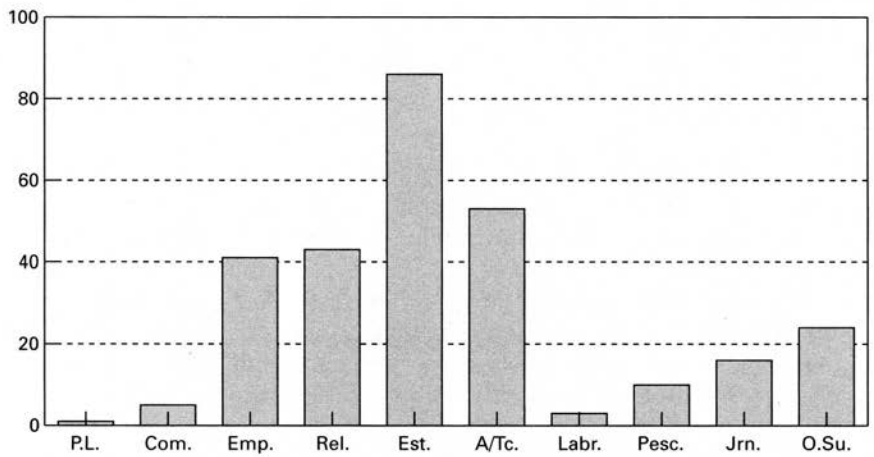
Colegio San Martín de Loinaz (Beasain). Promedios de escolarización, 1908-1920

Así, podemos afirmar que el colegio de San Sebastián respondía al modelo clásico de escuela urbana, con una organización racional de los

---

coanas era el extensivo, caracterizado por el ingreso temprano, una media de permanencia en la escuela entre 3 y 4 años y unas tasas de asistencia inferiores a las de las escuelas privadas (65-70%).

estudios y una composición homogénea de las clases, en cuanto a edades y niveles de conocimiento de los alumnos. Sus clientes optaban, en su mayoría, por un modelo de escolarización intensiva (larga e iniciada en edades tempranas) con vistas a completar el ciclo de estudios primarios, como requisito indispensable para ingresar en el mundo del trabajo cualificado. Actitud que obedecía a las esperanzas de promoción social fomentadas por la ilusión meritocrática en las clases populares, y de la que era reflejo el «nobilísimo impulso» sentido por muchas familias, las cuales, aún carentes de recursos, se disponían a toda suerte de sacrificios con tal de «empujar al hijo de sus entrañas hacia arriba por esa empinada escala social»[17]. De hecho, parece que sus expectativas se cumplieron; si no en todo, en gran parte. Al menos tal es la impresión que tenemos tras analizar los datos referentes al devenir profesional de los alumnos (véase el gráfico IV.8; la leyenda es la misma que para los gráficos IV.1 a IV.7).



Total n.º de casos: 282 (28%).

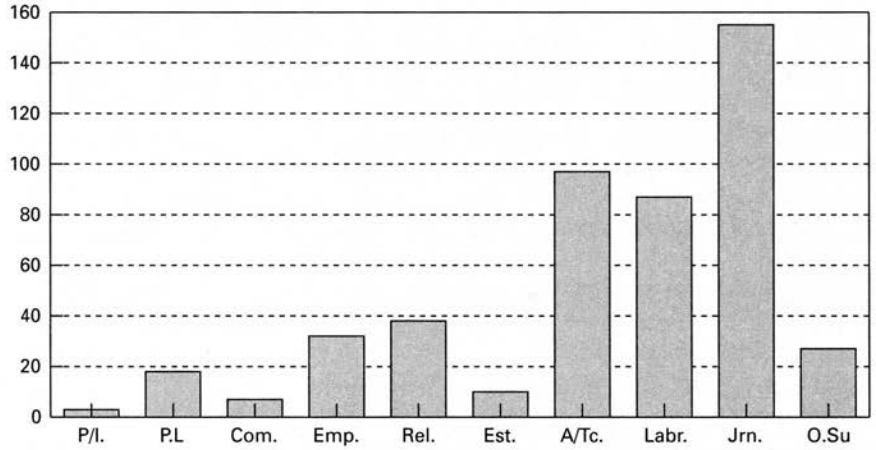
Fuente: Registro de Matrícula (AHECDB) y Censos Electorales (AHPG).

Gráfico IV.8

Colegio Los Ángeles (San Sebastián). Profesión de los alumnos, 1911-1931

En primer lugar, el colegio de Los Angeles había logrado generalizar la afición al estudio: más del 30% de los alumnos continuaron estudiando, de los cuales una cuarta parte ingresó en el colegio San Bernardo para rea-

[17] «Discours d'inauguration de l'école de Beasain, 1909» (AGHEC-Roma, NF 335).



Total n.º de casos: 474 (29%).

Fuente: Registro de Matrícula (AHECDB), Censos Elec. (AHPG) e Impuesto CP (AM-B).

Gráfico IV.9

Colegio San Martín de Loinaz (Beasain). Profesión de los alumnos, 1909-1931

lizar la carrera comercial; un 30% cursó estudios de bachiller; y el resto, se matriculó en las escuelas municipales de comercio y de artes y oficios. En cuanto a las demás categorías, el 15% de los alumnos, casi siempre los más brillantes, profesaron la carrera religiosa (1 de cada 5 ingresó en el noviciado de los HEC); 19% figuraban en la categoría de artesanos y trabajadores cualificados; 14,5% lograron trabajar como empleados de banca, contables u oficinistas, mientras que sólo un 2% se convirtió en propietario de un pequeño taller o comercio. Los oficios subalternos o trabajos de escasa cualificación constituían la salida profesional de una minoría: el 8,5% que ocupaba los puestos más bajos de la industria y los servicios (aprendices, peones, dependientes, mozos, etc.). El 5,5% trabajaban como jornaleros, el 3,5% como pescadores y un 1%, como agricultores. La tendencia a permanecer en la categoría socio-profesional de origen predominaba, sobre todo, entre los hijos de artesanos y también entre los propietarios de pequeños talleres y negocios familiares, que terminaban siendo empleados por sus padres. De igual modo, los hijos de pescadores tendían a perpetuar la tradición profesional de la familia.

El colegio San Martín de Loinaz de Beasain, por su parte, respondía a un modelo distinto, más aproximado a lo que se entiende por escuela de artes y oficios o profesional. Esto explica la orientación «esencialmente industrial y comercial» de su programa de estudios o el marcado carácter práctico de sus enseñanzas.

En el colegio de Beasain, a diferencia del colegio Los Angeles, los estudios no se organizaban de forma graduada, es decir, de acuerdo con la edad y el grado de conocimientos del alumno. De ahí que la mayoría de los alumnos no siguiese el cursus reglamentario, puesto que ingresaba en edades tardías y no siempre en los niveles más bajos. Además, las clases no tenían una composición homogénea al coexistir en un mismo grado alumnos de diversas edades. La modalidad de escolarización breve constituía la nota dominante, con una media de permanencia en la escuela inferior a tres años. A la luz de los datos analizados, no parece que el paso efímero por el colegio tuviese una incidencia significativa en el futuro profesional de los alumnos (véase el gráfico IV.9). Del total de alumnos matriculados en el colegio entre 1909 y 1931, cuyas profesiones conocemos, el 78% permaneció en la categoría de las clases medias-bajas y populares mientras que sólo un 8% figuraba en los empleos intermedios de la banca, la industria o el comercio. Además, la mayoría de éstos últimos pertenecía a la clase acomodada. El porcentaje de los que continuaban estudiando resulta insignificante: el 2,1% de la matrícula. En cuanto a la carrera religiosa, la siguieron el 8% de los alumnos, casi todos ellos hijos de agricultores. El 33% se colocó como jornalero, principalmente en la fábrica de vagones de la localidad, cuyos propietarios —como ya hemos señalado— figuraban entre los principales bienhechores del colegio. El 18% regresó al caserío familiar para ayudar a sus padres en las labores agrícolas y el 20,5% restante terminó engrosando la categoría de los artesanos y trabajadores cualificados.

En cuanto al grado de hereditariedad profesional, se observa que es más alto en el colegio de Beasain que en Los Angeles ya que, en el segundo caso, el porcentaje de alumnos que continuó con el oficio paterno suponía el 28% mientras que en el colegio de San Sebastián apenas representaba el 13%. Entre las profesiones con tendencia a autorreproducirse destacaban los agricultores, con un índice de reproducción del 80%, seguidos por los pequeños comerciantes y algunos oficios artesanales, tales como carpinteros, herreros o panaderos. Oficios que, en su mayoría, exigían una cierta especialización y cuyo aprendizaje se realizaba normalmente en el ámbito familiar, al margen de la escuela.

En definitiva, parece que el porvenir de los jóvenes de Beasain dependía menos de la escuela de lo que sus contemporáneos llegaron a pensar, incluidas las propias clases populares. Ni el pasaje colegial fue tan decisivo para el futuro profesional de los alumnos ni sirvió como medio efectivo de promoción social, salvo en raras ocasiones. Para la inmensa mayoría de los alumnos del colegio, la probabilidad de elegir entre un oficio u otro, entre una u otra trayectoria profesional, estaba fuertemente condicionada por las expectativas familiares que, a su vez, variaban en función de la categoría social de origen. No en vano la dependencia entre la profesión paterna y la del alumno es mayor en el caso de Beasain que en San Sebastián. Sin embargo, a lo que sí contribuyó el colegio de Beasain fue a una reasignación sectorial

de los recursos humanos, de acuerdo con las necesidades de la economía local, es decir, a una reconversión de la mano de obra rural en industrial.
La coyuntura crítica que vivía el campo guipuzcoano en la década de 1920 y las oportunidades de empleo ofrecidas por los nuevos centros urbanos e industriales terminaron provocando un masivo éxodo rural. Muchos campesinos, atraídos por las ventajas de la fábrica, se fueron asentando en los núcleos urbanos más próximos, buscando una colocación segura y unos ingresos fijos. En tales circunstancias podemos entender que las clases populares consideraran «razonable» invertir en la educación de sus hijos o que optaran por un tipo de escuela que ofreciese las mayores garantías en cuanto a calidad de enseñanza y posibilidades de promoción socio-laboral. Ello explica, en definitiva, el éxito obtenido por el colegio de Beasain entre las clases campesinas y populares, o su elevado potencial de reclutamiento, desbordando incluso las fronteras locales[18]. Casi el 50% de los agricultores matriculados en el colegio obtuvieron el anhelado «pasaporte» para ingresar en la fábrica o en alguno de los oficios artesanales (véase el cuadro IV.4). Comparando la participación relativa

Cuadro IV.4

Colegio San Martín de Loinaz (Beasain), 1909-1931

Prof. alumnos:	Ind. Prop.*	P. Lib.	Com.	Empl.	Rel. **	Est. ***	A/Tc.	Agr.	Jorn.	P. Sub.	Total
Prof. Padre:											
Ind. Prop.	—	1	—	1	—	1	2	—	—	—	5
P. Lib.	—	1	—	—	—	3	—	1	1	—	6
Com.	—	2	3	1	—	1	2	—	1	—	10
Empl.	—	1	—	1	—	1	—	—	3	—	6
A/Tc.	—	—	—	4	2	2	27	2	12	—	49
Vda. Pens.	—	—	—	1	—	—	—	—	1	—	2
Agric.	—	1	2	—	9	—	24	69	43	—	148
Jornal.	—	6	—	3	1	—	8	4	61	—	83
P. Sub.	—	—	—	1	—	—	—	—	6	1	8
Total	—	12	5	12	12	8	63	76	128	1	317

* Las abreviaturas corresponden a las categorías profesionales del cuadro IV.2; ** Rel.: religiosos; *** Est.: estudiantes.

Fuente: elaboración propia a partir del libro de matrícula del colegio (AHECDB-Loyola), el Censo Electoral de 1934 (AHPG-Tolosa) y la matrícula de Cédulas Personales correspondiente al año 1935 (AM-Beasain).

[18] De un total de 1284 alumnos registrados en el colegio entre 1909 y 1931, 55% eran originarios de Beasain, 28% habían nacido en los núcleos urbanos más próximos; el 8% procedía del entorno rural circundante; el 3%, de la provincia y 6% restante, de otras provincias.

Cuadro IV.5

Colegio Los Angeles (San Sebastián), 1911-1931

Prof. Alumnos:	Ind. *	P. Lib.	Com.	Empl.	Rel. **	Est. ***	A/Tc.	Agr.	Pesc.	Jorn.	P. Sub.	Total
Prof. Padre:												
Ind. Pr.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
P. Lib.	—	—	—	2	3	—	1	—	—	—	—	6
Com.	—	—	2	3	2	10	—	—	—	—	—	17
Empl.	—	—	1	8	7	19	3	—	—	2	1	41
A/Tc.	—	5	1	12	15	25	26	1	1	8	5	99
Vda. Pens.	—	—	—	4	3	5	1	—	—	1	2	16
Agric.	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	2
Jornal.	—	—	1	3	4	4	3	—	—	5	1	21
P. Sub.	—	2	—	9	2	11	1	—	—	4	4	33
Total	—	7	5	41	36	74	35	2	2	20	13	235

* Las abreviaturas corresponden a las categorías profesionales del cuadro IV.1; ** Rel.: religiosos; *** Est.: estudiantes.

Fuente: elaboración propia a partir del libro de matrícula del colegio (AHECDB) y el Censo Electoral de 1934 (AHPG-Tolosa).

de los distintos grupos en los gráficos de «inflow» y «outflow» el cambio resulta evidente: si los agricultores representan el 30% del «inflow», en el gráfico correspondiente al devenir de los alumnos, apenas suponen el 18%, mientras que el grupo de los jornaleros tiende a consolidarse.

A la luz de los datos expuestos, ¿podemos afirmar que los colegios de los Hermanos de las Escuelas Cristianas abrieron una vía de movilidad o de promoción social?, ¿en qué medida contribuyeron a ensanchar el estrato de las clases medias a través de las oportunidades ofrecidas a las clases populares? Antes de responder a estas cuestiones vamos a realizar algunas puntualizaciones.

En primer lugar, tenemos que distinguir entre lo que es la movilidad estructural u ocupacional y la movilidad social propiamente dicha. La primera hace referencia a movimientos de tipo horizontal que se dan en el seno de una sociedad dada como consecuencia de los cambios sufridos por aquélla en su estructura ocupacional. No implica necesariamente una variación de estatus social. Por el contrario, se conoce como movilidad social el movimiento de los individuos entre las posiciones, estratos y clases sociales que constituyen la sociedad. Se trata en este caso de un movimiento de tipo vertical o «circular»[19].

[19] Para profundizar en los aspectos históricos y metodológicos relacionados con la movilidad social véanse, H. KAEBLE, *Historical Research on Social Mobility*, London, 1981; P.J. HA-

En segundo lugar, hay que señalar que la clasificación de las diversas categorías profesionales en grupos o clases sociales no siempre resulta tarea fácil, sobre todo, tratándose del complejo universo de las clases populares[20]. A efectos de lo que aquí nos interesa, es decir, para poder establecer la relación entre escuela lasaliana y movilidad social, y ateniéndonos a los criterios de clasificación habituales, tanto de orden cuantitativo (salario real, categoría fiscal, propiedad o no propiedad de los medios de producción) como cualitativo (ethos socio-profesional, capital cultural, representación simbólica de los diversos grupos sociales), hemos agrupado las categorías socio-profesionales de la manera siguiente: clase trabajora, que incluye a jornaleros, pescadores, aprendices y personal subalterno de los servicios; clase agrícola, formada fundamentalmente por pequeños y medianos propietarios; clase media-baja, integrada por artesanos y trabajadores autónomos, pequeños comerciantes, viudos y pensionistas, clero y estudiantes; clase media-alta, en la que se incluye a empleados, comerciantes medianos y, en general, a todos los cuadros medios de la industria y los servicios; y la clase alta, integrada por los grandes industriales y propietarios, el funcionariado de élite o las profesiones liberales.

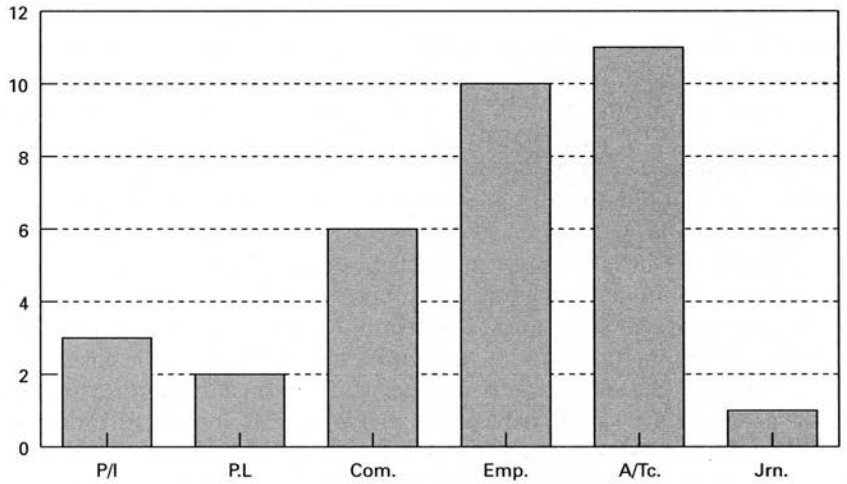
Pues bien, hechas las puntualizaciones pertinentes y volviendo a los ejemplos anteriores, podemos adelantar algunas conclusiones. Los colegios de la capital, tanto el gratuito de Los Angeles como el comercial de San Bernardo (véanse los gráficos IV.10 y IV.11), son los que mejor responden al modelo de escuela meritocrática idealizado por la burguesía. La dependencia relativamente débil entre al origen social de los alumnos y su futuro profesional, reconocida la desigual probabilidad de acceso de los distintos grupos sociales, hace que el ratio de movilidad social entre sus alumnos sea más alto que en el caso de Beasain.

Considerados los datos de la matriz correspondiente al colegio Los Ángeles de San Sebastián (cuadro IV.5), de la totalidad de alumnos con *inflow-outflow* conocido (casillas intersección), un 46% conservó su estatus de origen, el 23% descendió a una categoría social inferior y un 31% mejoró socialmente. Por otra parte, no todos los grupos socio-profesionales participaron de la misma manera en este proceso de movilidad social. Las clases populares, tomadas en su conjunto, conocieron una notable mejoría. Si bien los porcentajes de movilidad interna no se pueden precisar con exactitud, dada la dificultad de jerarquizar socialmente los distintos

---

RRIGAN, «Social Mobility and Schooling in History: Recent Methods and Conclusions», *Historical Reflections* (1983), New York, pp. 127-141: o *Building European society. Occupational change and social mobility in Europe, 1840-1940*, A. MILES and D. VINCENT, eds., Manchester University Press, 1993.

[20] Una clasificación detallada de los distintos grupos que conforman la clase media-baja, con las dificultades que plantea tal clasificación, se encuentra en A.J. MAYER, «The lower middle-class as historical problem», *Journal of Modern History*, vol. 47, n.° 3 (September 1975), pp. 410-436.

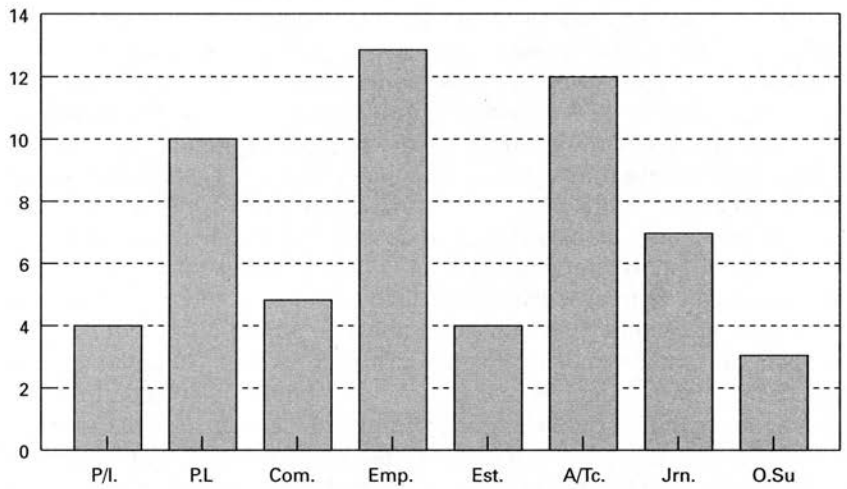


Total de casos: 34 (10%)

Fuente: Registro de Matrícula (AHECDB).

Gráfico IV.10

Colegio San Bernardo (San Sebastián). Profesión de padres de alumnos, 1918-1928



Total de casos: 56 (16%)

Fuente: Registro de Matrícula (AHECDB) y Censos Electorales (AHPG-Tolosa).

Gráfico IV.11

Colegio San Bernardo (San Sebastián). Profesión de los alumnos, 1918-1928

grupos que forman el conglomerado, sabemos sin embargo que un 16% ingresó en las clases medias y un 3,5% en las clases altas, mientras que la otra mitad permaneció en su categoría de origen.

Las categorías más beneficiadas de su paso por la escuela fueron los artesanos y trabajadores cualificados (30% mejoró su condición de origen), los jornaleros (14% engrosaron las filas de la clase media y el 19% continuaron estudiando) y el personal subalterno de la industria y los servicios (27% pasaron a ser cuadros medios). Se trataba en su mayoría de clases populares urbanas puesto que las oportunidades de ascenso social para los agricultores y pescadores eran poco menos que nulas.

La escuela de Beasain, por el contrario, ofrece una imagen de estabilidad social. Según los datos de la matriz correspondiente (véase cuadro IV.4), el porcentaje de alumnos que permaneció en la categoría social de origen ascendía a 89%, distribuyéndose el grupo de los movilizados entre el 6% que mejoró su estatus y el 5% que lo degradó. No parece por tanto que el paso por el colegio garantizase una mayor movilidad social.

A lo que sí contribuyó el colegio fue a agilizar el proceso de movilidad ocupacional o estructural. Si los trabajadores del sector primario representaban casi el 30% del grupo de los padres, en el de los alumnos el porcentaje disminuía al 20%. En cuanto al sector secundario, mejoró discretamente con el cambio generacional mientras que el terciario experimentaba un crecimiento notable, pasando de 36,5% a 43%. Así pues, las diferencias entre los dos casos analizados son significativas.

Tales diferencias, sin embargo, ¿nos permiten presentar a ambos modelos de escuela como antitéticos, como variantes más o menos alejadas del ideal pedagógico lasaliano? Ciertamente no. La escuela no puede explicar por sí sola los procesos de cambio social o las transformaciones estructurales que puedan darse en una sociedad determinada. Por ello, ni la escuela de San Sebastián puso en marcha el tren de la movilidad social ni tampoco la escuela de Beasain lo paralizó. Tanto una como la otra estaban inmersas en contextos específicos y desempeñaban su función socializadora en el complejo engranaje de fuerzas económicas, sociales y políticas que constituían el microcosmos local. Si el ratio de movilidad social era superior en el caso de San Sebastián ello era debido a que la capital guipuzcoana presentaba unos rasgos modernizadores más marcados que otros núcleos de la provincia, aproximándose al modelo de sociedad de clases típicamente burgués. Beasain, por el contrario, si bien se había sumado al carro de la industrialización, continuó inmersa durante mucho más tiempo en el universo social y cultural del antiguo régimen, caracterizado por una mayor estabilidad en todos los órdenes. Luego si ambas escuelas parecían diferentes es porque trataban de responder a las necesidades específicas de sus contextos respectivos.

Sin embargo, si bien estos colegios contribuyeron a agilizar los procesos de movilidad social o a reconvertir la mano de obra rural en industrial;

si bien la tercera vía abierta por sus programas de enseñanza primaria superior fue positiva para las clases medias o populares, lo que no cabe duda es que tales centros tuvieron una funcionalidad inequívoca como estabilizadores sociales. Sus propuestas modernizadoras iban siempre envueltas en un ropaje conservador: instrucción técnica acompañada de un adoctrinamiento moral y religioso intensivo; difusión de valores burgueses traducidos al lenguaje católico; promoción social de las clases populares pero sometida a fuertes controles restrictivos (sistema de notas, repetición de grados, etc.); capacidad de respuesta a las demandas de obreros y patronos, de viejas y nuevas élites; tolerancia en la cuestión lingüística para terminar consolidando el estatus del castellano como lengua de categoría superior; fórmulas capitalistas para una gestión más eficaz de sus recursos; acercamiento de la escuela al pueblo para llevar el pueblo a la escuela. En definitiva, estos colegios buscaron compatibilizar lo moderno con lo tradicional como clave para mantener el *status quo*. Y todo ello gracias a la habilidad de la iglesia para controlar un poderoso instrumento socializador: la escuela primaria o popular.

PARTE II
La enseñanza secundaria y la Iglesia

En los capítulos anteriores veíamos cómo el papel jugado por la Iglesia en la escolarización de las clases populares guipuzcoanas explicaba en buena medida su ascendiente social y su posición de privilegio en la incipiente sociedad burguesa que era Guipúzcoa entre 1876 y 1931. Para conocer, sin embargo, el alcance real del poder eclesiástico y determinar el lugar que le corresponde en el conglomerado de fuerzas políticas, económicas y sociales surgido de la revolución industrial resulta imprescindible examinar otros ámbitos de actuación de la Iglesia igualmente significativos. Tal es el caso de la formación de «élites»[1], llevada a cabo a través de los colegios de las congregaciones religiosas. De los diversos tipos de colegios hemos elegido para nuestro análisis aquellos que impartían la segunda enseñanza por ser éste el nivel educativo destinado con carácter específico a las clases acomodadas o élites, frente a la universalidad que caracterizaba a los estudios primarios. De entrada, cabe constatar que la enseñanza secundaria en Guipúzcoa, al igual que en el resto del Estado, presenta un fuerte predominio del sector privado, controlado casi en su totalidad por la Iglesia[2]. Esta situación perdurará hasta bien entrado el siglo XX, a pesar de la creciente afirmación de los poderes estatales, lo que nos lleva una vez más a subrayar la excepcionalidad del ejemplo español en el contexto europeo

[1] Empleamos el término «élite» en su acepción más amplia, es decir, como sinónimo de grupo minoritario opuesto a la masa de ciudadanos. El grupo comprende a todos aquellos que pertenecen a los estratos superiores de la sociedad y que, en virtud de su nacimiento, talento o riqueza, ocupan en ella una posición de privilegio y de poder. Sobre las distintas teorías de las élites, puede verse G. BUSINO, *Élites et Élitisme*, Paris, 1992. Como clásicos del tema pueden consultarse, entre otros, C. WRIGHT MILLS, *The power elite*, New York, 1959, y T.B. BOTTOMORE, *Elites and Society*, Middlesex-England, 1979.

[2] Véanse los mapas 5 al 8 de la serie E del anexo.

occidental[3]. Como señalaba Y. Turin refiriéndose al siglo XIX —lo que podemos hacer extensible a la primera mitad del XX—, la masa de los españoles, después de pasar el estadio de la lección de lectura, se educaba en los establecimientos privados dependientes en su mayoría de las congregaciones religiosas[4]. Al tener la Iglesia el monopolio de la enseñanza secundaria significa que contaba con un poderoso instrumento socializador: nada menos que la escuela destinada a formar y educar a las futuras clases dirigentes. De ahí su centralidad como agente productor y transmisor de la cultura dominante.

El objetivo de esta segunda parte es analizar la actuación de la Iglesia y de las Congregaciones religiosas en la educación de las élites guipuzcoanas. Recientes estudios sobre la revolución industrial han demostrado la especificidad del caso guipuzcoano en el proceso industrializador vasco. En concreto, Guipúzcoa se caracteriza por un tipo de industrialización de vía lenta, en el que una transformación estructural «gradual y acompasada», sin rupturas bruscas con la sociedad pre-existente, posibilitó la permanencia de numerosas trazas del viejo sistema y la «proliferación de nexos» entre las formas de vida tradicionales y modernas[5]. En esta especie de «revolución pasiva» que conoció la provincia no fue ajena la actitud de buena parte de la antigua clase dominante en su esfuerzo por adaptarse a las innovaciones y acercarse a los valores burgueses. Paralelamente, la burguesía, motora de los cambios, tomará como referente el modelo tradicional y adoptará los códigos y comportamientos de la vieja aristocracia tratando de asimilarse a ésta. Se produce así una ósmosis entre viejas y nuevas élites, al ir convergiendo los universos mentales y culturales de una nobleza cada vez más aburguesada y una burguesía ennoblecida hasta llegar ambos grupos a confundirse en el seno de la nueva clase dirigente. De ahí la continuidad en el ejercicio de la dominación a pesar de los cambios estructurales.

---

[3] Para una visión general de la evolución de la enseñanza secundaria en los países europeos occidentales, véase MÜLLER, D.K., RINGER, F. y SIMON, B. eds., *The rise of the modern educational system: Structural change and social reproduction, 1870-1920*, Cambridge, 1987. Para el caso francés, véanse además, HARRIGAN, P.J., *Catholic Secondary Education in France: 1851-1882*. PhD University of Michigan, 1970, y *Mobility, Elites and Education in French Society of the Second Empire*, Waterloo-Ontario (Canadá), 1980; ANDERSON, R., «The Conflict in Education. Catholic Secondary Schools, 1850-1870. A reappraisal», *Conflicts in French Society*, Theodore Zeldin ed., London, 1970, pp. 51-93; y COMPERE, M.M., *Du Collège au Lycée, 1500-1850. Généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris, 1985. Para la génesis y evolución de la enseñanza secundaria en España pueden verse, VIÑAO FRAGO, A., *Política y educación en los orígenes en la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*, Madrid, 1982, y DÍAZ DE LA GUARDIA, E., *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*, Madrid, 1988.

[4] TURIN, Y., *La Educación y la Escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y Tradición*. Madrid, 1967, p. 97.

[5] CASTELLS, L., *Modernización y dinámica política en la sociedad guipuzcoana de le Restauración, 1876-1915*, Madrid, 1987, pp. 5-6. Véase la nota 4 del capítulo 1.°.

En las páginas que siguen veremos cómo la Iglesia juega un papel fundamental a través de su acción educativa en la articulación de las diversas élites guipuzcoanas facilitando su integración en el nuevo sistema social. Adaptando hábilmente programas y métodos educativos a las exigencias de la sociedad moderna a la vez que combinando valores tradicionales y burgueses, la Iglesia responderá mejor que el Estado a las expectativas de viejas y nuevas élites, lo que explica que sus colegios funcionen como verdaderos espacios de encuentro y promiscuidad. En efecto, es en los colegios de las congregaciones religiosas donde se produce el primer contacto entre jóvenes aristócratas y burgueses, donde se forjan las mentalidades de unos y otros a partir de las mismas referencias, donde las desigualdades de nacimiento se desdibujan en favor de una identidad cultural común. Sometidos a una aculturización uniforme, obligados a compartir las mismas aulas, los mismos profesores, los mismos programas de estudios, estos jóvenes aprenden a respetar a sus diferentes, aproximan sus universos culturales y establecen lazos de solidaridad que perdurarán más allá del período escolar. He aquí un nuevo ejemplo para ilustrar la flexibilidad y capacidad de adaptación de la Iglesia. Una Iglesia, por lo demás, con hondas raíces populares. A medida que dispone parte de sus efectivos educativos al servicio de la burguesía y de las clases medias en ascenso, sin perder por ello su clientela tradicional, a medida que compatibiliza la moral y la religión católicas con algunos principios liberales, podrá la Iglesia seguir controlando la educación de las clases acomodadas y transformar sus colegios en fábricas de nuevas élites.

Capítulo 5

La Iglesia y la educación de las élites

La enseñanza secundaria, como nivel educativo diferenciado, se perfiló a comienzos del siglo XIX en el marco de los Estados liberales europeos dando cabida a las aspiraciones de una burguesía ascendente y permitiendo el acceso de ésta a las posiciones de poder y privilegio, rompiendo así con el predominio de la nobleza característico de las sociedades de Antiguo Régimen. Conforme los principios de clasificación social tradicionales asociados al nacimiento y al linaje iban siendo sustituidos por otros como el mérito o las capacidades personales, la escuela aparecía como el único mecanismo válido de selección social y de legitimación de posiciones privilegiadas. De ahí la necesidad de diferenciar dos niveles de enseñanza destinados a los dos grupos sociales en que se dividía la sociedad liberal: la escuela primaria, para las clases populares, y la secundaria, para la casta de los elegidos, formada ésta última tanto por elementos reconvertidos de la vieja aristocracia como por las nuevas clases burguesas. La enseñanza secundaria adquiría así un doble valor simbólico, siguiendo el análisis de E. Goblot, como *barrera* de separación entre la burguesía y las clases populares y como sello distintivo de un determinado grado o *nivel* social[6]. Luego sería forzosamente una educación minoritaria, concebida

[6] Como apunta E. Goblot, la burguesía estaba necesitada de un tipo de instrucción que fuera innaccesible al pueblo, que constituyera una barrera de contención contra la invasión popular: «L'esprit de la bourgeoisie est, en effet, d'éviter autant que possible la promiscuité, même le voisinage trop proche, de tenir les classes populaires à distance, de ne se laisser ni envahir, ni confondre,...Se croyant supérieure, elle se donne la tâche de se réserver une éducation propre à maintenir au moins les apparences de cette supériorité, et elle tient à ce que les maisons où se donne l'éducation bourgeoise ne soient pas ouvertes à tous» (E. GOBLOT, *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Paris, 1925, p. 41). Esta es precisamente la función que desempeña el bachillerato clásico, es decir, cribar el acceso de las clases populares a las profesiones liberales y a los puestos más altos de la escalera social. Pero, además de servir como barrera, los estudios clásicos tendrán un efecto nivelador en

para las clases altas, unas clases que por ser «las más activas y emprendedoras» merecían «apoderarse de los principales puestos del Estado y de las profesiones»[7].

La escuela de las minorías

El carácter minoritario de la enseñanza secundaria en Guipúzcoa se pone de manifiesto, en primer lugar, por el escaso volumen de sus efectivos. El porcentaje de jóvenes guipuzcoanos que cursan estudios de bachillerato entre 1860 y 1932 representa en torno al 0,3% de la población alcanzando un máximo de 0,5% al final del período[8]. Para conocer la evolución cuantitativa del alumnado hemos elaborado el cuadro siguiente:

Cuadro V.1

Alumnos de bachillerato en Guipúzcoa por 100.000 habitantes

Cursos	Guipúzcoa	España
1860-61(1)	168	131
1878-79(2)	171	189
1900-01(3)	238	173
1909-10(4)	186	181
1914-15(5)	181	243
1924-25(6)	291	323
1931-32(7)	383	448
1932-33(8)	457	472

Elaboración propia.

Fuente: 1. *Anuario Estadístico de España, 1860-1861*, Madrid, 1862; 2. *Reseña Geográfica y Estadística de España*, Madrid, 1888; 3. *Anuario Estadístico de Instrucción Pública, curso 1900-1901 con avances de 1902 y 1903*, Madrid, 1904; 4. *Reseña Geográfica y Estadística de España*, Madrid, 1914; 5. *Anuario Estadístico de España, Año II, 1915*, Madrid, 1916; 6. *Anuario Estadístico de España, Año XII, 1925-26*, Madrid, 1927; 7. *Anuario Estadístico de España, Año XVII, 1931*, Madrid, 1933; 8. *Anuario Estadístico de España, Año XIX, 1934*, Madrid, 1935.

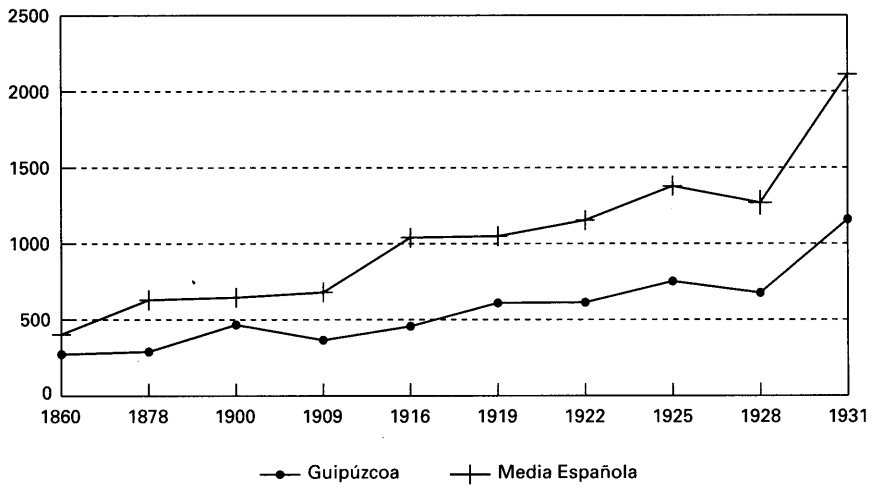
---

cuanto que eliminan las diferencias entre los diversos grupos que constituyen su clientela, dotando a todos ellos de una identidad común y de un marcado *ethos* de clase.

[7] GIL DE ZÁRATE, A., *De la Instrucción Pública en España*, Madrid, 1855, t. II, pp. 1-2.

[8] Por poner un ejemplo comparativo, en Francia el alumnado de enseñanza secundaria suponía aproximadamente el 0,4% de la población en 1865 y el 2% en 1911 mientras que en Alemania (Prusia) estos porcentajes habían sido superados con creces a mediados del siglo XIX, con tasas que oscilaban entre el 5% en 1854 y el 30% en 1931 (MÜLLER, D.K., RINGER, F. y SIMON, B., *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920*, Madrid, 1992, pp. 80 y 123 respectivamente).

De las cifras anteriores se desprende que el bachillerato constituía un privilegio reservado a una pequeña parte de la población, situación que apenas mejora a lo largo del período. Entre 1860 y 1924 la tasa de matriculación en Guipúzcoa crece a un ritmo medio anual de 1,1%, muy por debajo del 2,3% correspondiente a España. Si bien a partir de 1924 se produce una expansión moderada con un incremento anual del 7% (6% para el caso español), la tendencia al estancamiento parece clara. La evolución de los datos absolutos, por lo demás, apunta en la misma dirección (véase gráfico V.1).



Fuente: Memorias del Instituto (AINB-SS) y anuarios estadísticos de los años correspondientes.

Gráfico V.1

Evolución del alumnado de bachillerato en Guipúzcoa, 1860-1931

Expresado en otros términos, en 1924 sólo 1 de cada 344 habitantes tenía acceso a los estudios de bachillerato mientras que a la escuela primaria acudía 1 de cada 6 habitantes. Pero para precisar aún más el carácter más o menos elitista de la enseñanza secundaria hemos referido las tasas de matriculación a la población en edad de cursar estos estudios. Pues bien, tomando como base el grupo de edad entre 10 y 14 años, dato que hemos obtenido mediante el cálculo aproximativo de promedios a partir de las cifras facilitadas por las fuentes estadísticas[9], llegamos a los resultados que siguen:

[9] Por ejemplo, para calcular la población que en 1860 tenía entre 10 y 14 años hemos utilizado las cifras correspondientes a los grupos de edad entre 6 y 10 y entre 11 y 15 (datos toma-

Cuadro V.2

Relación porcentual entre los estudiantes de bachillerato en Guipúzcoa y la población entre 10 y 14 años

Cursos	Guipúzcoa (%)	Media Esp. (%)
1860-61	1,5	1,3
1878-79	1,7	2,3
1900-01	2,1	1,6
1914-15	1,7	2,3
1924-25	2,8	3
1931-32	5,4	5,3

Elaboración propia.

Fuente: además de las indicadas en el cuadro V.1, los censos de la población de España correspondientes a los años 1860, 1877, 1900, 1910, 1920 y 1930.

Según se desprende del cuadro V.2, el alumnado efectivo de bachillerato en Guipúzcoa en ningún caso alcanzó el 6% del alumnado potencial. Así, en 1860, de los adolescentes guipuzcoanos en edad de cursar estudios secundarios, sólo 1,5% estaban matriculados en bachillerato, porcentaje que ascendía a 2,3% incluyendo la matrícula de las carreras especiales. En los años de máxima expansión, es decir, coincidiendo con el final del período restaurador, la cifra llegaba a 5,4%, 6,5% con las enseñanzas especiales, y hasta un 10%, sumados los alumnos de los estudios profesionales (escuelas de Artes y Oficios)[10]. Habría que contabilizar también el alumnado religioso de seminarios y noviciados a fin de tener un cuadro global de las diferentes modalidades de segunda enseñanza. Pero el cálculo resulta difícil, entre otras razones, porque, aun teniendo los datos de matrícula del seminario diocesano de Vitoria (al que estaban adscritas las

dos del *Censo de la Población de España, 1860*, Madrid, 1863). Así, dividiendo por 5 la población entre 6 y 10 años y sumando el resultado al dividendo (11-15 años)/5 × 4 se ha obtenido el equivalente al grupo de edad entre 10 y 14 años.

[10] El elitismo de la enseñanza secundaria en Guipúzcoa resulta aún más evidente si comparáramos las tasas de matriculación guipuzcoanas con las de las provincias pertenecientes a la franja más industrializada y alfabetizada del Estado, entre las que figuraba Guipúzcoa. Por citar un ejemplo, cuando en 1915 el alumnado de bachillerato guipuzcoano no alcanzaba el 2% de la población en edad de cursar estos estudios, Valladolid tenía un porcentaje de 17,5%, Madrid, de 11%, Barcelona, de 3% y Salamanca, 2,6%, mientras que en el conjunto vasco sólo Álava superaba la proporción guipuzcoana, con un índice de 6,3% (datos calculados a partir del *Anuario Estadístico de España, Año II-1915*, Madrid, 1916 y del *Censo de la Población de España de 1910*, Madrid, 1917). La debilidad numérica del bachillerato guipuzcoano se mantendrá, tanto en términos absolutos como relativos, hasta casi mediados del siglo XX.

provincias de Álava, Guipúzcoa y Vizcaya), desconocemos la proporción de estudiantes guipuzcoanos. La dificultad aumenta en el caso de los noviciados puesto que no todos los novicios cursaban estudios secundarios; además, el grado de movilidad del alumnado era mucho mayor, debido a la organización territorial característica de las congregaciones religiosas que, por lo general, desbordaba los límites provinciales. Con todo, creemos que estas vías alternativas de segunda enseñanza pudieron haber absorbido a una parte significativa de la juventud guipuzcoana a juzgar por la concentración de población religiosa, regular y secular, que presentaba la provincia. Lo que no contradice nuestra afirmación anterior dado que la mayoría de las vocaciones religiosas, sobre todo, las sacerdotales, procedía de las clases populares de ámbito rural[11].

La enseñanza secundaria no sólo es selectiva desde el punto de vista cuantitativo sino también cualitativo. En primer lugar, afecta casi en exclusiva a la población masculina ya que las mujeres, aun sin estar formalmente excluidas, tendrán una presencia insignificante, al menos hasta los años de la II República. Las tasas de participación femenina oscilan entre 0,4% en 1900 (con relación al total de alumnos matriculados) y 15% en 1930 —la cifra se dispara en los años republicanos alcanzando hasta un 30%, cuando los porcentajes estatales son de 0,1, 13 y 23% respectivamente—. En segundo lugar, se da una discriminación de tipo social. Uno de los indicadores que puede informarnos sobre la mayor o menor extensión social del bachillerato es el grado de eficacia interna alcanzado por este nivel educativo; es decir, la proporción de aprobados y suspensos, o la tasa de éxitos y fracasos escolares, entendiendo por tales el número de alumnos que obtienen el título de bachiller y el número de abandonos. Si partimos de la hipótesis de que la eficacia interna del bachillerato disminuye a medida que su alumnado es más numeroso y socialmente más diverso[12], nos bastará con constatar el elevado rendimiento del bachillerato tradicional para confirmar su carácter elitista.

A la vista de los datos del cuadro V. 3, podemos extraer algunas conclusiones. Por un lado, el escaso número de suspensos y de asignaturas perdidas (en relación con el total de alumnos matriculados en cada asignatura) nos hace pensar en un alumnado socialmente homogéneo. En efecto, la media de suspensos no superior al 10%, con una clara tendencia a la

---

[11] LANNON, F., *Catholic Bilbao from Restoration to Republic: a selective study of educational institutions, 1876-1931*, PhD, University of Oxford, 1975, pp. 325-333. Véase también, CILLÁN APALATEGUI, A., *Sociología electoral de Guipúzcoa, 1900-1936*, San Sebastián, 1975, pp. 115-121.

[12] A. Viñao Frago prueba la validez de tal hipótesis a partir de los resultados del *Informe Foessa 1970*, según los cuales el paso del bachillerato tradicional al bachillerato de masas, que en España se produce entre 1950 y 1963, habría comportado un incremento de fracasos y abandonos escolares proporcional al crecimiento del número de alumnos (VIÑAO FRAGO, A., *op. cit.*, pp. 462-465).

Cuadro V.3

Nivel de eficacia interna del bachillerato guipuzcoano, 1878-1932

Cursos	Matrícula	N.° asig./alumno	Sbr.	Calificaciones % Not.	Apr.	Susp.	% pérdidas /asig.*	Tít. Exp.	N.° gr.**
1878-79[1]	291	2,2	16	19	49	16	24	14	
1882-83[2]	482	2,5	12	18	57	10	20	21	37
1886-87	457	2,5	15	16	54	15	13	16	44
1890-92	551	2,6	16	18	53	13	11	25	35
1894-96	605	5,1	8	3	67	12	14	37	66
1898-19	555	4	12	16	64	8	9	39	68
1900-01	496	4,2	4	11	77	8	14	26	54
1903-04	430	4,2	6	20	65	9	12	27	51
1909-10[3]	386	4,6	12	22	59	7	10	21	39
1912-13	393	4,5	16	25	52	6	7	25	48
1914-15	408	4,7	19	26	44	5	6	34	36
1916-17	430	4,7	20	24	49	7	8	38	
1918-19	600	4,5	18	23	50	9	9	62	
1922-23[4]	613	4,5	21	28	45	6	8	37	59
1924-25[5]	752	4,6	16	25	50	9	8	57	63
1927-28[6]	676	2	29		53	18			81
1931-32[7]	1.159	5,2			94	6		110	91
Medias	546	4	14	20	56	10	11	37	55

Asig.= asignaturas; Sbr.= Sobresaliente; Not.= Notable; Apr.= aprobado; Susp.= suspenso; Tit.exp.= títulos expedidos; N.° gr.= número de grados conferidos.

* Porcentaje de abandonos (alumnos no presentados a exámenes de asignaturas en las que se habían matriculado) con relación al total de matrículas efectuadas en asignaturas concretas.

** Para aclarar la diferencia entre título y grado, véase la nota n.° 16 del presente capítulo.

Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes siguientes: 1. *Reseña Geográfica y Estadística de España*, Madrid, 1888; 2. *Memoria del Instituto General y Técnico de Guipúzcoa del curso 1903 a 1904*, San Sebastián, 1905, datos correspondientes al período 1882-04 (AINB-SS); 3. *Memoria del Instituto General y Técnico de Guipúzcoa del curso 1918-19*, San Sebastián, 1919, resumen de datos del período 1909-19 (AINB-SS); 4. *Anuario Estadístico de España, Año IX, 1922-23*, Madrid, 1924; 5. *Anuario Estadístico de España, Año XII, 1925-26*, Madrid, 1927; 7. *Anuario Estadístico de España, Año XV, 1930*, Madrid, 1932; 7. *Anuario Estadístico de España, Año XVII, 1931*, Madrid, 1933.

baja en la segunda mitad del período[13], y el 11% de pérdidas anuales —los resultados ofrecidos por el Anuario Estadístico de 1930 para España son muy similares, situándose las medias respectivas en torno a 11 y 9%—[14],

[13] El 18% de suspensos correspondiente al curso 1927-28 es una excepción que, como apunta E. Díaz de Laguardia, responde a los trastornos ocasionados por la reforma de bachillerato de 1926 (DÍAZ DE LA GUARDIA, E., *op. cit.*, p. 535, nota 34).

[14] *Anuario Estadístico de España, Año XV, 1930*, Madrid, 1932. Los datos corresponden al período comprendido entre 1915 y 1928.

traducen el alto nivel de eficacia de esta enseñanza, sólo explicable en función de un tipo de reclutamiento fuertemente selectivo y socialmente excluyente. Como consecuencia, la homogeneidad de las clases y el alto ratio profesor/alumno (entre 9 y 15 alumnos por cada profesor) garantizarán el aprobado a la mayoría de los jóvenes que han logrado franquear el umbral o la *barrera* de acceso a los estudios secundarios. Sin embargo, el ir aprobando las diferentes asignaturas no equivale a finalizar con éxito la carrera escolar, hasta obtener el título de bachiller. En este sentido, nuestras conclusiones son menos optimistas que las de E. Goblot puesto que, a diferencia de lo que este autor afirma para el caso francés[15], no todos los alumnos que ingresan en la enseñanza secundaria guipuzcoana consiguen el grado de bachiller, y menos aún el título[16]. Según los datos del cuadro V.3, la relación entre el número de grados conferidos y el de ingresos es del orden del 45%, lo que significa que de cada 100 adolescentes que comienzan el bachillerato únicamente 45 lo terminan y de estos sólo 30 reciben el título (la tasa de graduación en España oscila entre 30 y 45%). Así pues, los alumnos que concluían con éxito sus estudios representaban menos de la mitad de la población escolar matriculada. Una buena parte de aquellos jóvenes con aspiraciones a ocupar «los puestos elevados en la escala social» quedaba excluida del juego meritocrático, incapaz de soportar los «sacrificios» que requerían unos estudios demasiado largos y costosos (una media de 6 a 7 años a juzgar por el promedio de asignaturas cursadas por alumno y año). Lo que evidencia que la enseñanza secundaria era un lujo inasequible para la gran mayoría de la población guipuzcoana:

> «No olvidéis —recordaba a los alumnos del Instituto de San Sebastián su director— que comenzáis a poner los cimientos del edificio que ha de constituir vuestra futura felicidad, y que dicho edificio resultará sólido y duradero, si en él empleáis buena conducta moral y escolar, llegando por ese camino a conseguir puestos elevados en la escala social... Tened también presente que para labraros vuestra felicidad se imponen grandes sacrificios de vuestros padres, vuestros maestros y la sociedad en general; por tanto, estáis obligados a corresponder a esos sacrificios con vuestros actos

---

[15] «A peu près tous les élèves qui ont parcouru le cycle de l'enseignement secondaire finissent par être reçus bacheliers; le déchet est insignifiant» (GOBLOT, E., *op. cit.*, p. 86). Aunque la conclusión de Goblot reposa sobre consideraciones cualitativas resulta válida a efectos de lo que aquí nos interesa destacar.

[16] El grado o condición de bachiller se obtenía automáticamente una vez aprobadas todas las asignaturas de los seis cursos que comprendía la enseñanza secundaria general. Para obtener el título de bachiller era necesario además presentarse a un examen, previo pago de una cantidad determinada (entre 100 y 120 pesetas aproximadamente). El título de «Bachiller en Artes» (conforme a la denominación oficial fijada por la ley Moyano) era obligatorio para acceder a las Facultades. Junto a los estudios generales, la enseñanza secundaria comprendía también unos «estudios de aplicación a las profesiones industriales», de duración variable según la rama o especialidad, al final de los cuales se obtenía el título de perito.

virtuosos y constante estudio para que seáis dignos y agradecidos hijos de la patria»[17].

En definitiva, el elitismo del bachillerato guipuzcoano, que hemos tratado de demostrar mediante un doble análisis cuantitativo y cualitativo, encaja mal con la identificación tan arraigada en la mentalidad liberal de la época entre enseñanza secundaria y clases medias, tomando el término «clases medias» en su acepción más amplia[18]. Según el censo de 1860 las clases medias guipuzcoanas representaban aproximadamente un 16% de la población mientras las clases altas no alcanzaban el 5% (6% según el censo de 1930)[19], cifra ésta última que guarda una mayor relación con el 4,5% de jóvenes matriculados en los estudios secundarios. A la luz de estos datos, ¿no podríamos afirmar que la educación secundaria en Guipúzcoa durante el período restaurador estuvo limitada al grupo restringido que constituían las clases acomodadas de la provincia? Mientras los efectivos de la enseñanza primaria crecían progresivamente acercándose al umbral de la escolarización universal (de 93 a 97% de niños escolarizados en 1931), mientras la alfabetización alcanzaba a las tres cuartas partes de la población (74,5% en 1931), la escuela secundaria parece que seguía sin romper el círculo del privilegio, si bien la tímida expansión iniciada a mediados de los años veinte traducía una mayor apertura hacia las clases medias y pequeño burguesas.

La enseñanza secundaria, feudo de la Iglesia

La Restauración canovista de 1875 ponía fin a más de un siglo de crisis y enfrentamientos entre los poderes de la Iglesia y el Estado sentando las bases para una recuperación eclesiástica. La burguesía, que se había visto desbordada por los últimos acontecimientos revolucionarios, volvió al moderantismo e inició una política de aproximación a la Iglesia buscando en ella un factor de orden y estabilidad social. La institución eclesiásti-

---

[17] Discurso inaugural del curso 1892-1893, recogido en la *Memoria del Instituto Provincial de Segunda Enseñanza de Guipúzcoa. Curso 1892 a 1893*, San Sebastián, 1894 (AINB-SS), p. 15.

[18] El liberalismo progresista tendía a identificar las «clases medias» con las «clases productoras» o clases útiles, es decir, incluyendo en la categoría a artesanos, comerciantes y cuadros medios de la agricultura o la industria. El liberalismo conservador, por el contrario, establecía una equivalencia entre «clases medias» y «clases acomodadas». Sobre las diferentes acepciones del término «clases medias» en el discurso liberal decimonónico véase, A. VIÑAO FRAGO, *op. cit.*, pp. 460-467.

[19] *Censo de la población de España, 1860*, Madrid, 1863. El porcentaje de 5-6% correspondiente a las clases altas se aproxima bastante a ese 3% de la población guipuzcoana que, según Castells, tenía derecho al voto con anterioridad a la implantación del sufragio universal en 1890, voto que naturalmente estaba restringido a aquellos que podían acreditar unos niveles mínimos de fortuna y bienes (CASTELLS, L., *op. cit.*, pp. 276-278).

ca, a su vez, ante el riesgo de permanecer al margen del sistema, no parecía tener otra alternativa que la de llegar a un compromiso con las fuerzas liberales por lo que estuvo dispuesta a aceptar «la legalidad constituida» contemplándola, desde una perspectiva posibilista, como un «mal menor»[20]. El *status quo* resultante del doble proceso de «aburguesamiento» de la Iglesia y de «catolización» de la burguesía fue altamente favorable para la Iglesia, que conoció en los años finales del siglo XIX una expansión sin precedentes situándose, como bien apunta J.M. Castells, «a la cabeza de la sociedad española»[21]. La vitalidad que caracterizó a esta institución en el nuevo contexto político tuvo su más claro exponente en el crecimiento espectacular experimentado por las Congregaciones religiosas, especialmente las dedicadas a la enseñanza[22]. Basten como ejemplo algunas cifras: en 1904 había en España 3.234 comunidades religiosas, 535 masculinas y 2699 femeninas, de las cuales 1.133 se dedicaban a la enseñanza. El total de religiosos ascendía a 50.660 y a 2.195 el de los regulares extranjeros[23]. En 1930 las comunidades sumaban 4.908 y los religiosos 81.400 alcanzando los colegios un total de 1.496[24]. En 1930 las comunidades sumaban 4.908 y los religiosos, 81.400, alcanzando sus colegios la cifra de 1496[25].

Semejante *boom* congregacionista se explica, en parte, por la propia ambigüedad del Concordato de 1851 en lo concerniente al establecimiento de órdenes religiosas, ambigüedad que los superiores de los diversos institutos supieron aprovechar con gran habilidad para multiplicar sus fundaciones[26]. Así, la Iglesia, amparada en el acuerdo concordatario y en la Constitución de 1876 —que surgía fruto de la transacción entre los poderes civil y eclesiástico—, podrá incrementar sin límite sus efectivos y lanzar su ofensiva recatolizadora con el objetivo de conquistar amplios espacios so-

---

[20] LANNON, F., *op. cit.*, p. 8.

[21] CASTELLS, J.M., *Las asociaciones religiosas en la España contemporánea, 1767-1965. Un estudio jurídico-administrativo*, Madrid, 1973, p. 243.

[22] Para conocer la evolución cuantitativa de las congregaciones religiosas consúltese el capítulo 1.° de este trabajo.

[23] MOROTE, L., *Los frailes en España*, Madrid, 1904 (cf. CASTELLS, J.M., *op. cit.*, pp. 325-236).

[24] *Anuario Estadístico de España, año XVII, 1931*, Madrid, 1933.

[25] *Ibid.*

[26] La llave que abre paso a la instalación sin límites de órdenes y congregaciones religiosas en España está contenida en el polémico artículo 29 del Concordato de 1851, según el cual correspondía al gobierno tomar «las disposiciones convenientes para que se establezcan donde sea necesario, oyendo previamente a los prelados diocesanos, casas y congregaciones religiosas de San Vicente de Paúl, San Felipe Neri y *otra orden* de las aprobadas por la Santa Sede», con la finalidad de que en toda la Península «haya el número suficiente de ministros y operarios evangélicos de quienes puedan valerse los prelados para hacer misiones en los pueblos de su diócesis, auxiliar a los párrocos, asistir a los enfermos y para otras obras de caridad y utilidad pública». Precisamente a ese tercer supuesto u «otra orden» trataron de acogerse los diferentes institutos para obtener sus permisos fundacionales.

ciales. El medio privilegiado para ejercer su apostolado lo encontrará en la educación y, más concretamente, en la enseñanza secundaria, terreno en el que logra una posición de cuasi-monopolio, prácticamente incontestada hasta la II República.

La Iglesia católica ha contemplado siempre como una prioridad la educación de las clases dirigentes[27]. Es conocido en este sentido el papel desempeñado por los jesuitas en la formación de las élites del Antiguo Régimen. Todavía en 1892 el Nuncio Apostólico de Madrid los presentaba como «educadores de los hijos de las familias más distinguidas»[28]. Educar a las clases dirigentes significaba tener acceso, más o menos directo, a los círculos de poder y privilegio, lo que contribuía sin duda a mantener el predominio eclesiástico. Pero además, las clases altas constituían el punto de mira permanente de las clases inferiores, el ejemplo a imitar, por lo que educando a aquéllas se educaba, en realidad, al conjunto de la sociedad. De ahí que los jóvenes «nobles» o de cierta posición social debieran educarse con sumo cuidado. Era preciso hacer de ellos unos seres virtuosos, unos líderes ejemplares de los que tan necesitada estaba la sociedad moderna. «Nobleza obliga» recordará el jesuita Ruíz Amado a las clases «preeminentes», utilizando un viejo aforismo castellano. Con ello se refería a la «responsabilidad que impone la nobleza, ya sea heredada o adquirida, por el influjo que ejerce en todos aquéllos que ponen los ojos con admiración y afán de imitación, en las personas recomendadas por su nobleza o posición eminente». E insistía en la obligación que tienen estas clases de conducirse «con una corrección y recato exquisitos, sabiendo que cualquier libertad que se permitan, ha de reflejarse en las costumbres de los que, por su posición inferior, los miran como dechados»[29]. Ya veíamos en el punto anterior cómo la división dual de la sociedad entre ricos y pobres tenía su equivalente en los dos tipos de escuela, distintos e independientes entre sí: la primaria, destinada a los pobres o aquéllos que vivían de su trabajo, y la secundaria, pensada para los privilegiados, es decir, los dotados de «talento» para el estudio, quienes, consecuentemente, estaban «capacitados» para ocupar los puestos elevados de la escala social. Pues bien, en la misma línea, la Iglesia entiende de forma diversa la

---

[27] Cabe señalar que, en la época que estudiamos, la Iglesia permanece anclada en la línea del catolicismo intransigente, resistiéndose a aceptar los postulados igualitarios de la Revolución Francesa.

[28] «E' notevolissimo —rezaba el informe del Nuncio enviado al Vaticano— il frutto che ritraggono (los jesuitas) degli esercizi che danno al clero, dalle missioni, dalla *educazione che danno ai figli delle più distinte famiglie*, dalle associazioni di giovinetti, di militari, dalla propaganda che annualmente va in aumento di buoni libri...» («Stato degli ordini regolari alle fine del 1892», cf. por CARCEL ORTÍ, V., «Lenta restauración de las órdenes religiosas en la España del siglo XIX», *Ephemerides Carmeliticae*, n.º XXXI, 1980-II, pp. 470-471).

[29] RUIZ AMADO, R., S.J., *Frivolidad y Responsabilidad. Conferencias familiares*, Barcelona, 1921, pp. 87-90.

educación del rico y del pobre y dispone de modelos de enseñanza específicos para cada uno de ellos, en consonancia con el papel que habrán de desempeñar en la sociedad y el destino que por su condición de clase les corresponde. De ahí que las congregaciones religiosas ofrezcan, por lo general, la doble fórmula del colegio de pago y escuela gratuita, cuando no se trata de congregaciones especializadas en determinados sectores sociales (las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl, por ejemplo, se dedicaban exclusivamente a la enseñanza de niños pobres, como una faceta más de su labor caritativa y asistencial), procurando separar lo que consideran dos universos culturales distintos o, si se prefiere, dos maneras diversas de ejercer su actividad educativa, según se tratase de clases ricas o pobres. Y de ahí también la distancia que separa a ambos tipos de escuela en cuanto a criterios de selección, programas, calidad de enseñanza y objetivos.

Este esquema dual, por lo demás, encaja perfectamente con la visión organicista que la Iglesia tenía de la sociedad, según la cual las desigualdades entre los hombres debían ser aceptadas como naturales y necesarias en la medida en que contribuían al buen funcionamiento del conjunto social:

> «Sea pues, el primer principio, y como la base de todo, que no hay más remedio que acomodarse a la condición humana, que en la sociedad civil no pueden todos ser iguales, los altos y los bajos... Porque ha puesto en los hombres la naturaleza misma grandísimas y muchísimas desigualdades. No son iguales los talentos de todos, ni igual el ingenio, ni la salud ni las fuerzas; y la necesaria desigualdad de estas cosas síguese espontáneamente desigualdad en la fortuna. Lo cual es claramente conveniente a la utilidad, así de los particulares como de la comunidad; porque la vida común necesita para su gobierno de facultades diversas y oficios diversos y lo que principalísimamente mueve a los hombres es la diversidad de la fortuna de cada uno»[30].

De la organización «natural» de la sociedad en clases distintas no debía derivarse, sin embargo, que estas clases fuesen antagónicas o estuviesen irremediablemente condenadas a luchar entre sí. Antes al contrario, riqueza y pobreza, trabajo y capital, se complementaban como partes de un todo armónico y equilibrado que constituía la metáfora del cuerpo social:

> «Así como en el cuerpo humano se unen miembros entre sí diversos, y de su unión resulta esa disposición de todo el ser, que bien podríamos llamar simetría, así en la sociedad civil ha ordenado la Naturaleza que aquellas dos clases se junten concordes entre sí y se adapten la una a la otra de modo que se equilibren. Necesita la una de la otra enteramente; porque sin trabajo no puede haber capital, ni sin capital trabajo. La concordia engen-

[30] Encíclica *Rerum Novarum*, León XIII (Roma, 1891).

dra en las cosas hermosura y orden; y al contrario, de una perpetua lucha no puede menos de resultar la confusión junta con una salvaje ferocidad»[31].

Por ello, la Iglesia instaba a las dos clases a la reconciliación y al entendimiento mutuo recordando al pobre su obligación de respetar las leyes establecidas y de cumplir fielmente con sus deberes de trabajador y al rico, su responsabilidad de auxiliar al pobre mediante la práctica «voluntaria» de la caridad cristiana. Porque si ellos han sido «agraciados por Dios» con el «don» de las riquezas «no es para que vivan en una ociosidad regalona o se entreguen a negocios con que acrecentar indefinidamente sus caudales» sino para que administren bien su fortuna y desempeñen la «función social» que les corresponde, es decir, socorrer y asistir a los desheredados, a los pobres de «Providencia divina» cuya tutela fue encomendada por Dios «a aquellos a quienes la misma Providencia divina favoreció con bienes abundantes»[32]. Se trataba de una lectura «paternalista» de las relaciones sociales que, aplicada al campo de la educación, llevaba a privilegiar la formación de las clases ricas al considerar que de ellas depende la dirección de las generaciones presentes y futuras. Como de ellas dependía también la viabilidad del programa caritativo-benéfico de la Iglesia y, en última instancia, la educación de las clases pobres.

Si los supuestos ideológicos anteriores justifican el interés de la Iglesia por la enseñanza secundaria o la escuela «de ricos», su afirmación en este campo sólo podrá explicarse a partir de una serie de condiciones políticas y sociales concretas. Ante todo, cabe referirnos al marco legal en que se desenvuelven las relaciones Iglesia-Estado en torno a la cuestión educativa y, en concreto, la segunda enseñanza. La organización de los estudios secundarios, tal y como se mantiene en lo esencial a lo largo de nuestro período, quedó fijada por la ley Moyano de 1857, dentro de un plan general de estructuración de la educación española. De acuerdo con la citada ley, el bachillerato tenía una duración de seis años, a partir de los nueve (la reforma Groizard de 1894 elevará a diez la edad de ingreso), y podía cursarse, bien en los establecimientos públicos o institutos, de ámbito local o provincial, bien en los privados, costeados y dirigidos por personas particulares, sociedades o corporaciones. Se admitía además la modalidad de la enseñanza doméstica, a condición de que los alumnos se examinaran anualmente en los institutos correspondientes.

Hay dos aspectos que conviene destacar a efectos de lo que aquí nos interesa analizar. Por un lado, la posición central ocupada por los institutos en el nuevo sistema: ellos fijan el programa de estudios, al que tendrán que ajustarse los establecimientos privados, elaboran los libros de texto

---

[31] *Ibid.*

[32] RUIZ AMADO, R., S.J., *op. cit.* pp. 75-76.

declarados como obligatorios y, sobre todo, asumen la competencia exclusiva en materia de exámenes[33]. Y, por otro, el tratamiento excepcional que se reserva a la Iglesia en cuanto a la titulación exigida al profesorado. Si la ley de 1857 imponía el requerimiento del título universitario a directores y profesores de centros privados (artículo 150) no excluía, sin embargo, la dispensa en caso de tratarse de Congregaciones religiosas:

> «Podrá el Gobierno conceder autorización para abrir Escuelas y Colegios de primera y segunda enseñanza, a los institutos religiosos de ambos sexos legalmente establecidos en España, cuyo objeto sea la enseñanza pública, dispensando a sus jefes y Profesores del título y fianza que exige el artículo 150»[34].

Los privilegios educativos de la Iglesia quedaban definitivamente consagrados con la Restauración si bien sometidos a constantes vaivenes, según se inclinara la balanza gubernamental en favor de la enseñanza pública o la privada. Las diferencias se polarizaron en torno a tres temas fundamentales: la cuestión ya señalada del título, los libros de texto y el sistema de exámenes. Con respecto a lo primero, la situación creada por la ley de 1857 permaneció prácticamente inalterada, salvado el paréntesis reformista de principios de siglo[35], de manera que los miembros de las congregaciones religiosas pudieron dedicarse a la docencia sin necesidad del título académico correspondiente, exigido al restante cuerpo profesoral. En cuanto a programas y libros de texto, la Iglesia, aunque no pudo evitar el ejercicio de la libertad de cátedra en los establecimientos públicos —práctica reconocida indistintamente por liberales y conservadores—, logró, sin embargo, arrancar del Estado algunas medidas liberalizadoras que ponían fin al monopolio detentado por los catedráticos de instituto. Así, consiguió, por ejemplo, que se suprimiera la obligatoriedad de los textos escolares (Real Decreto de 6 de julio de 1900) o que los libros de texto, en ge-

---

[33] El artículo 151 de la citada ley establece que «los estudios hechos en colegios privados tendrán validez académica» si cumplen, entre otros requisitos, los siguientes: «que los estudios se hagan por los libros de texto, designados por el Gobierno, y en el mismo orden y con sujeción a los mismos programas que en los establecimientos públicos» y «que los exámenes anuales se celebren en el Instituto a que esté incorporado el Colegio».

[34] *Ley de Instrucción Pública, 9 de septiembre de 1857*, artículo 153.

[35] En 1900, el ministro conservador de Instrucción Pública García Alix, tratando de poner freno a lo que él consideraba como desarrollo excesivo de la enseñanza privada, aprobaba un decreto, con fecha de 20 de julio, en el que la dispensa de titularidad se restringía a aquellas corporaciones religiosas «tradicionalmente reconocidas como dedicadas a la enseñanza, por razón de su instituto», es decir, a las Escuelas Pías, los Agustinos y la Compañía de Jesús, quedando las restantes sometidas a la ley común. El liberal Romanones, al frente del mismo Ministerio, radicalizó la política reformista iniciada por su predecesor, con una serie de medidas como la supresión de la enseñanza obligatoria de la religión o la exigencia, sin excepciones, del título académico para formar parte de los tribunales examinadores (Real Decreto de 12 de marzo de 1901).

neral, tuvieran menor extensión y fueran más baratos. También mantuvo el derecho de inspección sobre el contenido moral e ideológico de estos textos. Y como medida última para atajar la práctica abusiva de los catedráticos, que, pese a las restricciones legales, seguían imponiendo sus textos y programas[36], obtuvo la Iglesia del gobierno primorriverista la imposición del texto único obligatorio (Decreto de 26 de agosto de 1923).

Más controvertida fue la cuestión de los exámenes en cuanto que afectaba directamente al estatus de la enseñanza privada en relación con la oficial del Estado. El lugar de celebración de los exámenes, la colación de grados, la composición de los tribunales, con una mayor o menor presencia de profesores privados, las condiciones de participación, etc. fueron puntos conflictivos que enfrentaron en no pocas ocasiones a conservadores y liberales. Las políticas de apoyo a la enseñanza privada tuvieron su expresión en una serie de medidas legales aprobadas por los gabinetes conservadores. En 1874, por ejemplo, se creaba la modalidad de enseñanza incorporada (decreto de 29 de septiembre), como una variante más de la privada con algunos privilegios de la pública, entre los que cabe destacar el derecho a la subvención estatal y la participación de maestros «incorporados» en los tribunales examinadores (tribunales mixtos). Mediante decreto de 28 de febrero de 1879 los maestros sin título quedaban autorizados a formar parte de los tribunales mixtos pudiéndose celebrar los exámenes en los propios centros incorporados. Y como caso extremo de parcialidad en favor de la enseñanza privada, el Real Decreto de 18 de agosto de 1885 suprimía todos los requisitos exigidos hasta entonces para la incorporación convirtiendo los centros incorporados en «asimilados», de modo que sus estudios quedaban equiparados, a todos los efectos, a los oficiales[37].

En el polo opuesto, la enseñanza oficial tuvo sus máximos defensores en los ministros liberales. Al primero de ellos, Montero Ríos, le cupo la

---

[36] Como explica J.R. Perz, a pesar de que el texto obligatorio había sido legalmente suprimido, en la práctica se cometían muchos abusos: «This legislation was totally ineffective, for it was soon discovered that, not only were students between the ages of 10 and 16 incapable of choosing good texts, but the professors found means to impose texts and outlines of their own composistion, selling them at their own price despite the law to the contrary. Private teachers, even if they published texts of their own, were forced to adopt the texts preferred by the national teachers, the more readily to assure success to their pupils in the examinations, for every *catedrático*, is lord of the text as long as he is lord of the examination» (PERZ, J.R., *Secondary Education in Spain*, Washington, D.C., 1934, p. 146). Véase asimismo, R. RUIZ AMADO, «La cuestión de los libros de texto», *Razón y Fe*, LXXVII (diciembre de 1923), p. 433.

[37] El artículo 31 del citado decreto disponía: «Los establecimientos libres de enseñanza cualquiera que sea el ramo de instrucción pública que en ellos se curse, podrán asimilarse con los de la enseñanza oficial para el valor académico y legal de sus estudios, siempre que se ajusten a los requisitos que para este efecto establece el presente Real Decreto». El artículo 41, a su vez, equiparaba los certificados de exámenes expedidos por estos centros a los de los establecimientos oficiales.

tarea urgente de restablecer los derechos del Estado en la enseñanza secundaria, tan gravemente perjudicados por el decreto de 1885. Con este objetivo, el Real Decreto de 5 de febrero de 1886 anulaba todos los privilegios otorgados a los centros asimilados, sustituyendo estos centros por los anteriores «incorporados», conforme a la legalidad vigente en 1874[38]. La función examinadora y la colación de grados volvían al Estado, con la única excepción de que en los exámenes de fin de curso los profesores privados tenían autorizada su participación, aun estando desprovistos de título[39]. En 1900 García Alix introdujo la exigencia del título para participar en los tribunales de examen y, si bien no llegó a suprimir las comisiones examinadoras ambulantes, las sometió a fuertes controles legales[40]. Más radicales aún fueron las medidas adoptadas por Romanones en su intento por frenar la expansión de la enseñanza privada y de invertir el *status quo* en beneficio de la oficial. Los cambios más significativos se dieron precisamente en el ámbito de la función examinadora[41]. De entrada, se suprimía la modalidad incorporada no reconociéndose más que dos tipos de enseñanza, la privada y la oficial. A los alumnos oficiales se les concedía todo tipo de facilidades: discípulos examinados por sus profesores, exámenes celebrados en el propio instituto, posibilidad de presentarse a pruebas parciales de cada asignatura, etc. Los alumnos privados, por el contrario, estaban obligados a comparecer ante un tribunal oficial, con sede en el instituto, en el que la participación del profesorado privado quedaba reducida a la mínima expresión: participación con voz pero sin voto y a condición de que estuvieran provistos de título. Por último, las comisiones examinadoras quedaban suprimidas al considerar el ministro que esta práctica resultaba indigna y vejatoria para el profesorado oficial, dando lugar a todo tipo de corruptelas.

Con todo, el balance final fue claramente favorable a la enseñanza privada. Vuelta la página reformista protagonizada por Romanones, los intereses conservadores lograron imponerse de nuevo asegurando un mínimo de concesiones para la Iglesia. A pesar de que ciertas conquistas del liberalismo parecían ya irreversibles —tal es el caso de la función examinadora recuperada definitivamente para el Estado— la tenacidad de la política conservadora, unida al retraimiento de los gobiernos liberales, permitió a la institución eclesiástica recuperar parte de los privilegios perdidos. El Decreto de 3 de febrero de 1910, que limitaba la función inspectora del

---

[38] Dicho decreto establecía en su artículo 4.° que «los alumnos que actualmente hacen sus estudios en los establecimientos libres o asimilados habrán de matricularse en un establecimiento oficial según se prescribe en el decreto ley de 29 de septiembre de 1874, para que puedan tener dichos estudios carácter académico».

[39] Real Decreto de 5 de febrero de 1886, artículo 6.°.

[40] Reales Decretos de 20 y 28 de julio de 1900.

[41] Véase sobre todo el Real Decreto de 12 de abril de 1901.

Estado en los establecimientos privados, o los decretos de octubre de 1914 volviendo a autorizar la participación del profesorado privado en los tribunales de examen, son datos que lo confirman.

Prueba de que la política educativa de la Restauración resultó altamente favorable para la enseñanza secundaria congregacionista es el crecimiento experimentado por este sector. Los colegios de las Congregaciones religiosas aumentaron sin cesar sus efectivos, tanto en número de establecimientos como en volumen de matrícula. Este hecho, unido al estancamiento del sector estatal, llevaría a un desequilibrio cada vez mayor entre la enseñanza pública y la privada. En 1878 había en España 61 institutos, uno más que en 1924, es decir, casi medio siglo después (véase el gráfico V.2). Por el contrario, los colegios privados sumaban en 1878 un total de 356 alcanzando la cifra de 473 en 1900. Si bien es cierto que el sector privado en su conjunto experimentó un fuerte retroceso a partir de entonces, el cambio se debió principalmente al cierre en cadena de colegios privados de carácter laico (seglar) —ante su incapacidad para competir con los colegios congregacionistas—, en tanto que los centros sostenidos por la Iglesia no cesaron de aumentar hasta llegar a absorber la práctica totalidad del sector. En 1931 la Iglesia contaba con 295 colegios, cifra tres veces superior al número de institutos que, pese al ligero incremento sufrido en los años finales de la dictadura, no logró rebasar el umbral de los 100. En definitiva, podemos afirmar que la Iglesia extendió su red colegial a costa del vacío educativo dejado por el Estado, es decir, a medida que iba dando respuesta a una demanda creciente que las instituciones estatales parecían incapaces de satisfacer.

Las diferencias de alumnado en uno y otro sector confirman la misma tendencia. En 1878, los alumnos matriculados en institutos ascendían a 12734, es decir, el 40% del total (véase el gráfico V.3). En 1931, la cifra había crecido en valores absolutos llegando el alumnado oficial a 26.265. Su peso relativo, sin embargo, se vio reducido al 25% dado que el alumnado privado, procedente en su mayoría de los colegios congregacionistas (primero, en la modalidad colegiada y después, en la libre), había experimentado un incremento cuatro veces superior, pasando de 14290 alumnos en 1878 a 79384 en 1931[42]. La conclusión parece clara: el aumento de efectivos de la enseñanza secundaria, insignificante hasta 1915 (0,25% anual) y moderado a partir de entonces (7% anual), fue absorbido casi en su totalidad por los colegios de las Congregaciones religiosas[43].

---

[42] Los datos manejados hasta el momento proceden de las fuentes siguientes: *Reseña Geográfica y Estadística de España, 1880*, Madrid, 1888 (datos correspondientes a 1878); *Anuario Estadístico de España, Año III-1915*, Madrid, 1916; *AEE, Año X-1923-24*, Madrid, 1925, y *AEE-Año XVII-1931*, Madrid, 1933.

[43] Véanse los mapas 5 al 8 de la serie E, del anexo.

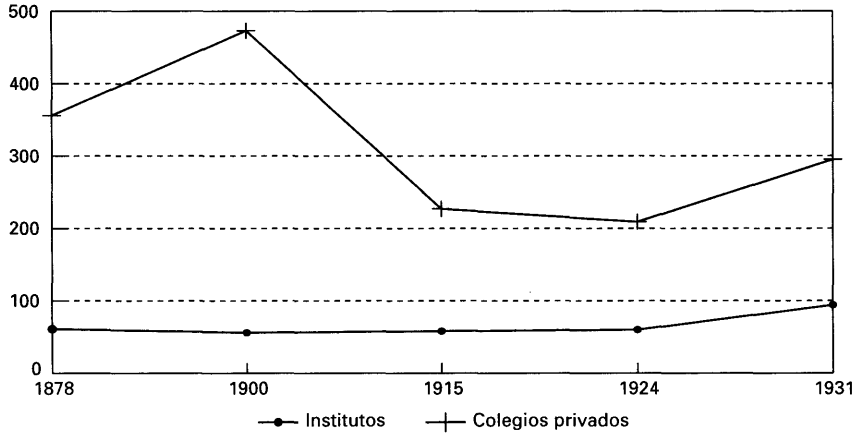
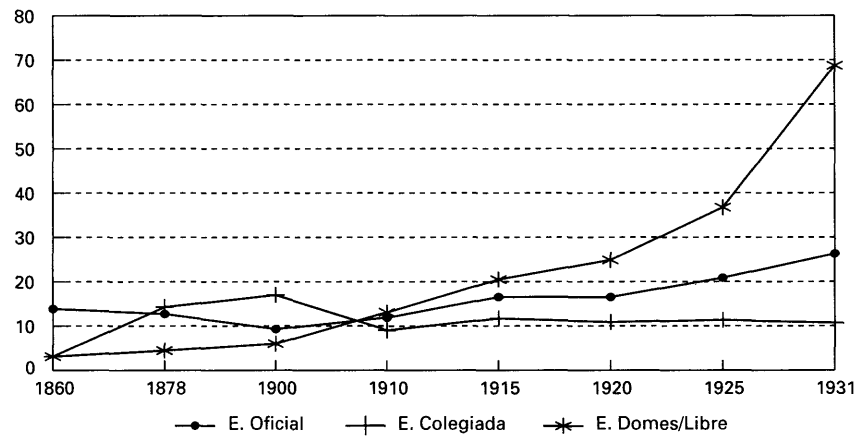


Gráfico V.2

Evolución de establecimientos en enseñanza 2.ª. España, 1878-1931



Fuentes: (1860): Garrido, F., *L'Espagne contemporaine*, Bruxeilles-Leizpig, 1862; Junta Superior de Estadística, *Censo de población de España, 1860*, Madrid, 1865; (1878): *Reseña geográfica y estadística de España, 1880*, Madrid, 1888; (1900): Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, *Anuario Estadístico de Instrucción Pública, correspondiente al curso 1900-1901 con avances de 1902 y 1903*, Madrid, 1904; (1910): Ministerio de Instrucción Publica y Bellas Artes, *Reseña geográfica y estadística de España*, T. II, Madrid, 1914; (1915): *Anuario Estadístico de España, año III-1915*, Madrid, 1916; (1920), *Anuario Estadístico de España, año VIII-1921*, Madrid, 1923; (1924-25): *Anuario Estadístico de España, año 1923-24*, Madrid, 1925; (1931): *Anuario Estadístico de España, año XVII-1931*, Madrid, 1933.

Gráfico V.3

Evolución del alumnado de bachillerato. España, 1860-1931

Al analizar la evolución de la enseñanza media en Guipúzcoa se observa un desequilibrio semejante al del Estado. Al comienzo de la Restauración el alumnado se repartía por igual entre la enseñanza pública y la privada. En 1880, la matrícula del instituto provincial y de los colegios incorporados era de 147 y 175 respectivamente (véase el cuadro V.4), correspondiendo el resto a la enseñanza doméstica[44]. El equilibrio se romperá a mediados de los años 80 coincidiendo con la aprobación por parte de los gobiernos conservadores de una serie de medidas favorables a la enseñanza privada. Así, con la entrada en vigor del Decreto Pidal de 1885 el número de alumnos privados creció hasta representar el 60% del alumnado de bachillerato. Lo cual, en opinión del director del instituto de San Sebastián, no tenía nada de extraño «teniendo en cuenta el aumento de colegios incorporados, a donde acudían jóvenes de los puntos más diversos, incluso muy lejanos», además de «la marcada tendencia que se observa en no pocos padres a separarse de sus hijos, entregándolos a corporaciones determinadas, por creer que allí estarán constantemente vigilados y por lo tanto podrán estudiar más»[45]. La legislación liberal, posterior a 1901, volvía a invertir la tendencia en beneficio del sector público, de modo que en 1914-15 el alumnado público y privado aparecían de nuevo equiparados, con cifras de 181 y 179 respectivamente. Con la dictadura se inicia una fase de recuperación de la enseñanza privada que, poco a poco, irá desplazando a la pública llegando a absorber en 1931 al 75% del alumnado. Una recuperación no tanto debida al incremento de alumnos matriculados en la enseñanza colegiada o incorporada —como venía sucediendo desde 1885—[46], como al aumento del alumnado libre, a medida que los privile-

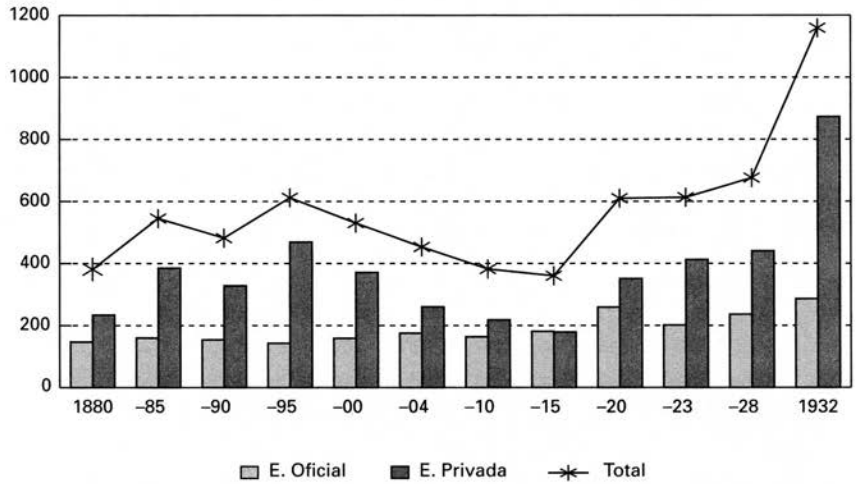
---

[44] Desde la ley Moyano de 1857 se distinguen tres modalidades de enseñanza secundaria: la pública, impartida en los institutos o establecimientos de carácter público costeados pos los ayuntamientos o las diputaciones provinciales; la privada, impartida en los colegios privados, es decir, en aquellos establecimientos costeados y dirigidos por particulares, sociedades o corporaciones; y la doméstica, adquirida en casa a cargo de los padres o tutores. Tanto los alumnos privados como los domésticos tenían la obligación de examinarse anualmente en el instituto local o provincial respectivo. Dentro de la enseñanza privada, sin embargo, se establecía la diferencia entre la modalidad incorporada (que luego se denominará asimilada o colegiada) y la libre. La primera era equiparable a todos los efectos a la enseñanza oficial si bien debía ajustarse a una serie de normas en materia de programas, libros de texto, exámenes, titulación del profesorado, etc., normas que irán variando en función del signo conservador o progresista del gobierno de turno. La modalidad libre, a su vez, consistía en preparar de forma particular las asignaturas (bien en casa o en un colegio privado) para examinarse de ellas en el instituto.

[45] *Memoria del Instituto Provincial de Guipúzcoa. Curso 1884 a 1885*, San Sebastián, 1885, p. 9 (AINB-SS).

[46] En 1880 el instituto de San Sebastián tenía un solo colegio incorporado, el de los religiosos Escolapios, situado en la localidad de Tolosa; en 1884 el número había ascendido a 4: además del anterior, el colegio de los Padres Dominicos (Vergara) y los colegios seglares de San Luis (Irún) y Santo Tomás de Aquino (San Sebastián), con un total de 306 alumnos. En 1894 sumaban 5 los centros incorporados, al incluirse el colegio de los Marianistas (San Sebastián), quedando fuera el colegio Santo Tomás, que fue sustituido por el también centro seglar Tori-

gios asociados a la incorporación fueron desapareciendo (véanse los gráficos V.4 y V.5).



Fuente: Memorias del Instituto provincial y anuarios estadísticos de España para los años correspondientes.

Gráfico V.4

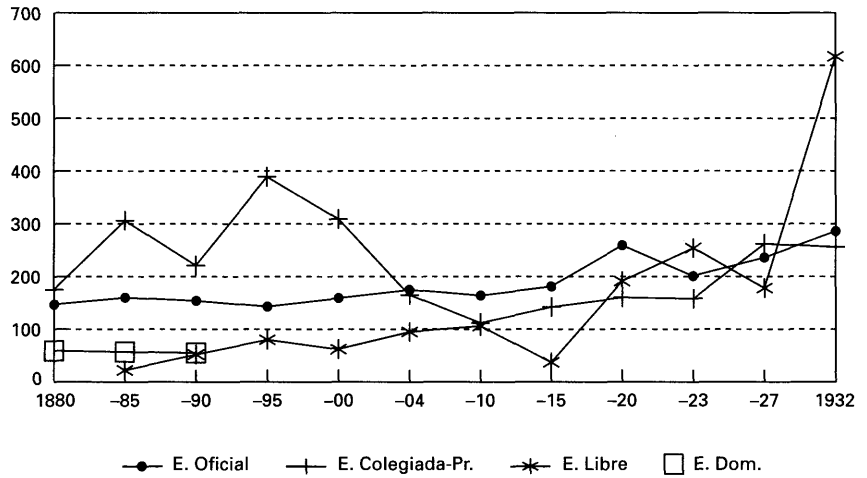
Enseñanza secundaria en Guipúzcoa. Tipos de enseñanza, 1880-1932

Teniendo en cuenta la relación existente entre el grado de desarrollo urbano-industrial y la extensión de la enseñanza privada, un dato importante a constatar es la debilidad relativa del bachillerato privado en Guipúzcoa, sobre todo, si establecemos la comparación con las provincias más burguesas e industrializadas del Estado[47]. La explicación puede ha-

---

bio Pena (San Sebastián). Los alumnos alcanzaban en aquella fecha la cifra de 389. En 1901 sólo tres colegios seguían adscritos al instituto, los pertenecientes a las congregaciones religiosas, a los que vendría a añadirse un cuarto en 1918, el colegio de los Padres Capuchinos de Lecaroz (Navarra), y en 1924, el Instituto Politécnico de Irún. En 1931, aunque el número de colegios congregacionistas de enseñanza secundaria ascendía a 7 ninguno de ellos pertenecía ya a la categoría de incorporado (AINB-SS, Caja: Colegios incorporados).

[47] El 43% que en 1878 representaban los alumnos privados de esta provincia quedaba muy por de debajo del 60% correspondiente a la media española y, más todavía, de los porcentajes arrojados por Barcelona o Madrid, que eran de 81 y 70% respectivamente. En 1900 la situación había variado algo al disminuir la diferencia entre la tasa de matriculación privada guipuzcoana, del 65%, y la de las provincias punteras, ocupando Guipúzcoa una posición intermedia, aún inferior al 71% estatal. Ni siquiera el máximo de 75%, obtenido en 1931, lograría colocarla en cabeza. Barcelona y Madrid, por ejemplo, presentaban en las mismas fechas una tasa de alumnado privado del 83%; las capitales andaluzas también superaban el 80%, corres-



Fuente: Memorias del Instituto provincial y anuarios estadísticos de España para los años correspondientes.

Gráfico V.5

Enseñanza secundaria en Guipúzcoa. Tipos de enseñanza, 1880-1932

llarse en el comportamiento específico de la burguesía guipuzcoana a la hora de definir sus estrategias educativas. Mientras la clase burguesa en general mostraba una clara preferencia por el bachillerato clásico, dado el prestigio social asociado a estos estudios y su reconocido valor como marca de estatus, la burguesía guipuzcoana y, en particular, la pequeña y mediana burguesía, se inclinaba preferentemente por las carreras cortas y prácticas. Carreras estas últimas con una utilidad profesional más inmediata de cara al ejercicio de actividades industriales y comerciales a las que, con toda probabilidad, dicho grupo acabaría dedicándose. De ahí que la burguesía guipuzcoana, clientela potencial de los colegios privados, desviara parte de sus efectivos hacia las llamadas carreras especiales reduciendo el contingente global del bachillerato clásico[48]. Hecho éste que guarda relación con la ya señalada debilidad cuantitativa de la enseñanza

---

pondiendo la cifra más alta a Sevilla, con un 91%. Incluso dentro del conjunto vasco, el porcentaje guipuzcoano quedó en ocasiones por debajo de las provincias de Álava y Navarra si bien siguiendo una evolución paralela a la vizcaína.

[48] Al margen del instituto y de los colegios de bachillerato, había en Guipúzcoa otros centros de enseñanza post-primaria y superior. Existían, en primer lugar, las escuelas de Artes y Oficios (centros de enseñanza post-primaria y profesional), localizadas en la capital y en los mayores centros urbano-industriales de la provincia (Irún, Tolosa, Oñate, Beasain, Rentería, Azpeitia, Vergara, Villafranca, Zumárraga, Fuenterrabía y Mondragón). Estaban sostenidas por la Diputación provincial y los ayuntamientos respectivos. Había, además, una escuela normal de maestras, establecida en San Sebastián desde 1899, y una escuela de comercio, abierta en la capital en 1861.

secundaria guipuzcoana[49]. En 1920 los alumnos matriculados en carreras especiales sumaban 206, un tercio aproximado de los bachilleres, diferencia que tenderá a disminuir alcanzando los alumnos «especiales» en 1930 la cifra de 484. La tendencia se observa igualmente en los colegios de las Congregaciones religiosas que ofrecían el doble programa clásico y comercial. En el colegio Marianistas de San Sebastián, por ejemplo, un 33% del alumnado de secundaria cursaba estudios comerciales mientras que en el colegio capuchino de Lecároz (Navarra) el porcentaje ascendía al 40%[50]. Al pragmatismo característico de la burguesía guipuzcoana, que está en la base de su predilección por los estudios comerciales, hay que añadir otro factor, la «presión» ejercida por los exámenes del instituto, motivo por el que no pocos jóvenes decidían abandonar la carrera de bachiller para continuar sus estudios por vías alternativas, al margen de controles oficiales. Así lo atestiguaba, por ejemplo, el director del colegio marianista de San Sebastián, al quejarse de que algunos de sus alumnos «habían desistido de venir al Colegio yéndose al de San Bernardo (Colegio comercial), por las mayores facilidades y menor presión de los exámenes de fin de curso (del Instituto)»[51].

Cuadro V.4

Evolución del alumnado de los diversos tipos de enseñanza secundaria en Guipúzcoa, 1880-1932*

Cursos	E. Oficial	E. Colegiada	E. Doméstica	E. Libre	Total
1880-81	147	175	59		381
1884-85	160	306	57	22	545
1889-90	154	221	55	52	482
1894-95	143	389		80	612
1899-1900	159	309		62	530
1903-04	175	165		95	435
1909-10	164	112		106	382
1914-15	181	142		37	360
1919-20	259	160		191	610
1922-23	201	158		254	412
1927-28	236	262		178	676
1931-32	286	256		617	1.159

* El significado de las diversas modalidades de enseñanza secundaria se explica en la nota n.º 44 del presente capítulo.

Fuente: Memorias del Instituto provincial de Guipúzcoa y anuarios estadísticos de los años correspondientes.

[49] Véase la nota 10 del presente capítulo.

[50] Registro de Matrícula del Colegio Católico de Santa María, 1899-1929, y el fichero de alumnos del colegio Nuestra Señora del Buen Consejo de Lecároz (Navarra), años 1890-1936, localizados ambos en los archivos colegiales respectivos.

[51] *Anales del Colegio Católico de Santa María*, curso 1913-14 (ACM-SS).

El éxito de los colegios religiosos y su gran aceptación entre las clases medias y burguesas se debe a varias razones. Además de la coyuntura político-legal, a la que nos referíamos más arriba, cabe señalar las siguientes: 1.º) la manifiesta superioridad de los colegios frente a los institutos en cuanto a efectivos materiales y humanos. Los colegios tenían abundantes recursos, magníficas instalaciones, edificios situados en emplazamientos privilegiados, etc., contando además con un personal barato y enteramente dedicado[52]; 2.º) la mayor descentralización de los colegios los acercaba más a entornos rurales y semi-urbanos, con lo que resultaban más atractivos para la nobleza menor residente en las pequeñas poblaciones y núcleos distantes de la capital, que no siempre podía costear los estudios de sus hijos lejos del domicilio familiar. En Guipúzcoa, el alumnado de enseñanza secundaria se repartía entre los centros ubicados en San Sebastián y las localidades de Tolosa y Vergara, donde las Escuelas Pías, en el primer caso, y el colegio de los Dominicos, en el segundo, absorbían la práctica totalidad de la burguesía comarcal. De tal modo que, por ejemplo en 1894, representaban entre ambas el 34% de la matrícula secundaria total y el 54% de la privada-incorporada[53]; 3.º) los niveles de rendimiento tendían a ser más altos en los colegios que en los centros oficiales, lo que se relacionaba con una instrucción de calidad y unos métodos pedagógicos eficientes. En 1891, la tasa de suspensos entre los alumnos del bachillerato privado guipuzcoano era del 6%, la mitad que entre los alumnos oficiales, mientras que la enseñanza doméstica arrojaba un porcentaje del 9%. En el primer decenio del siglo XX, la proporción de suspensos bajó para los alumnos oficiales con lo que, tanto la enseñanza pública como la privada, obtuvieron resultados igualmente buenos. En 1927, volvían a destacarse los colegios con un 7% de alumnos suspendidos, frente al 21% de los oficiales y el 27% de los libres[54]; 4.º) los colegios religiosos eran socialmente más exclusivos que los institutos, rasgo muy apreciado por la burguesía y las clases acomodadas en general. Enviar un hijo al colegio de pago era sinónimo de tener un estatus superior. Por otra parte, garantizaba que el niño no iba a relacionarse más que con otros niños de su condición. Asimismo, la «marca» del colegio confería un claro valor añadido a los estudios realizados, de cara a la futura inserción del joven en el mercado labo-

---

[52] J.R. Perz describe la diferencia en estos términos: «The majority of the institutes are hardly fit places for carrying on educational work... The building and classrooms are unhygienic. Even where laboratories, workships and classrooms are found, there is an almost total lack of modern equipment. Playgrounds are not provide for. Neither does any one deny that the colleges are, by comparison, ideal educational institutions» (PERZ, J.R., *op. cit.*, p. 140).

[53] *Memoria del Instituto Provincial de Segunda Enseñanza de Guipúzcoa, Curso 1893-94, por Marcelo Llorente y Sánchez*, San Sebastián, 1894 (AINB-SS).

[54] Datos tomados de las memorias del instituto provincial correspondientes a los años indicados, excepto los de 1927, que proceden del *Anuario Estadístico de España, Año XV, 1930*, Madrid, 1932.

ral; 5.º) el modelo educativo confesional encajaba mejor con la ideología y los valores culturales dominantes de la Restauración. Se trata de un modelo que privilegiaba la formación moral y religiosa del alumno; que combinaba la instrucción de calidad con una educación esmerada, aplicando unos métodos disciplinarios rigurosos a la vez que paternales; un modelo que aseguraba la supervisión y vigilancia continuada del joven para evitar que quedara expuesto a las malas influencias externas; donde el curriculum clásico, centrado en el latín, adquiría primacía, al igual que la preparación física, dentro de una concepción integral de la educación; un modelo que ofrecía programas más amplios y diversos en respuesta a las diferentes necesidades de su clientela o que, incluso, arbitraba medios para conceder facilidades económicas a sus alumnos (como la fórmula de becas o los pagos aplazados). Características todas ellas que veremos con detalle en el análisis de los colegios-tipo que hemos seleccionado.

Capítulo 6

El Colegio Católico de Santa María de San Sebastián (Marianistas)

Para analizar el papel jugado por la Iglesia en la formación y renovación de las élites guipuzcoanas tomaremos como ejemplo de colegio de élite uno de los más significativos del panorama escolar de la provincia. Nos referimos al colegio que los religiosos marianistas establecieron en San Sebastián en 1887. Destinado a educar a «las principales familias» de la ciudad, con un programa de sólida «instrucción moral y científica» y una enseñanza «a la altura de los progresos más recientes»[1], este centro contó muy pronto entre su clientela con destacados miembros de la aristocracia y de la gran burguesía liberal, procedentes no sólo de la provincia sino de todo el Estado. Por ser el prototipo de colegio católico-liberal, pionero en la introducción de programas industriales y comerciales como alternativa al bachillerato clásico; por ofrecer una educación a medio camino entre la pedagogía tradicional de inspiración jesuítica y los planteamientos educativos del liberalismo francés —fórmula, por otra parte, capaz de atraer indistintamente a la nobleza y a la burguesía, a las clases acomodadas y a las clases medias ascendentes—, el ejemplo seleccionado resulta idóneo para analizar los procesos de ósmosis y de creación de élites mencionados en las páginas anteriores.

Un modelo educativo para viejas y nuevas élites

El establecimiento de la Compañía de María en San Sebastián obedece a razones diversas. En primer lugar, el cierre del colegio de los jesuitas en 1873, coincidiendo con la proclamación de la I República, había dejado

[1] *Marianistas. Cien años en España*, Madrid, 1987, p. 51.

un vacío educativo en la ciudad que afectaba básicamente a las élites locales. Para la opinión ilustrada de la época se trataba de un problema más general. Era la salud moral y religiosa de la juventud la que estaba en juego a causa de la deficiente instrucción que recibían los jóvenes en las escuelas y colegios de la capital. A ello se añadía la carencia de centros de enseñanza donde los alumnos estuviesen convenientemente «recogidos» y «vigilados» y en los que, además de una instrucción de calidad, adquiriesen una sólida educación cristiana: «Usted sabe como yo —escribía uno de los promotores de la fundación marianista— que aquí la Primera Enseñanza está confiada a maestros de escuelas privadas, que, interesadas en reunir el mayor número de alumnos, no extreman ni preferencia ni hostilidad por la instrucción religiosa; desean ser aceptables a todos los gustos, y de aquí resulta que la enseñanza es deficiente en religión, además de los serios inconvenientes que lleva consigo la reunión de niños inspirados en prácticas distintas». Problema que se repetía en la segunda enseñanza y en lo relativo a la instrucción mercantil y comercial ya que, si bien dichos estudios podían cursarse en el instituto provincial, este centro sólo exigía a los alumnos la asistencia a las horas de cátedra, de modo que fuera de ellas los niños estaban «entregados a sí mismos, sin método de estudio ni posibilidad de formarlo»[2]. De ahí la conveniencia de establecer en la ciudad un centro de enseñanza de carácter católico.

La opción por la Compañía de María no era gratuita. Hay que recordar que la congregación, fundada en 1817 por el padre Guillermo José Chaminade en la ciudad francesa de Burdeos, se había dado a conocer en España a través de su colegio de San Juan de Luz. A este centro, situado tan sólo a 13 kilómetros de la frontera española, acudían numerosos niños guipuzcoanos y también procedentes de las regiones vecinas. Debió ser tal la afluencia de alumnos hispanohablantes que muchos de los profesores se vieron obligados a aprender el castellano, editándose incluso prospectos del colegio en esta lengua con fines propagandísticos[3]. Por otro lado, la Sociedad de María gozaba de una reputación internacional debida, sobre todo, a su colegio Stanislas de Paris, donde se educaban los hijos de las principales casas aristocráticas no sólo francesas sino de toda Europa[4]. Precisamente, el entonces príncipe de Asturias, futuro rey de España, Al-

---

[2] «Carta de Miguel de Areilza a Francisco Arrangoitz, 1 de abril de 1887», cf. *100 años de presencia marianista en San Sebastián, 1887-1987*, San Sebastián, 1987, p. 19.

[3] *100 años de presencia marianista...*, p. 18.

[4] BORDEAUX, H, *Le Collège Stanislas*, Paris, 1936 y SAUVÉ, G., *Le Collège Stanislas. Deux siècles d'éducation*, Paris, 1994. La lista de antiguos alumnos incluye, entre otros, a escritores, pertenecientes a la Academia francesa o a las academias de Ciencias y Ciencias Morales, a oficiales de la armada, obispos y superiores de congregaciones religiosas, diplomáticos, ministros, parlamentarios y políticos franceses, profesores de universidad, etc., además de príncipes y soberanos europeos.

fonso XII, fue alumno de este colegio entre 1869 y 1870. De ahí que los superiores marianistas mantuvieran una estrecha relación con la corona española, lo que suponía una gran ventaja de cara a la legalización del instituto en España y a la obtención de permisos fundacionales. Esto explica la predisposición favorable de la Superioridad ante las propuestas de fundación españolas y, concretamente, ante la solicitud elevada desde San Sebastián, ciudad que por varios motivos despertaba el interés de la Compañía: zona de residencia veraniega de la corte, proximidad geográfica a la frontera, buenas comunicaciones.

Pero ¿por qué las élites donostiarras optaron por una congregación francesa en lugar de por otras de mayor arraigo local como, por ejemplo, la Compañía de Jesús? Los documentos fundacionales hablan de varias tentativas de negociación con los jesuitas y con los hermanos de la doctrina cristiana que, al parecer, resultaron infructuosas[5]. La negativa de los jesuitas es comprensible teniendo en cuenta los recelos que despertaba la Compañía de Jesús entre las clases liberales de San Sebastián —clases, por lo demás, socialmente mejor situadas—, a raíz de su decantación por la causa carlista en la última guerra civil[6]. En contrapartida, el «espíritu neutro» de los religiosos marianistas se adecuaba mejor al talante liberal y progresista de la ciudad: «la necesidad de contentar por una parte a los *ultras* y por otra a los liberales —escribirán los primeros religiosos enviados por la Compañía a San Sebastián— hace al instituto neutro, poco más o menos, en el espíritu que da. Unos religiosos tienen que estar obligados al espíritu de su profesión. Y si trabajan bien, atraerán a los mismos liberales, que buscan para sus hijos la buena educación y la instrucción; y a menudo, por añadidura, la educación cristiana»[7]. El hecho mismo de llevar una indumentaria que se diferenciaba poco de la seglar los hacía, a juicio de los fundadores, más convenientes para San Sebastián que ninguna otra congregación. Parece pues que la Compañía de María contaba con suficientes ingredientes como para atraer la atención de las «principales familias» donostiarras, además de la de aquella población flotante de aristócratas, políticos, diplomáticos y alta burguesía que, coincidiendo con los

---

[5] *Anales del Colegio Católico de Santa María, San Sebastián,* p. 1. Se dice que «por varios motivos que no vienen al caso, ninguna de estas congregaciones pudo aceptar el ofrecimiento de la población» (ACM-SS).

[6] «Según Manuel Revuelta, la Compañía de Jesús rechazó varias ofertas de instalación de colegios de segunda enseñanza, entre 1873 y 1880, «para no perjudicar a sus colegios de la España liberal» y, en el caso concreto de Guipúzcoa, por la «enemistad que existía en San Sebastián hacia la misma y la inestabilidad política de la zona» (REVUELTA GONZÁLEZ, M., S.J., *La Compañía de Jesús en la España Contemporánea, T.I: 1868-1883. Supresión y reinstalación,* Madrid, 1984, p. 274).

[7] Cartas del padre Démangeon (primer asistente del superior general) y de D. Antonio Enjugier (inspector general de la Compañía) a la Administración General, 13 y 14 de abril de 1887, cf. *100 años de presencia marianista...*, p. 21.

desplazamientos de la corte a San Sebastián, residía los meses de verano en la capital guipuzcoana.

Llama la atención la celeridad con que se llevaron a cabo los trámites fundacionales, hecho difícilmente explicable de no contar la empresa con el apoyo de personas influyentes y bien relacionadas con las oligarquías locales —condición *sine qua non* para moverse con soltura en los circuitos burocráticos y financieros de la capital. Así, Don Miguel de Areilza, el principal promotor de la obra, era un coronel retirado que, por sus «relevantes dotes intelectuales y morales», gozaba de gran consideración entre «la sociedad más selecta de San Sebastián» e, incluso, entre los dirigentes de la política nacional[8]. Fue él quien se puso en contacto con algunas personalidades relevantes de la ciudad, entre ellas, el señor Arcipreste, el señor Medina, senador del Reino, y el señor Sagredo, ex-administrador de Hacienda en La Habana, cuyos hijos se habían educado en el colegio de San Juan de Luz de los religiosos marianistas. Coincidieron todos en la necesidad de poner en marcha el proyecto e iniciar cuanto antes las gestiones oportunas. Un amigo íntimo del señor Areilza, D. Francisco Arrangoitz, brillante diplomático y antiguo ministro del emperador Maximiliano de Méjico —quien a la sazón residía en San Juan de Luz—, actuaría como intermediario en las negociaciones con la Compañía, a través del director del colegio vasco-francés. Los superiores marianistas, a su vez, mediante una hábil operación diplomática, lograrían el respaldo de las autoridades civiles y eclesiásticas locales llegando a persuadir incluso a la propia reina[9]. Los resultados no pudieron ser mejores. En abril de 1887 la Administración General enviaba dos inspectores a la capital donostiarra en visita de tanteo. En julio, aprobada ya la fundación, un representante del superior Simler se desplazaba a San Sebastián con el objetivo de buscar un local apropiado para el nuevo colegio. Una vez encontrada la casa, y tras activas gestiones del señor Areilza con los propietarios, se formalizaba un contrato de alquiler a primeros de agosto, valedero por seis años consecutivos a partir del 15 de septiembre. Finalmente, el Colegio Católico de Santa María abría sus puertas a primeros de octubre de 1887.

Dos rasgos distinguen al nuevo colegio desde su andadura inicial: su elitismo y su talante renovador, caracteres ambos que determinarán el papel jugado por dicha institución en el panorama educativo local. Con respecto a lo primero, son varios los signos que denotan la vocación minoritaria del colegio, al margen de las prioridades educativas establecidas por

---

[8] *Anales...*, pp. 1-3 (ACM-SS).

[9] La Administración General dictaba instrucciones a San Juan de Luz, en septiembre de 1887, para que hicieran llegar una carta del Superior General a la Reina de España, en aquel entonces residente en San Sebastián. La carta, que iba acompañada de un ejemplar del libro sobre la vida del P. Lagarde, le sería entregada por mediación del alcalde de la ciudad. Asimismo, se incluía otra carta destinada al obispo de Vitoria (ACM-SS, Administración General: Correspondencia, 1887).

las Constituciones de la Compañía[10]. Cuando en otoño de 1887 los superiores escribían al primer director, Luis Cousin, instándole a que enviara el prospecto del colegio «a las principales familias» de la ciudad no pensaba precisamente en la educación de las clases populares[11]. Tampoco el plan de estudios del colegio apuntaba en aquella dirección. La prensa local anunciaba los meses anteriores a la apertura de las clases que el programa del «Colegio Católico de Santa María» iba a comprender, además de la instrucción moral y religiosa, la primera enseñanza, elemental y superior, y la enseñanza especial preparatoria para las carreras industriales y de comercio, comprometiéndose los religiosos a acompañar a los alumnos que estuviesen matriculados en el Instituto a las horas de cátedra[12]. Pero es, sobre todo, para impartir la segunda enseñanza para lo que fue llamada la Compañía de María a San Sebastián: «hemos sabido —comunicaban los primeros religiosos a sus superiores— que la enseñanza que mejor vendría sería la comercial y la industrial. Una clase para externos, más adelante mediopensionistas, a los que se les acompañaría al Instituto (para recibir allí las clases) dos veces al día, tendría éxito. En cuanto a los niños pobres, no parece urgente dedicarles una clase, dado que la enseñanza (que reciben) es cristiana»[13].

Al especializarse el colegio en la enseñanza secundaria, conforme a los deseos de su clientela potencial, su ámbito de reclutamiento quedaba reducido a las clases medias y altas dado que la gran mayoría de la población difícilmente lograba sobrepasar el umbral de los estudios primarios. A todo ello cabe añadir el halo aristocrático asociado al modelo educativo marianista como reflejo de la reputación alcanzada por sus colegios franceses y, en concreto, por el ya mencionado colegio Stanislas de París; sin olvidar la extracción social de los miembros de la Compañía, originarios en su mayoría de familias acomodadas francesas. Del primer director de la casa, Luis Cousin, se dice, por ejemplo, que era un joven «alto y elegante», con el aspecto distinguido propio de todo hombre en el que se da la combinación perfecta entre «la fervorosa mentalidad religiosa y el presti-

---

[10] El Título II de las Constituciones, en su punto 253, afirma que hay dos modos de salvar a los hombres: «preservarlos del contagio del mundo o curarlos de él» y, tras manifestar su preferencia por el segundo, se compromete a dar prioridad a la educación de los más pobres y de los niños más jóvenes «sin que por ello renuncie a trabajar también (...), por sanar, en la medida de lo posible, a aquellos a quienes el error y el vicio han pervertido en una edad más avanzada o en una condición social más elevada» (*Constituciones Primitivas de la Compañía de María, 1839, por el B.P. Guillermo José Chaminade, conforme al texto impreso en Besançon en 1847*, Madrid, 1963).

[11] ACM-SS, Administración: Correspondencia, 1887.

[12] «Colegio Católico de Santa María», anuncios aparecidos en *El Eco de San Sebastián*, 24 y 27 de septiembre de 1887.

[13] Carta de los PP. Démangeon y Enjugier al superior general de la Compañía de María, P. Simler, con fecha de 13 de abril de 1887 (cf. *100 años de presencia marianista...*, p. 28).

gio de un humanista», muy culto e instruido, a quien costó poco granjearse las simpatías de numerosas personalidades de la aristocracia española, residentes en San Sebastián[14]. Si además tenemos en cuenta los costes de matrícula del colegio, superiores a los de cualquier otro centro de bachillerato de la provincia (punto que detallaremos más adelante), parece lógico pensar que las clases populares quedarían excluidas del mismo.

El segundo rasgo que caracteriza al modelo educativo marianista es su modernidad. En su deseo de adaptarse a los nuevos tiempos y de responder a las aspiraciones de la burguesía, la Compañía de María había introducido en sus colegios una serie de innovaciones que ponían en entredicho los fundamentos de la pedagogía tradicional, inspirada en el *Ratio Studiorum* de los jesuitas. Compaginar la religión con el cultivo de las ciencias útiles, era la máxima seguida por los responsables del colegio Stanislas de París, prototipo de establecimiento marianista que sirvió también como modelo al colegio de San Sebastián[15]. Al curriculum clásico, centrado en el griego y el latín, que los jesuitas mantuvieron en vigor hasta bien entrado el siglo XX, los marianistas oponían un programa científico en el que las disciplinas modernas como las matemáticas, la historia o las lenguas vivas adquirían particular importancia. No se trataba de abandonar el estudio de las humanidades, base ineludible de toda educación integral, sino de potenciar las «enseñanzas prácticas» con el objetivo de formar «hombres útiles» y capaces de despuntar en las «carreras más prestigiosas»[16]; alcanzar, en definitiva, el equilibrio entre lo clásico y lo científico, respetando los planes de enseñanza oficial vigentes en cada país. El programa de estudios del Colegio Católico de Santa María obedecía a este doble criterio; es decir, pretendía actualizar el bachillerato clásico con la introducción de asignaturas científicas o «especiales», sin apartarse demasiado del cuadro de enseñanzas del Instituto provincial donde habrían de acudir sus alumnos a examinarse[17].

De hecho, si comparamos los programas de enseñanza de ambos centros, apenas se observan diferencias significativas[18]. Lo que resulta com-

---

[14] *100 años de presencia marianista...*, p. 37.

[15] Los superiores marianistas instaban a los directores de las diferentes casas de bachillerato de la Compañía a que siguieran los métodos pedagógicos del colegio Stanislas de París («Aux Directeurs des maisons d'enseignement secondaire clasique et moderne», Société de Marie, Office d'Instruction, Paris, 2 octobre 1901, ACM-SS, en adelante, «Aux Directeurs»).

[16] *Le Collège Stanislas. Notice historique, 1804-1870*, Paris, 1881.

[17] En la propaganda del colegio aparecida en *El Eco de San Sebastián*, con fecha de 24 de septiembre de 1887, se lee que el centro impartirá un programa «especial» (se refiere a los estudios secundarios) en el que se enseñarán «todas las asignaturas a que asistan en el Instituto provincial los alumnos del Colegio».

[18] El programa del Instituto incluye las asignaturas de caligrafía y gimnasia que también se imparten en el Colegio Santa María, aunque no como asignaturas obligatorias (de ahí que no

Cuadro VI.1

Cuadro de enseñanzas del Colegio Católico Santa María. Año 1907-1908

Asignaturas	Cursos de bachillerato/Horas semanales						
	1.°	2.°	3.°	4.°	5.°	6.°	Total
Aritmética	6	5					11
Gramática	4						4
Geografía	4	3					7
Francés	3	3	3	3			12
Latín		5	4				9
Dibujo		1	1	2	2		6
Geometría			5				5
H.ª de España			4				4
H.ª Universal				4			4
Algebra				5			5
Preceptiva				3			3
Física					6		6
H.ª Literatura					3		3
Psicología					3		3
Fisiología					3		3
Química						3	3
Agricultura						6	6
Etica						3	3
H.ª Natural						5	5
Totales (19)	17	17	17	17	17	17	102

Fuente: Anales del Colegio de Santa María, Archivo del Colegio, San Sebastián.

prensible teniendo en cuenta la función auxiliar que desempeña el colegio marianista con respecto al Instituto, al menos en sus primeros años de existencia. Acompañar a los alumnos a las cátedras del Instituto y prepararlos para los exámenes oficiales, éste fue el objetivo inicial del colegio[19].

---

figuren en el cuadro VI.1) sino «de adorno». La religión tampoco aparece en el cuadro —en el Instituto se contempla como materia de examen—. Y no porque carezca de importancia. Antes al contrario, tendrá tal peso en la educación marianista que no puede quedar reducida a la categoría de una simple asignatura. Además, la disciplina religiosa rebasa el ámbito de lo puramente instructivo para formar parte de esa otra dimensión educativa que distingue al colegio del Instituto. Por último, la geografía se concentra en una sola clase, en el caso del colegio Santa María, mientras que en el Instituto queda dividida en dos: Geografía general y Geografía de España.

[19] «Nous ne songeons pas à autre chose qu'à un externat et demipensionnat de jeunes enfants de 6 ans à 13 ou 14. Il y aura de classes chez nous; il y aura aussi des élevès que nous conduirons suivre les classes de l'Institut. C'est surtout pour ce dernier genre d'enfants qu'on nous a appelé» (Carta de la Administración General a D. Luis Cousin, futuro director del esta-

Pero al margen de la relación de asignaturas, es en la distribución efectiva del tiempo escolar donde aparece la diversidad y se acentúan los rasgos curriculares específicos del modelo analizado. Como puede observarse en el cuadro VI.1, la predilección por el francés aparece de forma clara: hasta un total de 12 horas semanales se dedican al aprendizaje de esta lengua, tomados todos los cursos de bachillerato en su conjunto. Constituye, sin duda, el plato fuerte del programa de estudios marianista tendiéndose a aumentar su peso específico, sobre todo, a partir del establecimiento en San Sebastián de otras congregaciones francesas y de cara a «frenar» la competencia de aquéllas. Frente a la concurrencia una mayor especialización, recomiendan los superiores[20]. El acento en lo clásico se pone de manifiesto en el número de horas dedicadas al latín, 9 horas semanales, rebasando el mínimo exigido por los planes oficiales (en el Instituto se le dedican 6 horas por semana); también la gramática se cultiva con mayor intensidad que en el Instituto, una hora más por semana. La cara científica del curriculum se advierte, a su vez, en la importancia concedida a la aritmética, a la que se reserva el doble número de horas que en el Instituto (11 y 6 horas semanales respectivamente). Asimismo, se potencia de modo especial la enseñanza del dibujo, reforzando las 6 horas semanales obligatorias con 1 hora suplementaria cada día. Al igual que las lenguas modernas que, si bien supeditadas al francés, se enseñan diariamente como asignaturas optativas; o la historia, que cuenta con 8 horas semanales, frente a las 6 del Instituto; mientras que las matemáticas, excluidas del programa oficial, ocupan un lugar nada despreciable, 1 hora de lección diaria o alterna.

La novedad del programa marianista se hace todavía más evidente si establecemos la comparación con el modelo clásico por excelencia, el de los jesuitas. En los colegios de la Compañía de Jesús las Humanidades ocupan un lugar considerablemente mayor que en los colegios marianistas: en el colegio San Ignacio de Hernani, por ejemplo, se dedicaban al latín hasta 15 horas semanales y 4 al griego (suprimido en el programa del colegio Santa María)[21]. La fidelidad al *Ratio Studiorum* exigía dar prioridad absoluta a la formación literaria, centrada en el latín. «El estudio de las lenguas clásicas —dirá el jesuita Ruiz Amado— no sólo es preferible como medio de cultura intelectual al estudio de las ciencias naturales y de

---

blecimiento de San Sebastián, con fecha de 3 de agosto de 1887; ACM-SS, Carpeta: Administración General, Correspondencia, 1887-1910).

[20] El Consejo Escolar del colegio, en sesión celebrada el 10 de mayo de 1904, aprobó la creación de una sección francesa, formada por todos los cursos de comercio y el último curso de primaria, en la que se obligaría a los alumnos a hablar francés en los recreos y paseos. Con ello se pretendía «dar mayor impulso e interés a esta parte de la enseñanza» para poder competir con otras congregaciones docentes, establecidas en San Sebastián a raíz de las leyes de expulsión francesas (ACM-SS, Carpeta: Consejos Escolares, 1892-1908).

[21] «Colegio de San Ignacio, instalado en la villa de Hernani, bajo la dirección de los PP. Jesuitas: Cuadro de enseñanzas, 1910» (AUV, leg. 2.651).

las matemáticas, sino que forma el carácter, de suerte que los que en ellas se han ejercitado se entregan al estudio mucho más seriamente que los estudiantes «realistas» (refiriéndose a las *Realschulen* o escuelas de bachillerato especial alemanas)»[22]. Las materias científicas, por el contrario, o las lenguas modernas quedaban relegadas por la *Ratio* a un segundo plano destinándose a ellas el tiempo mínimo exigido por la ley. Frente al conservadurismo del modelo jesuítico el programa científico o «especial» de la Compañía de María resulta, como vemos, de una modernidad incuestionable.

Sin embargo, el principal atractivo del Colegio Católico de Santa María, y lo que explica su éxito entre las clases acomodadas de la provincia, no es la modernidad de su programa de enseñanza o la calidad de su instrucción sino su «educación esmerada». Es en este plano donde mejor se aprecian los logros del colegio en su pretensión por alcanzar el equilibrio entre lo tradicional y lo moderno, la síntesis entre la moral católica y los valores liberales. Una instrucción acorde con las necesidades de la burguesía y una educación altamente exclusiva y de marcado cariz católico, he ahí la combinación perfecta capaz de seducir tanto a la vieja aristocracia como a las nuevas clases burguesas. En efecto, si algo caracteriza a los colegios de la Iglesia frente a los centros del Estado es esa doble dimensión de su actividad educativa, es decir, la «instrucción» acompañada de «educación», según la distinción establecida por el pensamiento pedagógico del siglo XIX. Tal como lo explica M. Dupanloup —uno de los máximos exponentes del catolicismo en materia de educación—, los términos de «instrucción» y «educación» no pueden utilizarse como sinónimos porque hacen referencia a realidades distintas: «La educación desarrolla las facultades mentales; la instrucción transmite conocimientos. La educación cultiva el alma; la instrucción alimenta el espíritu. La educación hace hombres; la instrucción hace sabios. La educación es el fin; la instrucción no es más que uno de sus medios»[23]. En resumen, la educación es superior a la instrucción porque abarca al hombre entero, en cuerpo y alma, contribuyendo a formar su espíritu, su carácter y su sensibilidad mientras que la instrucción se refiere únicamente al desarrollo de sus facultades intelectuales. «Educar antes que todo», recomendaban los superiores marianistas a la comunidad de San Sebastián[24], indicando que el colegio debía privilegiar los aspectos educativos de la enseñanza a los instructivos.

La superioridad de la educación respecto a la instrucción radicaba en su función moralizadora. Educar significaba transmitir códigos morales y

---

[22] R. CARBONELL (seudónimo de R. RUÍZ AMADO, S.J.), *Los dos bachilleratos y el nuevo plan de enseñanza*, Barcelona, 1901, pp. 88-89.

[23] DUPANLOUP, M., *De l'éducation*, Paris, 1866, p. 137.

[24] «Recomendaciones del Hermano Visitador, 28 de febrero de 1908» (ACM-SS, Carpeta: Consejos Escolares, 1892-1908).

de comportamiento para forjar en el joven un «carácter», es decir, un espíritu firme y virtuoso que sirviera de «dique» o barrera de contención frente a los vicios del mundo moderno:

> «lo que está en la conciencia de todos, es la necesidad imperiosa de poner un dique a la ola impía, revolucionaria y pornográfica, que inoculando su virus ponzoñoso en la juventud, amenaza acabar con la raza vigorosa y con los hombres de carácter que todavía quedan en los pueblos... Ese dique, ese contraveneno bastante poderoso para contrarrestar los efectos del aire corrompido que por todas partes se respira, en estos tiempos de europeización moderna, sólo la EDUCACIÓN puede darlo; la EDUCACIÓN del joven por los padres; la EDUCACIÓN del joven por el maestro, *auxiliado por esos mismos padres*; y la EDUCACIÓN del hombre por la sociedad»[25].

Se trataba de una ventaja que la instrucción de los institutos difícilmente podía ofrecer. En este sentido, la preferencia de las familias por el colegio traduce una confianza indiscutible en los valores asociados a la educación. En 1902, por ejemplo, el Consejo Escolar del colegio, a requerimiento de los padres de alumnos, decidía acabar con la práctica de enviar alumnos a las clases oficiales ya que los niños, si bien podían beneficiarse en el plano intelectual, salían enormemente perjudicados desde el punto de vista moral y religioso en aquel «foco de indisciplina» que se consideraba el Instituto[26]. Pero además de asegurar la integridad moral de los niños la educación colegial tenía otra virtud, la de preservarlos del trato con jóvenes de condición social inferior lo que, sin duda, agradaba a las familias. En una circular enviada por la dirección del colegio a los padres de alumnos, en la que se anunciaba la supresión de la enseñanza oficial y su sustitución por la incorporada, se esgrimían entre otras razones: la pérdida de tiempo con las idas y vueltas al instituto, la falta de disciplina en este centro y los efectos perniciosos del «roce con los demás alumnos del instituto», motivo de queja constante por parte de los padres[27]. De hecho, para atraer a las clases acomodadas había que alejar lo más posible del colegio a las clases populares: el consejo escolar llegó a rechazar propuestas de rebaja en el precio del colegio «para no multiplicar el número de alumnos de la clase inferior y alejar de esta manera a los de la categoría social más elevada»[28]. En definitiva, el carácter selecto del colegio garantizaba un alumnado socialmente homogéneo.

---

[25] «Educación e Instrucción» artículo publicado en la revista colegial *Ecos del Colegio,* T. 1921-23, pp. 4-5 (ACM-SS).

[26] «Acta del Consejo Escolar celebrado el 18 de abril de 1902» (ACM-SS, Carpeta: Consejos Escolares, 1892-1908).

[27] *Anales...*, 1902, p. 136, ACM-SS.

[28] Consejo Escolar, sesión de 20 y 29 de septiembre de 1906 (ACM-SS, Carpeta: Consejos Escolares, 1892-1908).

La educación integral ofrecida por el Colegio Católico de Santa María comprendía, siguiendo el modelo de M. Dupanloup, cuatro modalidades de actuación distintas: la educación religiosa, dirigida al corazón y a la conciencia, con el fin de potenciar en el joven las inclinaciones piadosas y las virtudes cristianas; la educación intelectual, orientada a desarrollar las facultades de la inteligencia por medio de la instrucción; la educación disciplinaria, tendente a fomentar los hábitos de orden y obediencia, fortificando la voluntad y el carácter; y la educación física, dedicada a trabajar las facultades corporales para constituir jóvenes sanos y robustos[29]. Además, incluía una quinta modalidad, la educación social, que tenía como objetivo formar el *gentleman* o joven distinguido, educado en los hábitos y maneras propios de su clase y preparado para desempeñar las altas funciones sociales. A esta síntesis educativa ofrecida por los marianistas se debió precisamente el éxito del colegio y su reputación internacional como centro educador de élites. Resulta ilustrativo al respecto el caso de la Condesa del Villar, quien en 1911 escribía desde Yorkshire (Inglaterra) al director del colegio solicitando el ingreso de su hijo en dicho centro. Explicaba en su carta que tuvo noticias del colegio por mediación del Conde de Romanones y que deseaba que su hijo completase en el mismo la formación iniciada en el colegio Stanislas de París, a fin de «(pro)seguir la carrera diplomática en España»[30]. De igual modo, otras «buenas familias» europeas y americanas —procedentes éstas últimas, en su mayoría, de las antiguas colonias— decidieron confiar sus hijos al colegio[31].

La religión constituía el núcleo de la educación colegial. Como toda Congregación docente, los marianistas veían la educación como una obra de apostolado y un medio de salvación de almas. De ahí que concedieran primacía absoluta a la instrucción religiosa. Enseñar para formar buenos y fieles cristianos, éste era el objetivo fundamental de la Compañía, según establecían sus constituciones[32]. Al educar a las élites en la práctica del culto y de los sacramentos se aseguraba su adhesión a la comunidad cris-

---

[29] «Educación e Instrucción», *Ecos del Colegio,* T. 1921-23, p. 4 (ACM-SS). Véase igualmente, DUPANLOUP, M., *op. cit.*, p. 103.

[30] «Carta de la Condesa del Villar al Director del Colegio de Santa María» (1911) (ACM-SS, Miscelánea, 1910-1916).

[31] Entre la correspondencia mantenida por los padres de alumnos con la dirección del centro encontramos cartas procedentes de varios países europeos, de América latina y de las antiguas colonias de Cuba y Filipinas (ACM-SS, Miscelánea, 1910-1916). Por otra parte, basta analizar el libro de matrícula del colegio para conocer la significación del contingente extranjero: 11% del total de alumnos, un cuarto de los cuales son europeos, en su mayoría franceses; 68% proceden de América central y del sur, sobre todo, de Argentina (61%), Méjico (15%) y Chile (6%); 18% de las colonias de Cuba y Filipinas y 3% se reparten entre Norteamérica, alguna república africana y países orientales (ACM-SS, Registro de Matrícula, 1889-1929).

[32] «La Compañía de María no enseña sino para educar cristianamente; por ello hemos incluido todas las obras de la enseñanza bajo el título de educación cristiana...» (*Constituciones...*, artículo 256).

tiana, lo que suponía un avance decisivo de cara a la recatolización de la sociedad en su conjunto. Para tener éxito en este sentido era necesario que todo estuviera supeditado al objetivo religioso, no sólo las horas dedicadas al catecismo o a las prácticas piadosas sino también las distintas materias profanas que conformaban el curriculum escolar: «Los religiosos,... al enseñar cualquier otra asignatura, tendrán siempre presente que si tienen niños a quienes instruir, es para inspirarles el temor y el amor de Dios, para preservarles y apartarles del vicio, para atraerles a la virtud y para hacer de ellos buenos y fieles cristianos»[33]. La religión debía convertirse en el eje de toda actividad colegial, el aire que los niños respiraban en el colegio y que lo impregnaba todo, clases, estudios, recreos, etc. Constituía el fundamento último de toda práctica docente al que profesores y alumnos tenían que consagrar sus mejores esfuerzos. El Capítulo General de 1901 recordaba la necesidad de consolidar la instrucción religiosa en los colegios de la Compañía a la vez que instaba a los directores de las diferentes casas a intensificar su «ardor apostólico» en la búsqueda de medios eficaces para acercar a los alumnos a esta «ciencia de la salud»[34]. De igual modo, los hermanos visitadores, en sus viajes de inspección realizados al colegio de Santa María, subrayaban la conveniencia de mejorar la enseñanza de la religión y de fortalecer el «sentido religioso» de aquella comunidad, sentido «demasiado debilitado» a causa de los peligros de «una ciudad mundana como San Sebastián»[35]. Pero el acento en la instrucción moral y religiosa no sólo obedecía a las directrices emanadas de la superioridad. Respondía también a la demanda de las familias que, atraídas por las ventajas de la educación confesional —a la que se asociaban más estrechamente los valores de disciplina y obediencia—, reclamaban una sólida formación cristiana para sus hijos llegando incluso a oponerse a las escasas tentativas secularizadoras promovidas por la dirección del colegio[36].

El programa religioso incluía, en primer lugar, la enseñanza del catecismo y de la historia sagrada: una media hora diaria, siguiendo el método cíclico y progresivo[37]. Además, entre clase y clase, se intercalaban oracio-

---

[33] *Constituciones...*, artículo 257.

[34] «Aux Directeurs», p. 3.

[35] Recomendaciones del Hermano Visitador, varios años (ACM-SS, Carpeta: Consejos Escolares, 1892-1908). En concreto, el informe de visita correspondiente a 1907 denunciaba que demasiados religiosos no tomaban parte en los rezos vocales, el Oficio menor se recitaba demasiado rápido y el orden de los ejercicios matinales era muy desfavorable para la preparación de la Primera Comunión. Y recomendaba la observancia fiel de las reglas comunes así como una mejor y más larga instrucción religiosa para los alumnos.

[36] Cuando, por ejemplo, en 1914 se suprimió la obligatoriedad de la misa diaria, por considerar que contrariaba el carácter libre y devocional de dicha práctica, hubo una protesta generalizada de los padres de alumnos que exigían el restablecimiento inmediato de aquella tradición colegial (*Anales...* T. II, pp. 96-97).

[37] A partir de 1914 se empleó como manual el libro *Doctrina y vida cristianas*, especialmente preparado por los profesores del colegio para sus alumnos de bachillerato. Caracteriza-

nes, cánticos y lecturas espirituales; se rezaba el rosario o se visitaba frecuentemente la capilla bien para asistir a misa —la misa diaria era obligatoria—, bien para practicar la comunión reparadora o para confesarse una vez por semana. También se celebraban las fiestas de precepto, coincidiendo con el calendario católico (la Inmaculada, Navidad, Reyes, Pascua de Resurrección o el Corpus), en las que proliferaban los actos litúrgicos y devocionales: procesiones, misas solemnes, exposición del Santísimo en la capilla, oratorios, etc. Asimismo, al comienzo de cada curso escolar, los alumnos se sometían a una sesión de ejercicios espirituales con el objeto de purificarse de los vicios y malas influencias adquiridas en tiempo de vacaciones y, así, prepararse para su posterior adoctrinamiento espiritual. Entre las prácticas piadosas se concedía especial importancia al culto mariano, que se inculcaba a los alumnos mediante constantes alusiones a la virgen en las clases —y a los valores de pureza e inocencia simbolizados por ella—. Su imagen presidía aulas y patios de recreo, se organizaban congregaciones marianas, celebraciones solemnes como la fiesta de la Inmaculada Concepción o el mes de mayo dedicado a María. Incluso la ceremonia de la primera comunión incluía un acto de consagración a la virgen. Todo ello contribuía a conmover los corazones infantiles para lograr su adhesión emocional al mensaje religioso. En este sentido, la figura maternal de María —presentada como protectora y auxiliadora, madre universal que acoge bajo su manto al pecador desvalido—, podía resultar altamente eficaz.

Cabe recordar que la devoción mariana fue promovida por la Iglesia con especial intensidad en la segunda mitad del siglo XIX. La declaración en 1854 del dogma de la Inmaculada Concepción por el papa Pío IX marcó el inicio de una extensa campaña de revitalización de la Iglesia en la que la figura de la virgen-madre resultaba altamente eficaz de cara a conseguir adhesiones de tipo popular sentimental en una era caracterizada por el romanticismo y la religión de masas[38]. La campaña recibió un nuevo impulso con el fenómeno de las apariciones: los santuarios de la virgen de Fátima (Portugal), Knock (Irlanda) o Lourdes (Francia) se convirtieron en centros de peregrinaje de proyección mundial. Por otro lado, la propia Compañía de María, como su propio nombre indica, fue creada bajo los auspicios marianos. De ahí que el culto a la virgen ocupe un lugar central en su pedagogía.

Una fecha clave en la formación espiritual del niño era su primera comunión, rito de pasaje que marcaba el inicio de su madurez religiosa coincidiendo, además, con su ingreso en el bachillerato —recordemos que

---

do por su «exposición clara y bien argumentada» conoció más de cinco ediciones siendo profusamente utilizado en varios colegios y casas de formación *(Cien años...*, p. 97).

[38] YETANO, A., *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración, 1900-1920*, Barcelona, 1988, p. 155.

para la mayoría de los niños de clase popular significaba el final de su etapa escolar y la incorporación al mundo del trabajo—. El acto, que en el colegio se celebraba con gran pompa y solemnidad, llegó a convertirse en un auténtico acontecimiento social con la participación de las familias de los niños, la presencia de invitados ilustres, la capilla engalanada para la ocasión, etc. Ante todo, conviene subrayar la función propagandística desempeñada por este tipo de actos —incluidas también la ceremonia de distribución de premios, los festivales benéficos o las reuniones de antiguos alumnos, por citar varios ejemplos—, en cuanto que ofrecían la ocasión idónea para abrir el colegio a los invitados mostrando sus magníficas instalaciones, exhibir el ritual colegial en todo su esplendor o estrechar lazos con las familias de los alumnos. La importancia de las solemnidades religiosas era tal que el Consejo escolar del colegio, en reunión celebrada en junio de 1899, acordó ampliar la capilla colegial «para acoger (en ella) a todos los padres de los alumnos», porque «conviene atraer a estos padres a las solemnidades del colegio para darse a conocer y contrapesar así la influencia demasiado grande de los PP. Jesuitas»[39]. De ahí el empeño de los superiores por celebrar las comuniones en el colegio. Y ello a pesar de las protestas del clero parroquial, lo que estuvo a punto de provocar un grave conflicto jurisdiccional.

En efecto, la cuestión de la primera comunión no hizo sino empeorar las relaciones, ya de por sí bastante deterioradas, entre el colegio y el clero parroquial. Los primeros roces con la autoridad eclesiástica se remontan a 1892, cuando los párrocos de la localidad exigieron que los niños celebrasen la primera comunión en sus parroquias respectivas. La dirección del colegio se resistió a acatar la orden y decidió continuar con la fórmula tradicional de celebrar el acto en el propio colegio. La crisis se agravó al enviar el Arcipreste en 1893 una comunicación al director del colegio, Luis Cousin, en la que se le recordaba que los niños debían acudir a la parroquia para la catequesis preparatoria de la Primera Comunión. Las relaciones colegio-parroquia se deterioran hasta tal punto que Luis Cousin se vio obligado a desplazarse a Vitoria para llegar a un acuerdo con el Obispo. El Prelado, en un principio, se mostró reacio argumentando que la 1.ª Comunión era un derecho parroquial. Además, advertía que los obispos tenían el deber de garantizar que la instrucción religiosa impartida por los colegios públicos y privados fuese de calidad. El director, por su parte, defendía el derecho de los padres a elegir libremente las circunstancias y el lugar de celebración de este acto, insistiendo en la buena instrucción religiosa que recibían los alumnos en el colegio. Finalmente, el Obispo transigió y dio órdenes en este sentido a los párrocos de San Sebastián resol-

[39] ACM-SS, Carpeta: Consejos Escolares, 1892-1908. El Consejo se refería, sin duda, al conocido internado que la Compañía de Jesús tenía en Orduña, principal concurrente, junto con el colegio capuchino de Lecároz, del colegio marianista.

viendo momentáneamente el conflicto. A pesar de ello, las diferencias entre el colegio y el clero local persistieron durante algún tiempo[40].

Para optimizar los resultados de la instrucción religiosa el colegio disponía de un poderoso instrumento: la congregación. Se trataba de una asociación de carácter religioso que agrupaba a los «mejores» alumnos, los «más distinguidos por su piedad y aplicación en los estudios», a quienes correspondía la misión de «conservar» el espíritu de piedad y «fomentarlo» entre sus compañeros colegiales[41]. El objetivo era crear un grupo de élite cuyos miembros estuvieran cuidadosamente formados y dispuestos a asumir una serie de compromisos religiosos:

> «cuando se encuentran almas privilegiadas que desde temprana edad han sentido las impresiones de la gracia, y a ellas son fieles, se esfuerza uno cuidadosamente por cultivarlas. Los niños de este temple son ordinariamente capaces de meditar con provecho las verdades santas. Se les inicia, pues, en la práctica de la oración mental con los miramientos que reclama su edad; se les lleva a frecuentar los sacramentos cuanto lo permita la Providencia; se les reúne en pequeñas asociaciones cuyos reglamentos tienen por fin mantenerlos en la práctica de la meditación y de la comunión frecuente, alejarles de las diversiones peligrosas y fortalecerles contra el respeto humano»[42].

Estas «escuelas de espiritualidad» funcionaban, en primer lugar, como dinamizadores religiosos. Los congregantes, caracterizados por su disciplina y espíritu de sacrificio, por su conducta moral intachable, debían difundir la fe entre los restantes alumnos, ser como la «levadura en la masa»[43], ejerciendo con su ejemplo una influencia positiva en todo el colectivo colegial. En la misma línea, organizaban actividades benéficas, fomentaban la práctica de la caridad, preparaban programas recreativo-cul-

---

[40] *Anales...*, T. I, pp. 46-60; «Acta de Consejo Escolar de 23 de febrero de 1904»; (ACM-SS, Carpeta: Consejos Escolares, 1892-1908). En cuanto a la interpretación del conflicto, los datos nos hablan de un enfrentamiento jurisdiccional en el que diversas instituciones de la Iglesia pugnaban por mayores cotas de poder e influencia. Pero ¿se trataba simplemente de un conflicto jurisdiccional? ¿O se puede interpretar este enfrentamiento como una manifestación del «conflicto nacional» entre las dos «iglesias» establecidas en suelo vasco, es decir, la iglesia *euskaldun,* enraizada en las tradiciones lingüísticas y culturales autóctonas (en este caso representada por el clero parroquial), y la iglesia *erdaldun*, más ajena a las tradiciones locales y firme defensora de la cultura oficial del Estado (representada por la institución marianista)? Por el momento, carecemos de los datos suficientes para poder responder a esta cuestión.

[41] *Anales del Colegio...*, T. I, pp. 45-46. Cabe señalar que la fórmula no es nueva ya que surge en el siglo XVI a iniciativa de la Compañía de Jesús. El origen y la evolución histórica de estas asociaciones piadosas, así como su contribución a la catolización de Europa, han sido ejemplarmente estudiados por L. Chatellier (CHATELLIER, L., *L'Europe des dévots*, Paris, 1987).

[42] *Constituciones primitivas de la Compañía de María...*, art. 263.

[43] *Cien años...*, p. 122.

turales para «retener a los niños lo más posible en el colegio» y alejarlos de las diversiones mundanas[44] y, sobre todo, desarrollaban un apostolado militante, dentro y fuera del colegio.

Ahora bien, dada la importancia de la religión como criterio de selección y clasificación del alumnado, la congregación cumplía una inequívoca función pedagógica al servir como medio de emulación. Sólo los mejores lograban ingresar en la congregación, es decir, aquellos alumnos que la «Providencia» destacaba como los más devotos, aplicados y obedientes y que, en consecuencia, estaban llamados a ocupar «un lugar de preferencia en la sociedad»[45]. Sólo ellos tenían derecho a las dignidades y privilegios que comportaba la condición de congregante. De ahí que fuera preciso esforzarse al máximo, superarse día a día para lograr tan codiciado premio. Así, la congregación provocaba en el alumno un efecto de estímulo, de motivación autogenerada, y, en consecuencia, intensificaba los resultados de la acción educativa.

Por último, cabe señalar el papel jugado por la congregación como vivero de vocaciones religiosas. Teniendo en cuenta el adoctrinamiento intenso a que se sometía a los congregantes, el estilo de vida pseudo-monástico que estaban obligados a llevar, no tiene nada de extraño que las escasas vocaciones proporcionadas por el colegio surgieran de esta «élite de élites»[46]. En definitiva, la educación religiosa no sólo contribuía a formar jóvenes piadosos y buenos cristianos sino que incidía también de modo positivo en los restantes aspectos de la educación colegial.

La instrucción, como medio para desarrollar las facultades intelectuales, era una exigencia a la vez que un complemento indispensable de la educación religiosa. Si la religión forjaba los espíritus y los disciplinaba para el trabajo intelectual la instrucción, a su vez, podía extender los efectos de la educación moral y religiosa. Una instrucción de calidad atraía

---

[44] *Anales del Colegio...*, T. I. p. 54.

[45] *Ecos del Colegio*, 1921, p. 13.

[46] Con los datos de que disponemos resulta imposible conocer la proporción exacta de alumnos que ingresaron en religión. Sin embargo, nuestros cálculos apuntan a la baja: de una muestra de 246 alumnos matriculados cuya profesión se conoce, sólo 7 figuran como religiosos (3% del total), de los cuales 3 son sacerdotes, 2 jesuitas, 1 capuchino y 1 marianista (cálculos realizados a partir del «Libro de Matrícula del Colegio, 1899-1925», completado con la información procedente de los censos electorales y de la revista colegial *Ecos del Colegio*). Por otro lado, según el «Libro de Religiosos-Testimoniales, 1923-1931» del obispado de Vitoria, de los ingresos guipuzcoanos registrados entre ambas fechas, los marianistas no representan más que el 1,5%, situándose muy por debajo de las principales Congregaciones docentes establecidas en la provincia. No parece, por tanto, que la política de reclutamiento marianista tuviera demasiado éxito, sobre todo, si comparamos sus resultados con los obtenidos por los colegios lasalianos o maristas. Estos datos vienen a confirmar lo ya señalado por D. Julia en el sentido de que un colegio de élite se manifiesta por la ausencia de vocaciones sacerdotales (FRIJHOFF, W. y JULIA, D., «L'éducation des riches, deux pensionnats: Belley et Grenoble», *Cahier d'Histoire*, T. XXI, 1976, n.os 1-2, p. 118, nota 36).

más fácilmente a las familias y aumentaba el número de alumnos susceptibles de ser adoctrinados y ganados para la causa católica. Las Constituciones del instituto marianista lo señalan con claridad:

> «La importancia que la Compañía da a la educación cristiana no le hace descuidar la instrucción; muy al contrario: como no se puede dar la educación sino con ocasión y a la par de la instrucción, la Compañía pone tanto mayor interés en la buena marcha de sus escuelas y en la perfección de sus métodos cuanto tiene mayor deseo de extender a un mayor número de niños los beneficios de la educación cristiana»[47].

Esto explica el empeño de los superiores por mejorar la instrucción y por poner en práctica nuevos métodos educativos, tratando de superar las deficiencias de la pedagogía tradicional. Por otro lado, un alto nivel de estudios garantizaba la obtención de mejores resultados en los exámenes oficiales del Instituto, objetivo inmediato de toda enseñanza colegial. De ello dependía, en gran medida, la reputación del colegio y su capacidad de reclutamiento. Por tanto, había que cuidar en extremo cualquier aspecto relacionado con la instrucción: «Manténganse en buenas relaciones con los profesores del Instituto», recordaban los superiores marianistas a la comunidad de San Sebastián, entendiendo que debían esforzarse por conquistar las simpatías de aquéllos que iban a examinar a sus alumnos (colegiales)[48]. Igualmente, se instaba a los directores del colegio a que llevaran un control más estricto de las clases y vigilaran de cerca la labor de los profesores, al objeto de «contribuir al progreso de los alumnos y a la prosperidad del centro»[49]. Se llegó incluso a modificar el reglamento o a sacrificar las prácticas religiosas con tal de favorecer la buena marcha de los estudios. Por ejemplo, con motivo de la reforma de segunda enseñanza de 1894 se adoptó la decisión de modificar el reglamento y el sistema de notas del colegio «en provecho de la emulación en los estudios»[50]. De igual modo, encontramos varios ejemplos en los que la religión aparece supeditada a la instrucción. Así, en 1902, se posponía la celebración de la Primera Comunión con objeto de que las vacaciones de Navidad fueran aprovechadas para «dar una preparación más esmerada a los alumnos de segunda enseñanza»; o en 1907, «para evitar que los alumnos perdieran media hora de estudio» se acordaba trasladar la Bendición de la tarde a la noche, suprimiéndose con ello la oración nocturna[51]. En la misma línea pueden si-

---

[47] *Constituciones Primitivas...*, art. 266.

[48] Cartas del Superior General al director del Colegio de Santa María, 1887 y 1889 (ACM-SS, Carpeta: Administración General: Correspondencia, 1887-1890).

[49] Carta del Superior General a Luis Cousin, director del Colegio de Santa María, 1891 (ACM-SS, Administración General: Correspondencia).

[50] *Anales del Colegio...* T. I, p. 68.

[51] *Anales del Colegio...*, T. I, pp. 68 y 127-128 respectivamente.

tuarse los esfuerzos por actualizar programas y métodos educativos, la modernización de las instalaciones colegiales o la renovación permanente del material escolar. Basten como ejemplo, la creciente importancia dada al tiempo de recreo y a las vacaciones, el método intuitivo empleado en las clases «por medio de proyecciones y láminas explicativas», las excursiones científico-culturales o los ciclos de conferencias para «completar la formación de los alumnos»[52]. Podemos añadir, además, los numerosos adelantos de que disponía el colegio, tales como el jardín botánico, creado en 1892 como auxiliar útil para la enseñanza de las ciencias naturales, la máquina de escribir empleada para las clases de comercio, los aparatos de telegrafía sin hilos y de Rayos X, instalados en el gabinete de física, o la oficina mercantil, abierta en 1917 para prácticas de alumnos de la sección comercial.

Semejante preocupación por los aspectos instructivos pone en evidencia, una vez más, la capacidad de la Iglesia para responder a las nuevas demandas sociales, en su esfuerzo por adaptarse a las condiciones de la sociedad liberal-burguesa. Se trataba de dar cabida a las aspiraciones de la burguesía y las clases medias en ascenso que buscaban en la educación una vía de promoción social y un pasaporte de ingreso en las profesiones liberales. Por ello, cuanto más alta fuese la calidad de la instrucción —y, consecuentemente, mejores sus resultados— mayor sería la probabilidad de atraer a estos grupos. De ahí el empeño del colegio por ofrecer una enseñanza «de altura», orientada a aprobar los exámenes oficiales y a obtener el título de bachiller que permitía el acceso a los estudios superiores. La competencia mostrada por los alumnos marianistas en las pruebas del instituto lo atestigua[53], al igual que las muestras de reconocimiento dirigidas a la congregación: «el Profesorado de los respectivos institutos de segunda enseñanza y las familias de los alumnos —escribía el Obispo de Vitoria a los directores de los colegios de Vitoria y San Sebastián— muéstrense grandemente satisfechos de los resultados que se obtienen así en el orden religioso como en el científico y social»[54], opinión suscrita por la mayoría de las familias[55]. Al actuar de este modo, la Iglesia estaba aceptando im-

---

[52] *Anales del Colegio...*, T. II, pp. 74-78.

[53] La proporción de suspensos entre los alumnos del colegio examinados en el instituto oscilaba en torno al 3,5%, casi tres veces por debajo de la media provincial, que era del 10%. La diferencia tenderá a aumentar en los años finales de la Restauración alcanzando su máximo en 1927-28, con tasas del 3 y 28% respectivamente. Las calificaciones obtenidas por los alumnos marianistas son, asimismo, mejores que las de los alumnos oficiales: «Los resultados han sido buenos —comunicará el director del colegio a sus superiores en repetidas ocasiones— no obstante la severidad de algunos tribunales (examinadores)» (*Ecos del Colegio*, 1927, p. 544).

[54] ACM-SS, Carpeta: Relaciones con Autoridades Eclesiásticas.

[55] Son frecuentes las cartas enviadas por los padres de los alumnos al director del colegio, en las que abundan expresiones laudatorias como «colegio de su digna dirección», «hermosa misión que ustedes realizan», «colegio de gran altura» que prepara a los «futuros dueños del mundo», las útiles enseñanzas impartidas por «sus hábiles profesores», etc. (ACM-SS, Miscelánea, 1906-1926).

plícitamente uno de los principios básicos del liberalismo, a saber, que la posición social del individuo viene determinada por el mérito y las capacidades personales, y no en función del nacimiento, como en las sociedades de Antiguo Régimen. Principio que llevaba a valorar el título y a privilegiar la educación escolar como medio de selección y mecanismo de reclutamiento de élites.

Los logros de la educación religiosa e intelectual dependerán, en gran medida, de la disciplina y el orden. Un joven disciplinado, aparte de estar mejor preparado para combatir el vicio y las pasiones del mundo moderno, tendía a ser más constante en el trabajo, más ordenado y respetuoso con las autoridades. De hecho, los colegios religiosos no sólo se limitaban a transmitir a sus alumnos un conjunto de principios religiosos o una serie de conocimientos útiles. Buscaban, además, formar su voluntad y su carácter. Había que penetrar en lo más hondo de los corazones infantiles para apartarlos del vicio y desarrollar en ellos un «ser moral», un alma virtuosa dotada de «voluntad firme» y «conciencia cierta», que fuera capaz de vencer el mal y obrar con rectitud: «Educar al niño es desarrollar en él un ser moral —escribirá uno de los máximos representantes de la pedagogía marianista—; es hacerle capaz de obrar el bien y de evitar el mal... Un educador debe, pues, preocuparse, ante todo, de formar la voluntad y de ilustrar la conciencia del niño»[56]. Sin embargo, difícilmente iba a formarse la voluntad del niño o modelarse su carácter sin una adecuada disciplina: «Mantengan la disciplina y el trabajo que son la base de una buena educación», escribían los superiores marianistas a la comunidad de San Sebastián[57]. La disciplina favorecía la docilidad y el respeto a la norma, desarrollaba hábitos de trabajo y disipaba el espíritu crítico. Además, protegía la pureza e inocencia de costumbres y mantenía viva la llama de la fe en la medida en que contribuía al cumplimiento de los deberes religiosos. En definitiva, una clase disciplinada obtendría siempre mejores resultados, tanto en el orden intelectual como en el moral y religioso.

La disciplina tenía sus mejores auxiliares en la vigilancia y el orden. Para disciplinar al niño había que vigilarlo constantemente, controlar sus movimientos dentro y fuera de las aulas. Así, se evitaba que cayera en tentaciones peligrosas o se dejara seducir por doctrinas poco recomendables. Los profesores no debían dejar solos a los niños en las clases bajo ningún concepto. Era preciso acompañarlos en los recreos, en la capilla y, por supuesto, cada vez que salían fuera del colegio. Al director le correspondía, a su vez, vigilar a los profesores, en especial a los más jóvenes e inexpertos, quienes «con su inexperiencia podían arruinar la disciplina y morali-

---

[56] F. KIEFFER, *La autoridad en la familia y en la escuela*, Madrid, 1918, pp. 119-120.

[57] ACM-SS, Administración General: Correspondencia, 1887.

dad de los alumnos y la reputación del colegio»[58]. Cualquier negligencia, en este sentido, provocaba la reacción inmediata de los padres cuando no la baja del alumno: «vigile con más precaucación a los niños», se quejaba la Marquesa de la Paz al director del colegio, único modo de evitar «las malas inclinaciones y tendencias a la granujería de mi hijo»[59]. De igual modo, las familias solicitaban «un control más severo» de los niños, que no se les dejara salir del colegio «bajo ninguna excusa» o se vigilaran «con sumo cuidado» sus lecturas y amistades. Reclamaban, asimismo, una dirección más eficaz en lo concerniente a la supervisión de los profesores, de cara a atajar posibles «vicios e inmoralidades punibles»[60]. Las protestas ponen de manifiesto, por lo demás, la mentalidad de los padres que, con independencia de su origen noble o burgués, siguen mostrando su preferencia por los valores disciplinarios tradicionales.

Resultaba más fácil proteger y vigilar a los niños si permanecían encerrados en el colegio el máximo tiempo posible, a salvo de todos los peligros mundanos. Incluso era recomendable que continuaran asistiendo a clase durante las vacaciones evitando así que el contacto excesivamente prolongado con el mundo exterior dañara su formación intelectual y moral, tan costosamente adquirida a lo largo del curso. En 1908, en una circular enviada a los padres, la dirección del colegio comunicaba su decisión de prolongar las clases «aun después de terminados los exámenes oficiales», puesto que era «el mejor medio de conservar en ellos los hábitos de disciplina y de trabajo intelectual»[61]. Pero la vigilancia intensiva no bastaba para garantizar el mantenimiento de la disciplina. Hacía falta, además, que se cumpliera estrictamente el reglamento. Los superiores marianistas recordaban a los directores de sus colegios «la necesidad de contar en cada casa y en cada clase con un plan de estudios, un programa y un horario bien definidos», a la vez que instaban a los hermanos visitadores a velar por su observancia[62]. Por otro lado, el respeto a la norma podía compatibilizarse con la flexibilidad y la adaptación a las circunstancias locales: «infórmese de las costumbres del país —aconsejaba el administrador general al primer director de San Sebastián— antes de fijar la modalidad de estudios, el reglamento de las clases, etc.»[63]. De hecho, el primer reglamento del colegio ya introducía algunas variaciones con respecto a su mo-

---

[58] «Aux Directeurs», p. 4.

[59] Carta de la Marquesa de la Paz al director del Colegio Católico de Santa María (s/f) (ACM-SS, Miscelánea, 1906-1926).

[60] ACM-SS, Miscelánea, 1906-1926.

[61] «Aviso circular, del 27 de mayo de 1908» (*Anales del Colegio*, T.II, p. 28). Por otra parte, al ofrecer estos servicios complementarios, de creciente interés para las familias, el colegio marianista se aseguraba su clientela habitual, lo que resultaba cada vez más difícil ante la creciente competencia de otros colegios congregacionistas.

[62] «Aux Directeurs», p. 1.

[63] ACM-SS, Carpeta: Administración General, Correspondencia, 1887.

delo francés, concretamente en los puntos relacionados con el horario, el régimen alimenticio de internos y medio-pensionistas o el uniforme de los alumnos. En definitiva, disciplina y reglamento debían convertirse en los pilares de la educación colegial. El reglamento favorecía la buena marcha de las clases puesto que contribuía a estructurar el tiempo y el espacio escolares. Así, cada momento del día tenía asignada una tarea, una actividad específica (horas de clase, estudios, recreos, paseos dirigidos, etc.), de manera que el alumno no pudiera permanecer inactivo o sustraerse a la vigilancia de los profesores ni un solo instante. Además, una clase ordenada facilitaba enormemente la práctica docente: las labores de disciplina y vigilancia resultaban más sencillas, se evitaba la improvisación y las pérdidas de tiempo innecesarias y mejoraba, en definitiva, el rendimiento escolar.

Cabe subrayar, no obstante, que la pedagogía marianista ponía en cuestión los métodos de disciplina y vigilancia tradicionales, tal y como venían siendo aplicados en los colegios del Antiguo Régimen. Situados entre la rigidez del modelo jesuítico y los modernos postulados liberales los establecimientos de la Compañía de María conocieron la influencia de la obra rusoniana. Se dice que el fundador del colegio Stanislas de París, M. Liautard, había leído a Rousseau y que trató de incorporar a su modelo pedagógico algunas ideas del ilustre filósofo: nada de disciplina militar —defenderá Liautard—, nada de severidades inútiles. Al contrario, total confianza en el niño para hacer de él un noble y leal caballero, un hombre delicado capaz de estimarse a sí mismo[64]. Había cambiado el concepto de niño y de su naturaleza esencial. Ya no se trataba de la criatura endeble, el pecador en potencia que era preciso corregir a golpe de amenaza y castigo. Se imponía una imagen más positiva del niño en la que éste aparecía como un ser inocente, un alma inclinada al bien más que al mal: lo mejor del niño se encuentra en lo más hondo de su alma, dirán los educadores marianistas. De ahí que convenga formarlo de dentro hacia fuera[65]. Ahora bien, para penetrar en el alma del niño o en los entresijos de su conciencia de nada servían los métodos disciplinarios tradicionales. Los castigos demasiado severos resultaban inútiles porque anulaban la voluntad del niño y lastimaban para siempre su naturaleza más íntima. Por otra parte, el fin no justificaba la utilización de unos medios reprobables: «hay que saber resignarse a renunciar a ciertos resultados excelentes si los procedimientos para lograrlos se oponen a la honradez, a la delicadeza y al respeto que

---

[64] H. BORDEAUX, *Le Collège Stanislas*, Paris, 1936, p. 51.

[65] «Cuando en el estudio del niño y del joven se procede con la preocupación de rasgar las envolturas que nos son comunes a todos y llegar hasta lo más recóndito de su alma descúbranse a veces impertinentes defectos...; pero se descubrirán también, en medio de la variedad y riqueza de sentimientos, delicadas aspiraciones nobilísimas, generosidades y heroismos latentes» (F. KIEFFER, *op. cit.*, pp. 18-19).

debemos al hombre que se bosqueja en el niño»[66]. Asimismo, una vigilancia excesiva por parte de padres y profesores restaba eficacia a la propia conciencia del niño y atrofiaba su voluntad, de modo que cuando cesaba aquélla el niño dejaba de tener conciencia y se convertía en un ser amoral, sin capacidad para discernir el bien del mal. En definitiva, si se quería formar al niño en condiciones correctas, si se deseaba hacer surgir en él un verdadero ser moral, dotado de voluntad y de conciencia, había que atemperar la vigilancia y, sobre todo, el régimen disciplinario: «absténgase de aplicar castigos corporales y de utilizar calificativos vejatorios contra los alumnos» —escribe el superior general de los marianistas al director de San Sebastián— a la vez que le instaba a emplear la disciplina preventiva, y otros medios de estimulación positiva del alumno, en lugar de los castigos represivos[67].

Pero a la vez —y ésta es una de las notas más características de la pedagogía marianista— era conveniente que el colegio recrease las condiciones de vida normal del alumno, de manera que no se diese una ruptura brusca entre su ambiente familiar y el colegial. El niño debía integrarse en el colegio como si de su propia familia se tratara. Por ello, el educador tendría siempre una relación estrecha con el alumno, si bien manteniendo las distancias exigidas por la disciplina religiosa[68]; y, más aún, ejercería su autoridad con delicadeza y amor paternal, aunque también con firmeza. De hecho, el clima familiar que reinaba en el colegio, el llamado «espíritu de familia», será precisamente una de las causas de la atracción que ejerce el modelo marianista entre las clases burguesas[69]. De la misma manera, la

---

[66] F. KIEFFER, *op. cit.*, p. 119. El modelo marianista se contrapone a la «educación industrializada» de los jesuitas, que el autor critica con dureza: «El niño entra en semejantes colegios como la materia prima entra en la fábrica; trátesele allí por procedimientos infalibles para mantener el orden en todo,... para lograr trabajo y el acierto consiguiente en los exámenes... Semejante educación puede poner muy alto el nombre del colegio; pero fracasa por completo en lo que constituye el verdadero fin de la educación, que es la formación del hombre». Y añade: «no hay que moldear al niño sino hacerle moldearse; no hay que instruirle sino incitarle a instruirse; no doblegarle a la fuerza bajo un reglamento sino estimularle a querer lo que quiere el reglamento» (KIEFFER, F., *op. cit.*, pp. 363-365).

[67] ACM-SS, Administración General: Correspondencia, 1887. Entre los medios de emulación utilizados en los colegios marianistas destacaban: las composiciones semanales y los ejercicios académicos, los exámenes trimestrales, boletines de notas y, sobre todo, los cuadros de honor, en los que figuraban los alumnos más destacados. Cabe subrayar que, a efectos de clasificación y jerarquización del alumnado, la buena conducta o la constancia en el trabajo pesaba más que los resultados académicos, especialmente si aquélla iba acompañada de un apellido ilustre.

[68] El Consejo Escolar del colegio, en sesión celebrada en febrero de 1908, recordaba la conveniencia de «atender a los motivos de disciplina religiosa que prohiben tutear a los alumnos» y, sobre todo, de «evitar toda caricia expuesta a ser mal interpretada» (ACM-SS, Consejos Escolares, 1892-1908).

[69] «El *espíritu de familia* contribuyó al trato afable y digno que los religiosos daban a sus alumnos, quedando las familias muy complacidas de que se tratase así a sus hijos y no se les pegase. Parece que ésta fue una de las causas principales del incremento rápido de alumnos» (*Anales del Colegio*, T. I, p. 9).

preferencia por la fórmula de la media-pensión, en lugar del internado, la educación más individual y personalizada, o la mayor participación de los padres en los asuntos colegiales —se reconoce la primacía de la jurisdicción paterna sobre los hijos— parecían adecuarse mejor al *ethos* burgués que el clásico modelo jesuítico.

El colegio incluía también un programa de educación social que tenía como objetivo formar ciudadanos distinguidos, en otras palabras, hacer de los niños unos auténticos caballeros acostumbrados a las maneras y al *savoir vivre* de la buena sociedad. Se trataba de educar a las futuras élites, a los hombres que habrían de desempeñar las más elevadas funciones sociales: diplomáticos, financieros, altos cargos de la administración y profesionales liberales, en general. Por ello, no bastaba con transmitir a los alumnos unos conocimientos positivos o prepararlos para determinadas profesiones —misión que correspondía, sobre todo, a los estudios superiores—. Había que infundirles, además, un «espíritu», inculcarles una serie de valores asociados a la cultura de las clases superiores. El secreto estaba en combinar el cultivo de la inteligencia con el aprendizaje de la exquisitez y de los modales refinados, «como correspondía a un hombre bien educado»[70]. No en vano el paso por el colegio otorgaba un sello de distinción social, la marca de pertenencia a una élite.

Para lograrlo, existían, en primer lugar, las «clases de adorno»: la música (piano y violín), que educaba la sensibilidad; la esgrima, perfecta para adquirir destreza y elegancia de movimientos; o el dibujo, dirigido a estimular la imaginación creativa. Asimismo, la educación física y los deportes constituían una parte esencial de la pedagogía marianista. La gimnasia ayudaba a formar jóvenes robustos y vigorosos, contribuía al desarrollo armónico de las facultades corporales y, sobre todo, favorecía la disciplina y el autocontrol, tanto en el orden físico como en el moral: «mens sana in corpore sano». Además, convenía tener en cuenta sus efectos estéticos y sociales: plasticidad corporal, gracilidad de gestos y movimientos, desarrollo de la sociabilidad. Los ejercicios gimnásticos se completaban con un extenso programa de actividades deportivas, entre las que cabe destacar el foot-ball, el atletismo y, en menor media, el juego de pelota. El colegio contaba también con otros signos de distinción social, como el uniforme[71] o las lecciones de cortesía y urbanidad. Como vemos,

---

[70] Es lo que M. Dupanloup llama «alta educación intelectual» («Haute éducation intellectuelle»), y que define como la educación que «combina los conocimientos con el gusto, la razón, el juicio y la imaginación necesarias para ser un hombre bien educado» o, también, la educación que «forma al hombre en su espíritu y sensibilidad y lo prepara para desempeñar altas funciones sociales» (M. DUPANLOUP, *op. cit.* pp. 313-314).

[71] Había dos modelos: el de los pequeños o alumnos de primaria, que consistía en gorra marinera con el nombre del colegio, blusa también marinera con pechera rayada y pantalón corto o largo; el de los mayores, constaba de alfonsina marinera cruzada arriba, gorra de visera y pantalón largo.

el modelo social y cultural de referencia seguía siendo el aristocrático. De ahí que para la vieja nobleza la educación colegial no constituyera sino un refuerzo de su cultura familiar —el saber fundamental se adquiría en el seno de la familia—, un complemento útil en la medida en que servía para legitimar su posición de privilegio. Para la burguesía, sin embargo, se trataba de algo bien distinto. El imitar las formas aristocráticas, el aprender el código de las viejas clases dominantes, aparecía a los ojos de la burguesía como un requisito indispensable de cara a facilitar su integración en la nobleza o en las profesiones liberales.

Por último, la educación social incluía también un programa de formación cívico-patriótica. El colegio, aparte de enseñar a los niños a ser fieles cristianos o a comportarse como jóvenes distinguidos y elegantes, debía hacer de ellos unos «buenos patriotas». Recordemos que religión y patria iban indisociablemente unidas en la España de la Restauración, fruto del compromiso alcanzado entre la Iglesia y los poderes estatales. De ahí que los colegios católicos promovieran la cultura y los valores nacionales con mayor ahínco incluso que las escuelas del Estado. Además, tratándose de educar a las clases dirigentes, la inculcación de los principios patrióticos adquiría una especial relevancia por cuanto que facilitaba la progresiva *nacionalización* de estas clases. Así, los niños aprendían en el colegio la historia y la geografía nacionales o conocían la literatura castellana, con «absoluta ignorancia —como señala un ex-alumno— de temas o inquietudes relacionadas con el país en el que vivían (refiriéndose al ámbito vasco)»[72]. Igualmente, se familiarizaban con los símbolos nacionales: himnos, banderas, retratos reales, etc. En ocasiones, alumnos y profesores asistían a desfiles militares o participaban en actos de homenaje al ejército o a la Corona: el curso 1896-97 fue particularmente intenso en este sentido, coincidiendo con el recrudecimiento del conflicto colonial[73]. Se convirtió en práctica habitual, por ejemplo, el acudir a las ceremonias de «jura de bandera» que se celebraban en la capital donostiarra, o suscribir manifiestos de apoyo al rey cuando la situación política lo requería.

Los resultados obtenidos parecían satisfactorios. En 1908, un padre de alumno, militar de profesión, escribía al director del colegio agradeciéndole por «sembrar en las almas vírgenes, abiertas a las primeras impresiones, tan profundos gérmenes de patriotismo»[74]. El fervor patriótico se intensificó con la llegada de la dictadura primorriverista: se multiplicaron

---

[72] BARRIOLA, I.M.ª, «Nuestro Colegio» (*Cien años...*, p. 118).

[73] A la vuelta de vacaciones, y en un «cálido ambiente de patriotismo», el colegio en pleno asistió a los funerales de los caídos en la guerra de Filipinas. De otra parte, se organizaron a lo largo del curso «colectas patrióticas» y festivales recreativo-benéficos con el objeto de recaudar fondos destinados a enfermos y heridos. Los profesores también quisieron «aportar su ayuda en el asunto» y decidieron dar clases gratuitas a los hijos de militares, «mientras durase la guerra» (*Cien años...*, pp. 64-65).

[74] ACM-SS, Miscelánea, 1906-1926.

las veladas patrióticas, la música militar estaba presente en casi todas las ceremonias colegiales, se rendía homenaje a destacados militares y héroes de guerra. Resulta ilustrativa al respecto la crónica aparecida en 1924 en la revista colegial *Ecos*, en la que se narra la visita al colegio del sargento Ramos, héroe de la guerra de Marruecos:

> «A las doce del mediodía llegó el sargento al colegio... En uno de los amplios salones de la planta baja, donde aparecía un hermoso cuadro de nuestro Soberano, rodeado de la bandera española, y entre los aplausos y vivas de los asistentes, hicieron su entrada nuestro soldado y sus compañeros, interpretando el coro del colegio «La Canción del Soldado» (...). «Nos sentíamos altamente orgullosos de cobijarnos, como españoles, bajo los pliegues de la bandera roja y gualda» (...) «los jóvenes colegiales, enardecidos, le escuchaban temiendo perder una sola letra de su interesante narración (y) no olvidarán, ciertamente, esa lección de patriotismo, aprendida por el heroico soldado en el campo de batalla y que expuesta en forma tan sencilla, como sublime por su contenido, conmovió las fibras más delicadas de sus juveniles almas»[75].

En resumen, Iglesia y Estado se necesitaban o, mejor, se utilizaban mutuamente. Pero al margen de consideraciones instrumentalistas, el acento en los aspectos patrióticos tenía otra explicación. Los valores de religión, patria, armas, rey, formaban parte del clásico ideal aristocrático, un ideal que, *grosso modo*, heredarían las nuevas clases dirigentes. Resulta comprensible, por tanto, que tales valores se incorporaran al programa de educación integral ofrecido por el colegio. ¿No era acaso la Iglesia el principal agente transmisor de la cultura dominante?

Un ejemplo de fabricación de élites

El objetivo del presente capítulo es demostrar la centralidad de la Iglesia en los procesos de reconversión y creación de élites guipuzcoanas tomando como modelo educativo para élites el Colegio Católico de Santa María. De momento, parece claro que el colegio marianista contaba con atractivos suficientes como para despertar el interés de las clases privilegiadas. Pero, ¿logró realmente atraer a dichas clases? y, sobre todo, ¿en qué medida sedujo a los distintos tipos de élite? La respuesta a estas cuestiones pasa por un análisis del alumnado del colegio.

Un primer índice para conocer la capacidad de atracción del modelo educativo marianista nos lo ofrece la curva de matrícula (véase el gráfico VI.1): la tasa alta del total de efectivos atestiguará el éxito del modelo y viceversa. Cuando el colegio Santa María abrió sus puertas, en octubre de

---

[75] *Ecos del Colegio*, T. 1924-26.

1887, apenas contaba con 17 alumnos. La matrícula, sin embargo, creció rápidamente. Al terminar el curso los alumnos ya llegaban a 80; a comienzos del curso siguiente sumaban 130; en 1892, 211 y, un año más tarde, alcanzaban los 300. Un clima de optimismo reinaba en el colegio: la dirección no cesaba de reclamar nuevos profesores, se habilitaban más locales para las clases e, incluso, se pensó en construir un colegio «de nueva planta» para acoger a un número de alumnos que, dada «la gran aceptación de los hermanos en la población», se prometía cada vez más elevado[76]. Pero a partir de 1894 la tendencia se invierte. Los planes de reforma del bachillerato (en especial el plan Romanones de 1901) introdujeron una serie de modificaciones que favorecían altamente la enseñanza oficial. Muchos padres optaron por retirar a sus hijos del colegio y matricularlos en el instituto. El volumen de efectivos se vio drásticamente reducido: el curso 1897-98 comenzó con tan sólo 172 alumnos. Por lo que a la enseñanza secundaria se refiere, en octubre de 1901 la matrícula era de 60 alumnos cuando en años anteriores había superado los 100[77]. A la fase de expansión sucedía un período de crisis. La diferencia entre unos ingresos cada vez más exiguos —procedentes en su mayoría de las cuotas de los alumnos— y unos gastos crecientes, motivados por la compra y construcción del nuevo colegio (1889-92), originó un importante déficit financiero que acabaría poniendo en peligro la continuidad de la institución. Se adoptaron medidas urgentes: reducciones de personal, austeridad en los gastos, mayor flexibilidad en la política de admisiones, entre otras. El objetivo era atraer al máximo número de familias. Para ello, dirán los superiores, conviene mejorar las instalaciones colegiales o elevar la calidad de la enseñanza; en ningún caso aumentar los precios: «la reforma del presupuesto aumentando los precios —escribía el administrador general de la Compañía al director del colegio— no me parece un medio seguro de salvar la situación: pagarán más los que vendrán, pero vendrán menos y quizá quedaremos peor que ahora. La solución verdadera es que el colegio recupere su número normal de alumnos»[78]. Dicha solución, sin embargo, no era nada sencilla. De una parte, había que asegurar la subsistencia financiera de la institución y, de otra, contener la fuga de alumnos ofreciendo todo tipo de ventajas para poder hacer frente a una competencia cada vez más difícil.

A comienzos del siglo XX se observa un cambio de coyuntura. La matrícula fue creciendo lentamente hasta recuperar los niveles anteriores a la crisis: en 1904 había en el colegio 200 alumnos, 237 en 1907 y 365 en 1910. Pese a todo, persistían los problemas económicos. El director elevó varias peticiones de ayuda a la superioridad pero no obtuvo más que res-

---

[76] *Anales del colegio...*, T. I, pp. 15-16.
[77] *Anales del Colegio...*, T. I, p. 125.
[78] ACM-SS, Administración General: Correspondencia, 1898.

puestas negativas: «es a ustedes mismos a quienes corresponde procurarse los recursos necesarios para cubrir el déficit». Además se insistía en que si los profesores prestaban la debida atención a los alumnos las clases volverían a ser numerosas y los ingresos elevados. Así, podría el colegio saldar la deuda pendiente y contribuir a «ayudar a nuestras casas de formación»[79]. Se puso en práctica una política de concesiones: se rebajó la mensualidad a algunas familias que así lo habían solicitado —se trataba de hijos de militares, de pensionistas, familias con varios hermanos en el colegio, etc.—, a condición de que «el alumno pruebe sus cualidades y su buen comportamiento en clase»[80]; se exigió mayor puntualidad a los profesores «para evitar reclamaciones y mala fama del colegio» e, incluso, se dejaron sin castigar varias faltas de disciplina o contra el reglamento «para no llamar la atención de las familias»[81]. Todo con tal de ganar simpatías y facilitar la integración de la institución en la red educativa local.

Finalmente, la dirección acordó en 1907 la subida de precios: el encarecimiento de la vida en la población, las exigencias de higiene y pedagogía, las reclamaciones de los padres al respecto —los precios demasiado bajos atraían a las clases inferiores— y, sobre todo, la «penosísima situación económica de la casa» así lo exigían[82]. De hecho, la decisión se adoptó cuando el colegio atravesaba uno de los peores momentos de su historia. Los religiosos incluso habían tenido que salir al paso de los rumores de cierre: «Circula desde hace días un rumor —advertía un comunicado aparecido en la prensa local— de que el Colegio Católico de Santa María va a ser vendido, y que los Reverendos Padres Agustinos tomarán la dirección del establecimiento. (...) declaro terminantemente que (tal rumor) carece de fundamento. El colegio continúa y continuará bajo la misma dirección, y con el mismo personal, mientras las familias sigan honrándonos con su confianza»[83]. El paquete de medidas vino a completarse con una campaña publicitaria lanzada en verano de 1908. El Consejo Escolar, decidido a valerse de «los mismos medios de propaganda que la competencia» acordó enviar «anuncios reclamo» a los principales periódicos locales y regionales[84]. La nueva estrategia de reclutamiento comenza-

---

[79] ACM-SS, Administración General: Correspondencia, 1901.

[80] Consejos Escolares, sesiones de octubre de 1903 y 1904 (ACM-SS, Consejos Escolares, 1892-1908).

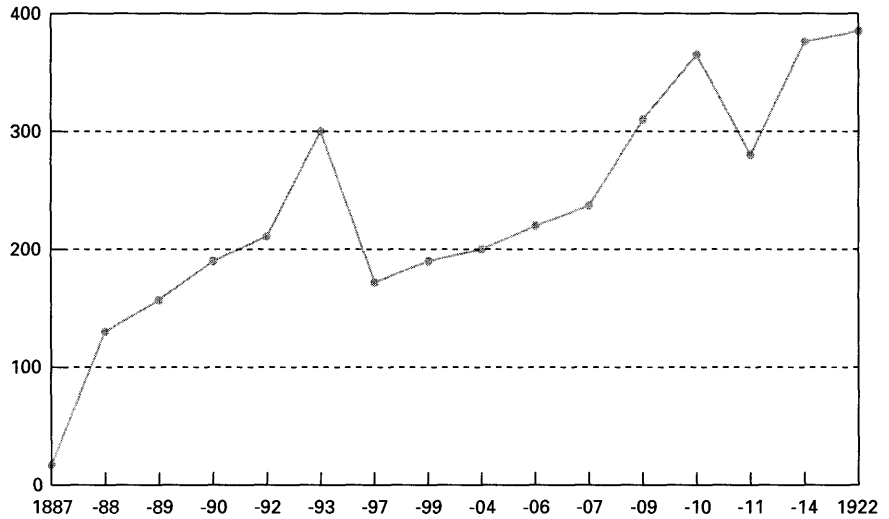
[81] Actas de Consejos Escolares, sesiones de octubre y mayo de 1906 (ACM-SS, Consejos Escolares, 1892-1908).

[82] *Anales del Colegio...*, T. II, p. 6.

[83] Comunicado del director, D. Lázaro, S.M., aparecido en *La Voz de Guipúzcoa*, 27-IX-1907.

[84] Acta de Consejo Escolar, sesión de 30 de agosto de 1908 (ACM-SS, Consejos Escolares, 1892-1908). En uno de los anuncios aparecidos en la prensa leemos: «Colegio Católico de Santa María. San Sebastián (Aldapeta). Incorporado al Instituto Provincial y dirigido por Religiosos de la Compañía de María (Marianistas). Veintiún años de existencia, con brillantes éxitos. Educación religiosa muy esmerada. 1.ª Enseñanza. 2.ª Enseñanza. Enseñanza Comercial eminentemente práctica, dándose mucha importancia a los idiomas francés e inglés. Personal

ría muy pronto a dar sus frutos. Salvado el paréntesis de 1911-12, en que un brote de epidemia provocó deserciones en masa, los efectivos se dispararon: 376 alumnos matriculados en 1914, 385 en 1922,... El futuro del colegio marianista parecía asegurado. El éxito y el reconocimiento habían tardado en llegar. Pero sus efectos iban a ser duraderos llegando incluso hasta nuestros días.



Fuente: Anales del Colegio (ACM-SS).

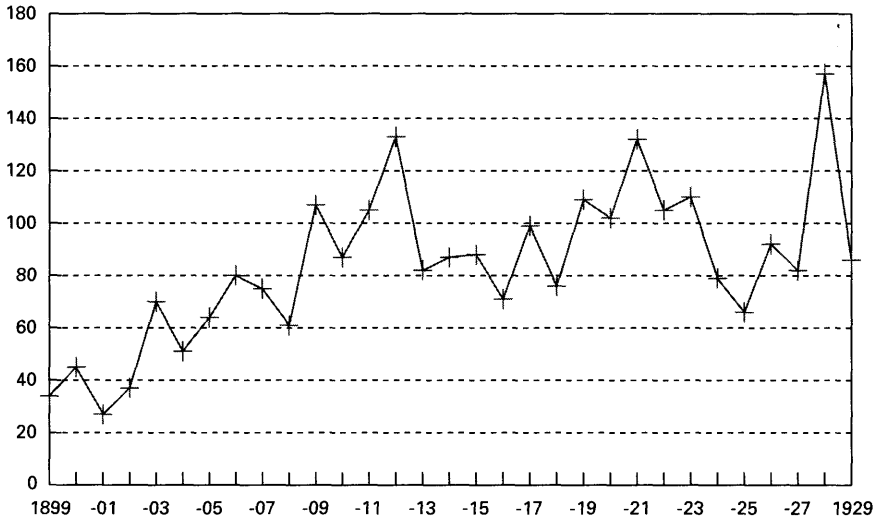
Gráfico VI.1

Colegio Católico de Santa María (SS). Evolución de efectivos, 1887-1923

La curva de ingresos, complementaria de la de efectivos, confirma el progresivo afianzamiento de la institución marianista (véase el gráfico VI.2). Hemos de tener en cuenta que el movimiento de ingresos, además de verse influido por los factores anteriores, depende del número de plazas disponibles lo que, a su vez, está en función del tiempo de permanencia de los alumnos en el colegio. De ahí el carácter fluctuante de la curva: el aumento de entradas puede provocar un fenómeno de saturación que, necesariamente, irá seguido de una baja en el cupo de admisiones. Por ello, más que en las cifras anuales, poco significativas, debemos fijarnos

---

docente titulado. Establecimiento situado en una de las alturas que rodean a la población. Vista directa al mar y a los Pirineos. Locales espaciosos, patios, cobertizos y parque. Internos, medio-pensionistas y externos. Para informes y prospectos, pídanse al señor Director».



Fuente: Libro de Matrícula, 1899-1929 (ACM-SS).

Gráfico VI.2

Colegio Católico Sta. María (SS). Curva de ingresos, 1899-1929

en los valores medios. Así, entre 1899 y 1909, la media de ingresos se sitúa en torno a 31 alumnos por año; la década siguiente, el ritmo de matriculación aumenta alcanzado los ingresos una media anual de 78 alumnos, número que se eleva a 101 entre 1920 y 1929. La tendencia al alza parece clara. Pero los índices manejados hasta el momento no miden sino parcialmente la capacidad de atracción del modelo marianista. De hecho, para conocer su verdadera influencia, o su capacidad real de atracción, tendremos que contabilizar los ingresos por familias en lugar de por individuos —conviene recordar que algunas familias ingresaban más de un hijo en el colegio—. Pues bien, según el libro de matrícula, en los 1076 alumnos guipuzcoanos registrados entre 1899 y 1925 había 780 familias representadas, es decir, un 72% del total de ingresos. De ellas, casi tres cuartos matricularon un solo hijo en el colegio, el 18%, 2 hijos, y el 8% restante, 3 o más hijos. Hubo, incluso, alguna familia con 6 y 7 hijos matriculados. Aunque el reclutamiento de tipo familiar tiene su importancia, por cuanto que contribuye a reforzar el llamado «espíritu de familia», lo que aquí nos interesa subrayar de cara a medir el radio de acción del colegio es el número relativamente elevado de familias (unidades familiares distintas) que optaron por el modelo marianista como fórmula para educar a sus hijos. De otra parte, el hecho de que estas familias se fueran renovando constantemente —la tasa de renovación o porcentaje de nuevas familias ingresa-

das supera el 80% cada cinco años— pone de relieve la permanente actualidad del modelo.

Por último, si analizamos la procedencia geográfica de los alumnos obtenemos el cuadro siguiente: del total de 2599 alumnos matriculados en el colegio, entre 1889 y 1929, el 51% había nacido en Guipúzcoa —de los cuales un 85% procedía de San Sebastián—, 27% eran originarios de las restantes provincias vascas, 11% de otras provincias del Estado, entre las que cabe destacar Madrid (41% del grupo) y, en menor medida, Zaragoza (11%) y Barcelona (6%), mientras que el 11% restante eran extranjeros. La elevada representación de los alumnos donostiarras (43% del total) traduce el fuerte arraigo local de la institución. El ámbito de reclutamiento, sin embargo, trascendía los límites locales. De ahí el importante contingente de alumnos procedentes de los puntos más distantes de la geografía nacional e, incluso, internacional. Exceptuando las provincias vascas, que aglutinaban en su conjunto más de la cuarta parte del alumnado no guipuzcoano, destaca el conjunto madrileño. Se trataba, sobre todo, de hijos de políticos, diplomáticos y de las numerosas familias nobles que, coincidiendo con los desplazamientos de la corte a San Sebastián, fijaban su residencia en la capital donostiarra. Por lo que a la clientela extranjera se refiere, podemos distinguir dos grupos: por un lado, el grupo americano (7% de la matrícula), formado por familias acaudaladas, descendientes muchas de ellas de antiguos emigrantes enriquecidos en América; y por otro, el grupo europeo (3% del total), integrado por algunas «buenas familias» francesas, algún título nobiliario incluido, y también por la élite de industriales, diplomáticos y profesionales liberales de ascendencia española que residían en las diversas capitales europeas.

En cuanto al origen social de los alumnos (véanse el cuadro VI.2 y el gráfico VI.3). El primer rasgo a destacar es la importante presencia de la nobleza. De los registros efectuados entre 1899 y 1929 hemos podido contabilizar más de 30 títulos nobiliarios, de los cuales 18 son marqueses, 10 condes, 2 vizcondes y 1 duque. Se trataba, en su mayoría, de familias pertenecientes a la aristocracia local: se encuentran entre otros el conde de Peñaflorida, el marqués de Zabalegui o el conde de Villafranca, que llegó a tener hasta 6 hijos matriculados en el colegio. También estaban representadas algunas de las principales casas nobiliarias españolas, como los marquesados de Salamanca, de Pidal y de Acevedo, el ducado de Hijar o los condados de Alba de Tormes y del Olmo. Se trataba, en su mayoría, de familias nobles que, atraídas por la presencia de la familia real en San Sebastián, fijaban su residencia en la capital guipuzcoana. Es muy probable, además, que la presencia noble fuera más allá del número de títulos identificados. De hecho, no hay más que constatar la significación de determinadas categorías socio-profesionales —rentistas, militares, procuradores, etc.— que, tradicionalmente, o bien han ido asociadas a la nobleza o bien han servido como vía de ennoblecimiento.

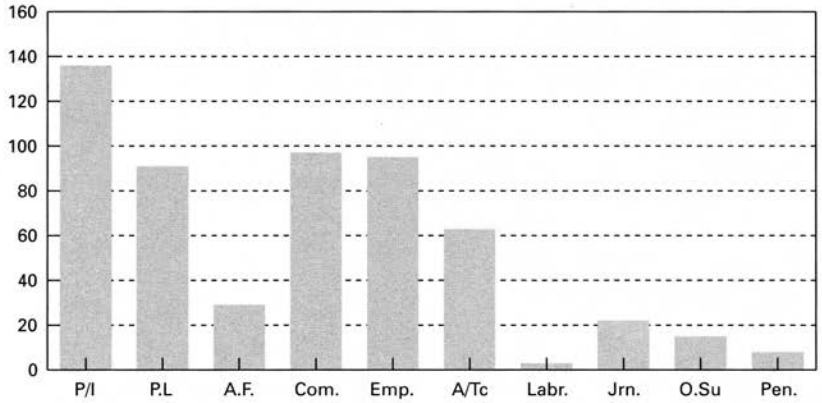
En efecto, si analizamos las profesiones de los padres de alumnos observamos que dichas categorías suman el 14% del total contando con el grupo, un tanto impreciso, de los propietarios. Para la nobleza, enviar a sus hijos a un colegio de prestigio como el Católico de Santa María podía suponer un medio para legitimar su estatus de privilegio. Además, contribuía a asegurar su permanencia en la élite de una sociedad que, cada vez más, tendía a valorar el título y la carrera escolar como criterio de clasificación social, en detrimento del tradicional principio del nacimiento-linaje.

Junto con la nobleza está presente la gran burguesía industrial y financiera surgida de la revolución industrial. El grupo incluye a sectores en plena expansión, como el armero, localizado en la zona de Eibar y Elgoibar, la industria naviera (armadores) de Pasajes-San Sebastián, propietarios de fábricas de cementos o familias vinculadas al negocio inmobiliario. Suponen, en conjunto, el 14% del total si bien, sumados a la categoría de los propietarios y rentistas, forman el grupo dominante (24% entre las tres categorías)[85]. Esta burguesía, cada vez más segura de su poder económico y social, buscaba en la educación colegial un mejoramiento de estatus para sus hijos además de la credencial necesaria para acceder a las profesiones liberales. El objetivo era aproximarse a la nobleza —de ahí su preferencia por los colegios frecuentados por la aristocracia—, beber de sus mismas fuentes educativas y culturales, aprender su lenguaje y sus maneras para poder, en definitiva, integrarse en los círculos aristocráticos y formar parte de la élite de élites.

Las profesiones liberales están también muy bien representadas (16% de la matrícula), en especial algunos colectivos como los abogados, médicos e ingenieros. Por último, cabe subrayar la elevada participación de los comerciantes y empleados (17% en cada caso) mientras que el grupo de los artesanos y trabajadores cualificados apenas alcanza el 11%. Para las clases medias el atractivo del colegio marianista residía en su marcado carácter exclusivo: la posibilidad de poner en contacto a sus hijos con la burguesía o con las profesiones liberales tenía para ellos una gran importancia de cara a acortar distancias con las clases privilegiadas (aprendizaje de modales, afianzamiento de lazos de amistad). Al fin y al cabo, su modelo social y cultural de referencia era el de la burguesía y su máxima aspiración, obtener una ocupación burguesa para sus hijos, con preferencia en las profesiones liberales.

---

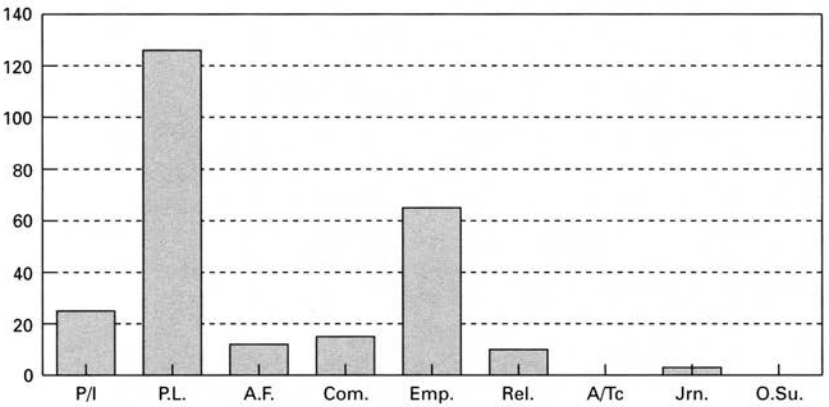
[85] Entre los alumnos del colegio se encuentran algunas de las principales familias de la oligarquía provincial, como los Ameztoy, Brunet, Echaide, Elosegui, Gascue, Gaytán de Ayala, Kutz, Lizasoain, Machimbarrena, Orbea o Rezola. Se trata de ricas familias que participan en los consejos de administración de los distintos bancos guipuzcoanos o que figuran como fundadores de las principales firmas industriales de la provincia, además de ostentar cargos políticos en la administración provincial y nacional.



Fuente: Libro de Matrícula del Colegio; Padrón de habitantes de San Sebastián, 1915 y Censos electorales de 1911 y 1934.

Gráfico VI.3

Colegio Católico Santa María (SS). Profesión de padres de alumnos (1899-1925)



Fuente: Libro de Matrícula del Colegio; Censos electorales de 1911 y 1934 (AHPG) y «Ecos del Colegio» (ACM-SS).

Gráfico VI.4

Colegio Católico Santa María (SS). Profesión de alumnos (1899-1925)

Leyenda: P/I: rentistas, propietarios, industriales; P.L.: profesiones liberales, banqueros y grandes directivos de empresa; A.F.: altos funcionarios de la administración, magistrados y diplomáticos; Com.: comerciantes, pequeños propietarios de negocios; Emp.: empleados, cuadros medios de la administración, artistas, profesores de enseñanza; Rel.: religiosos (clero regular y secular); A/Tc.: artesanos y trabajadores cualificados; Lbr.: labradores, ganaderos; Jrn.: jornaleros; O.Su: oficios subalternos (dependientes, conserjes, peones, etc.); Pen.: pensionistas, viudos/as.

Cuadro VI. 2

Colegio Católico de Santa María. 1899-1925*

	Profesión-padres		Profesión-hijos	
	N.°	%	N.°	%
Propietarios y rentistas	57	10	2	1
Industriales	79	14	23	9
Prof. Liberales	91	16	126	49
Alto funcionariado, cuadros sup. de la administración	29	5	12	5
Comerciantes y propietarios de pequeños negocios	97	17	15	6
Empleados y cuadros medios de la administración	95	17	65	25
Artesanos, trabajadores cualificados	63	11	—	—
Labradores	3	1	—	—
Jornaleros	22	4	3	1
Oficios subalternos	15	3	—	—
Viudos/as y pensionistas	8	2	—	—
Religiosos	—	—	10	4
Total	559	100	256	100

Elaboración propia.

Fuente: Libro de Matrícula, 1899-1925 (ACM-SS), *Anuario General de España, 1935*, T. III: Guipúzcoa, censos electorales de los años 1911 y 1934 (AHPG-Tolosa) y *Ecos del Colegio*, varios años.

* La muestra está formada exclusivamente por alumnos nacidos en Guipúzcoa. Los 559 alumnos de la primera columna representan el 22% del total de alumnos matriculados mientras que los 256 alumnos de la segunda suponen el 10%.

La composición sociológica del alumnado confirma el elitismo del colegio marianista: casi la mitad de los alumnos (45%) procedía de las clases altas, porcentaje que, a buen seguro, habría aumentado de conocerse el origen socio-profesional de los alumnos no guipuzcoanos puesto que el ámbito de reclutamiento del colegio se restringía todavía más fuera de las fronteras locales. Se daba, de entrada, una discriminación de tipo económico. En 1911, por ejemplo, la cuota colegial ascendía a 890 pesetas anuales para los alumnos internos de primera enseñanza y a 940 pesetas para los de secundaria; los medio-pensionistas debían pagar 480 pesetas anuales y los externos, 141 pesetas al año, los de primaria, y entre 300 y 350 pesetas anuales los de secundaria, sumados los derechos de matrícula y examen del instituto (la matrícula oficial costaba en torno a las 110 pesetas anuales)[86].

[86] Prospecto del Colegio, Curso 1911-1912 (ACM-SS).

Teniendo en cuenta que, en las mismas fechas, el jornal medio del trabajador cualificado era de 6,5 pesetas diarias (lo que equivalía a unas 1950 pesetas anuales) y que el obrero sin cualificar cobraba menos de 4 pesetas al día (unas 1050 pesetas anuales)[87], no cabe duda de que la educación marianista se convertía en un lujo inalcanzable para la gran mayoría de la población.

Sorprende, sin embargo, la elevada participación de las clases medias, que representan el 36% de la matrícula y hasta un 47%, contabilizando las capas superiores del artesanado y del trabajo cualificado. Se trataba de grupos de gran vitalidad económica que comenzaron a emerger en la capital donostiarra a partir de la segunda mitad del siglo XIX coincidiendo, precisamente, con el progresivo desarrollo del turismo y las actividades terciarias (propietarios de cafés, camareros, comerciantes de productos de lujo, sastres, confiteros, ebanistas, contables de banca, empleados de la administración, etc.). Estas clases, cada vez más identificadas con la burguesía, veían en la educación colegial un vía de aburguesamiento y de promoción social para sus hijos. De ahí su preferencia por los colegios de élite, como el marianista, incluso si ello comportaba grandes sacrificios económicos. Pero el simple hecho de enviar un hijo al colegio no garantizaba su ascenso social o su ingreso en las profesiones liberales. En realidad, se establece una línea divisoria entre las clases acomodadas y los grupos intermedios en función de las aspiraciones y expectativas —y su traducción en estrategias educativas concretas—, que caracterizan al alumnado de uno u otro tipo. Así, por ejemplo, observamos que las clases medias-bajas optaban preferentemente por los estudios comerciales, más cortos y prácticos de cara al ingreso inmediato del joven en el mercado laboral. Los hijos de los comerciantes se inclinaban también por la carrera de comercio, muchos de ellos con el propósito de continuar con el negocio familiar[88]. Por el contrario, los grandes industriales, la categoría de propietarios y rentistas y, desde luego, las profesiones liberales elegían el bachillerato como fase previa para ingresar en los estudios superiores, principal vía de acceso, si no la única, a los puestos más altos de la jerarquía social.

Ahora bien, ¿en qué medida se cumplieron las expectativas de los distintos grupos sociales? Analizando el devenir socio-profesional de los

---

[87] LUENGO TEIXIDOR, F., *Crecimiento económico y cambio social. Guipúzcoa, 1917-1923*, Bilbao, 1990, pp. 361-363.

[88] Por ejemplo, un padre de alumno, propietario de un almacén de lanas en Salamanca, escribía en 1912 al director del colegio mostrándole su deseo de que «el niño se perfeccione en la carrera comercial, contabilidad, francés y algún idioma más» puesto que «todos mis negocios, a los que se ha de dedicar el niño, los tengo con el extranjero». Asimismo, otro padre escribía al colegio desde Buenos Aires, en 1913, solicitando clases de taquigrafía para su hijo, una especialidad que «se remunera muchísimo» en una ciudad eminentemente comercial como San Sebastián (ACM-SS, Miscelánea, 1910-1916).

alumnos (véanse el cuadro VI.3 y el gráfico VI.4) constatamos el claro predominio de las profesiones liberales. Casi el 50% de los colegiales eligieron esta opción, a lo que cabe añadir el porcentaje correspondiente a los altos funcionarios ya que ambas categorías se consideran equiparables a efectos de estatus. Las profesiones estrella seguían siendo las mismas que para los padres, es decir, la abogacía, la medicina o la ingeniería, ya que entre las tres representan el 80% del grupo. Parece, pues, que el colegio proporcionó a la mayoría de los alumnos la anhelada credencial para ingresar en las profesiones liberales, marca de estatus y de prestigio. Con ello contribuyó además a la terciarización de la economía municipal y, en cierta medida, de la provincial. En cuanto a la categoría de los industriales, quedaba muy por debajo del grupo anterior (9% del total) y más aún la de los rentistas y propietarios (1%), colectivos ambos que vieron drásticamente reducidos sus efectivos en beneficio de las profesiones liberales. Conviene recordar que para ocupar los principales puestos en el sector de la empresa o los servicios (director de banca, gerente industrial, administrador de fincas, etc.) tenía más valor el título de abogado o ingeniero que cualquier otro tipo de cualificación profesional. Los hijos de las clases medias, a su vez, bien se contentaban con heredar la profesión de sus padres bien buscaban su promoción social accediendo a empleos medios de la administración o a las profesiones liberales[89]. Ellos conformaban, básicamente, el 25% que representaba la categoría de los empleados, además de proporcionar las escasas vocaciones religiosas que salían del colegio (4% del total)[90]. Que el centro educativo marianista fue una verdadera fábrica de élites lo atestigua el incremento experimentado por las clases altas: si estas clases, atendiendo al origen social del alumnado o *inflow*, suponían el 44% de la matrícula, en función del devenir socio-profesional de los alumnos o *outflow*, representaban el 63%.

Las relaciones entre formación colegial y movilidad social quedan reflejadas en el cuadro VI. 3. Considerando los alumnos de *inflow-outflow* conocido (casillas-intersección de la matriz de doble entrada), observamos

---

[89] Es ilustrativo al respecto el ejemplo de la familia Ayestarán de San Sebastián, propietaria de un pequeño comercio en la capital donostiarra. De sus 5 hijos matriculados en el colegio al menos 3 ingresaron en las profesiones liberales. También la familia de comerciantes Córdoba Machimbarrena ingresó tres hijos en el colegio de los que uno fue abogado y otro médico. Otras veces, aunque el hijo heredara el taller o el comercio de su padre, los estudios realizados en el colegio le servían para modernizar o ampliar el negocio familiar. Así, es frecuente ver a los hijos de confiteros convertidos en industriales de la alimentación o en propietarios de una cadena de pastelerías. Como también se daban casos en los que los hijos de jornaleros, tras terminar la carrera comercial en el colegio, encontraban puestos medios en la banca o la administración local.

[90] Merecen destacarse en este sentido dos ex-alumnos del colegio: Juan Zaragüeta y Xabier Zubiri. Ambos, pertenecientes a familias de clase media, cursaron el bachillerato en el colegio y completaron sus estudios de filosofía en universidades nacionales y extranjeras. Ambos ingresaron sacerdotes y despuntaron como filósofos.

que en más de la mitad de los casos se tiende a permanecer en la categoría social de origen (58% del total). La movilidad ascendente afecta al 31% de la matrícula y sólo un 11% ve empeorado su estatus. Por categorías socio-profesionales, las clases medias y medias-bajas son, sin lugar a dudas, las más beneficiadas. Para estos grupos, la probabilidad de acceder al colegio marianista era mínima en comparación con las clases privilegiadas. Sin embargo, una vez obtenido el ingreso los beneficios parecían garantizados: el 97% de los artesanos y trabajadores cualificados mejorarán su condición social como resultado de su paso por el colegio; de ellos aproximadamente la mitad figuraban entre las clases acomodadas. Por otra parte, el 46% de las clases medias ingresarán en las profesiones liberales o accederán a puestos directivos de la industria o la administración, en tanto que el 54% restante no ve modificada su categoría social de origen, si bien cambiaría con frecuencia de actividad. Por lo que a las clases privilegiadas se refiere, mantuvieron en general su rango estatutario (un 76% exactamente). En cuanto a la tasa de reproducción profesional, se sitúa en torno al 25% observando algunas categorías mayor tendencia a autorreproducirse, como los abogados y médicos, entre los profesionales liberales, los industriales o los propietarios de pequeños talleres y comercios familiares que acabarían empleando a sus hijos.

Cuadro VI.3

Colegio Católico de Santa María. 1899-1925

Prof. Alumnos:	P/I	P.L.	A.F.	Com.	Emp.	A/Tc	Lbr.	Jrn.	O.Su.	Rel.	Total
Prof. Padre:											
P/I	13	22	1	1	12					1	50
P.L.	3	34	2		4						43
A.F.		2	1	1	1			1			6
Com.		11		7	6					1	25
Emp.	2	11	3	3	13					2	34
A/Tc.	3	3	2	1	6					1	16
Lbr.					1						1
Jrn.		2	2		2			1			7
O.Su.					5						5
Pen.		3									3
Total	21	88	11	13	50			2		5	190

Elaboración propia.

Fuente: Las mismas que para el cuadro VI. 2

En definitiva, nuestro análisis del colegio marianista viene a confirmar el papel jugado por la Iglesia, básicamente a través de sus centros de ense-

ñanza secundaria, en la formación y reconversión de las élites guipuzcoanas. En este caso fueron los centros educativos de la Iglesia, y no los del Estado como en otros países europeos, los que tuvieron la capacidad de atraer a las distintas fracciones de élite integrándolas bajo un programa educativo común. A la Iglesia correspondió reconvertir a la vieja clase dominante preparándola para desempeñar las modernas funciones sociales, además de formar nuevas élites para la sociedad urbano-industrial. Dada su habilidad para adaptar programas y métodos de enseñanza a las necesidades de la burguesía, su flexibilidad para combinar los valores tradicionales con determinados postulados del liberalismo, pudo la Iglesia seguir monopolizando la educación de las clases privilegiadas de la Restauración situándose con ello en el núcleo mismo de los procesos de producción y reproducción de la cultura dominante. Al mismo tiempo, podemos decir que sus colegios contribuyeron al cambio social en la medida en que posibilitaron el ensanchamiento relativo de las capas superiores, mediante el ascenso limitado de las clase medias, sentando las bases para una renovación permanente de los círculos de poder y privilegio.

PARTE III

Iglesia y cultura vasca. La formación de «la otra burguesía»

Continuando con la educación de las clases acomodadas guipuzcoanas, en las páginas que siguen analizamos otra modalidad de actuación de la Iglesia. Se trata en este caso de ver en qué medida los colegios de las Congregaciones religiosas contribuyeron a formar una élite vasca distinta de las élites oficiales de la Restauración, ya estudiadas en el capítulo anterior. Nos referimos a la «otra burguesía»[1], que en el sistema político inaugurado en 1876 quedó excluida de los círculos de poder y privilegio al contraponer sus intereses económicos, políticos e ideológicos a los de la oligarquía dominante. Este grupo tendrá una mayor significación en aquellas zonas geográficas que quedaron poco o mal integradas en el proceso de construcción del Estado-nación español, tales como Cataluña o el País Vasco[2]. La categoría incluía a fracciones diversas de la pequeña y mediana burguesía, vinculadas en su mayoría a actividades pre-industriales, junto con notables o «jauntxos» del medio rural (pequeños propietarios, médicos, abogados, farmacéuticos, agricultores prósperos, pequeños comerciantes o artesanos autónomos), además de algunos elementos del sector más dinámico e innovador de la burguesía urbano-industrial. Estos

---

[1] El término, acuñado por Tuñón de Lara, define al grupo de «empresarios de industrias de cabecera, con fuerte poder inversor» y de tendencia «pre-monopolista» que no llegó a integrarse en el bloque de poder e «incluso luchó contra él, reclamando el poder para sí, en nombre de una concepción nueva de lo que debía ser el porvenir nacional» (TUÑÓN DE LARA, M., *Estudios sobre el siglo XIX español*, Madrid, 1984, p. 181).

[2] Sobre la relación existente entre estos grupos y el surgimiento de los nacionalismos periféricos en el proceso de construcción del Estado-Nación español véanse, LINZ, J., «Early State-Building and Late Peripheral Nationalism against the State», EISENSTADT, S.N. y ROKKAN, S. eds., *Building States and Nations. Models, Analyses and Data across Three Worlds*, Beverly Hills, 1973, II, pp. 32-116; VILAR, P., «Estado, Nación, Patria en España y en Francia 1870-1914», *Estudios de Historia Social*, 28-29, 1984, pp. 7-41; o CORCUERA, J., «Nacionalismo y clases en la España de la Restauración», *op. cit.*, pp. 249-282.

grupos, que se habían visto de algún modo perjudicados por la industrialización quedando al margen del bloque social y culturalmente dominante, tendieron a identificarse con proyectos políticos alternativos, como el del nacionalismo vasco o catalán. Se trataba de buscar nuevos espacios de poder e influencia a partir de la defensa de unos rasgos lingüísticos y culturales que fueron asumidos como propios frente a los de la oligarquía dominante. Como afirma L. Mees, para que un movimiento nacionalista pueda desarrollarse hace falta que los conflictos entre grupos o clases sociales se transformen en conflictos nacionales, lo que se produce cuando la élite de poder queda separada de las restantes capas sociales no sólo por su elevado estatus social sino también por su ligazón con otra nacionalidad, otros hábitos u otro idioma[3]. Pues bien, en el caso vasco será precisamente «la otra burguesía» la que lidere el movimiento político y cultural nacionalista en su aspiración por convertirse en la «clase nacional» vasca.

En las páginas que siguen trataremos de analizar el papel jugado por la Iglesia en la formación de esa «otra burguesía», como un ejemplo más de su capacidad para conquistar los diversos espacios sociales surgidos de la industrialización. Para ello partiremos del examen de uno de los centros más característicos en cuanto a la educación de élites vascas se refiere. Se trata del colegio «Nuestra Señora del Buen Consejo» de Lecároz (Navarra), fundado por los capuchinos en 1888. Aunque el centro no pertenece al ámbito geográfico de nuestro estudio creemos que su elección como colegio tipo se justifica por diversas razones. En primer lugar, su proximidad a la capital guipuzcoana y las facilidades de comunicación existentes entre ambas provincias convirtieron al internado de Lecároz en uno de los colegios de moda entre las clases acomodadas de Guipúzcoa. El contingente de alumnos de esta provincia constituía el segundo más importante después del navarro con casi el 25% del total. En segundo lugar, el colegio estuvo incorporado entre 1918 y 1927 al Instituto de San Sebastián figurando a efectos oficiales entre los centros de bachillerato guipuzcoanos. Por último, Lecároz puede considerarse como el mejor ejemplo de colegio de élite propiamente «euskaldun», puesto que funcionó como laboratorio de ensayo de programas pedagógicos orientados a euskaldunizar a las «clases cultas» del país, es decir, a «fomentar» el cultivo de la lengua y la cultura vascas entre dichas clases[4]. Por todas estas razones, el colegio capuchino de Lecároz, que algunos han calificado como «foco de cultura vasca» o como «orgullo del re-

---

[3] MEES, L., *Entre nación y clase. El nacionalismo vasco y su base social en perspectiva comparativa*, Bilbao, 1991, p.23.

[4] «Fomento del Euskera en las clases cultas», ponencia presentada por el P. Augustinus de Lizarra (capuchino-profesor de Lecároz) en el *III Congreso de Estudios Vascos. Asamblea celebrada en Gernika del 10 al 17 de Septiembre de 1922*, San Sebastián, 1923.

nacimiento vasquista»[5], nos ha parecido idóneo para analizar las relaciones entre Iglesia, clases sociales y nacionalismo o para descubrir las potencialidades del aparato educativo eclesial como agente «nacionalizador» y difusor de nuevas ideologías. En definitiva, se trata de conocer el vínculo existente entre la Iglesia vasca y la «otra burguesía» viendo en qué medida la escuela congregacionista contribuyó a establecer dicho vínculo.

[5] ARIZTIMUÑO, J. «Aitzol», «Foco de cultura vasca», *Euzkadi* (12-II-1931), AITZOL, *Obras completas-Idazlan guztiak*, Donostia, 1987, T. 5, pp. 112-114.

Capítulo 7

Iglesia, educación y cultura vasca

Antes de abordar el estudio del colegio capuchino de Lecároz y a fin de valorar mejor su función «nacionalizadora» analizaremos las relaciones existentes entre la Iglesia y la cultura vasca desde una perspectiva sociohistórica, centrándonos, sobre todo, en el período comprendido entre 1876 y 1931[6]. Para ello partiremos de la distinción entre la Iglesia entendida como institución o, si se prefiere, la actitud mantenida por la jerarquía eclesiástica en relación con el tema vasco, y las iniciativas adoptadas a título particular por el clero vasco en defensa de la lengua y la cultura autóctonas. En la misma línea, examinaremos la dinámica de dichas relaciones en el marco concreto de la escuela congregacionista tomando como base la praxis lingüística de las distintas congregaciones dedicadas a la enseñanza. Por último, analizaremos el colegio tipo seleccionado conforme a los parámetros arriba expuestos.

La Iglesia y el euskara

La Iglesia católica ha venido utilizando como lenguaje litúrgico y de predicación las lenguas vernáculas. Se partía de la idea de que el mejor modo de catolizar a un pueblo era hablarle de religión en su propio idioma. Así, la Iglesia vasca se valió tradicionalmente del euskara para enseñar la doctrina cristiana. Como también se valieron del euskara los religiosos franciscanos en sus predicaciones por toda la geografía vasca o los

---

[6] Para abordar el estudio de las relaciones entre Iglesia y cultura vasca se pueden encontrar algunas propuestas analíticas y metodológicas interesantes en, J. INTXAUSTI, «Eliztarrak eta euskal kultura», *Euskal Herriaren Historiaz. III. Kultur eta portaera erlijiosoak Euskal Herrian historian zehar*, Bilbao, 1987, pp. 117-141. El trabajo incluye además un balance bibliográfico sobre el tema.

jesuitas, en sus escuelas de latín y humanidades. Esta actitud de la Iglesia favorable a las lenguas vernáculas se consolidó con el Concilio de Trento. Siguiendo las pautas marcadas por la reforma protestante, que propugnaba la evangelización de los pueblos en su idioma nativo con el objeto de facilitar su conversión, la Iglesia católica sentó en aquel concilio las bases de su futura política lingüística. Las normas tridentinas establecían que se predicase y se enseñase la doctrina cristiana en las lenguas vernáculas a la vez que propugnaban la traducción del catecismo a dichas lenguas:

> «Que (los Obispos) tengan cuidado de traducir fielmente el catecismo a la lengua o lenguas vernáculas de la diócesis y que los párrocos todos lo expongan así al pueblo; ítem, que todos los domingos y días de fiesta, durante la solemnidad de la Misa, o de las Vísperas prediquen en la misma vernácula lengua la divina palabra y los consejos evangélicos; y que en la misma, por fin en cualquier otra ocasión y circunstancia procuren instruir a los fieles en la Ley de Dios e insinuarse en sus corazones»[7].

Con posterioridad, esta política se vio confirmada por algunos sinodales diocesanos y otras leyes particulares de la Iglesia. En 1600, por ejemplo, el obispo de Calahorra, de quien dependían las provincias vascas, ordenó que en los territorios vascongados de su diócesis se imprimiese la doctrina en euskara y se predicase también en dicha lengua[8]. Dos siglos y medio más tarde, el primer Sínodo de la recién creada diócesis de Vitoria (1862) volvía a establecer que «los clérigos y sacerdotes se valiesen de sus respectivas lenguas vernáculas para la predicación del Santo Evangelio o la exposición de la Doctrina Cristiana»[9]. Asimismo, en la década de 1920 la Sagrada Congregación de Propaganda Fide instaba a los misioneros a emplear en sus predicaciones la lengua nativa de los indígenas[10]. Recomendación que, si bien hacía referencia expresa al contexto misional, era extensible a toda práctica evangelizadora.

No cabe duda de que tales medidas contribuyeron a conservar la lengua vasca al impulsar su uso oral y posibilitar la alfabetización en dicha lengua, en concurrencia con otras prácticas alfabetizadoras en castellano[11].

---

[7] *Concilio de Trento,* sesión 24, capítulo 8, cf. M. INCHAURRONDO, Pbro., *La Iglesia y el Euskera. Obligación de hablar al pueblo en su lengua nativa y de cultivarla*, Pamplona, 1927, p. 19.

[8] EUSKALTZAINDIA, *Euskararen Liburu Zuria*, Bilbo, Euskaltzaindia, 1978, p. 371.

[9] Cf. MONREAL CÍA, G., «Elizaren praxia euskarari buruz», *Jaunaren deia*, 62 (1978, enero-junio), p. 36.

[10] Cf. URRUTIA, A., C.M.F., «El euskera y la iglesia», *III Congreso de Estudios Vascos. Asamblea celebrada en Guernica del 10 al 17 de setiembre de 1922*, San Sebastián, 1923, p. 97.

[11] Aunque aquí apuntamos la posibilidad de que el aprendizaje de la doctrina en euskara se convirtiese en una vía de alfabetización en dicha lengua —lo que habría permitido al euskara entrar en el mundo de la cultura escrita—, no hay que olvidar que, como mínimo hasta el siglo XVIII, la enseñanza del catecismo en los países católicos se valió de procedimientos orales y visuales, y no tanto de la escritura como en los países protestantes.

Hay que recordar que hasta los inicios de la edad contemporánea la gran mayoría de la población vasca apenas tenía acceso a otra literatura que no fuese el catecismo o los libros litúrgicos, de modo que estos textos se convertían en su principal y a veces su único medio de alfabetización.

Pero una cosa era defender la lengua vernácula por razones utilitarias, es decir, como vehículo que facilitaba la evangelización y hacía posible un contacto más estrecho con la comunidad de creyentes —postura que ha caracterizado tradicionalmente a la Iglesia oficial—, y otra bien distinta era potenciar su desarrollo en tanto que lengua de cultura y de comunicación escrita. En este sentido, la Iglesia vasca ha mostrado siempre una actitud más ambigua y no siempre acorde con las leyes universales de la Iglesia, que prescribían el aprendizaje de las lenguas vernáculas al igual que su «cultivo»[12]. De hecho, las instituciones de la Iglesia han venido empleando como lengua de cultura y de formación superior el latín o el castellano relegando el euskara a usos meramente orales y domésticos. No en vano se quejaban los seminaristas integrantes del grupo «Kardaberaz» del Seminario diocesano de Vitoria cuando en 1929 denunciaban la escasa o nula presencia que tenía el euskara en sus programas de formación. Una situación que, a su juicio, impedía el uso correcto y cuidado de la lengua vasca propiciando en muchos religiosos el odio hacia la misma y su inclinación «natural» por otras lenguas más «cultivadas», como el castellano o el latín:

> «La Madre Iglesia ordena que a todos los pueblos, sean éstos blancos o negros, se les hable en su propia lengua. ¡También a los vascos! Pero no de cualquier modo, sino con claridad y perfección. Sin embargo, la claridad y la perfección no se logran si no es aprendiendo bien (una lengua) desde su base. Si no aprendemos (la lengua vasca) en el Seminario nunca podremos expresarnos correctamente en esta lengua puesto que todo lo aprendemos en castellano o en latín. Al menos, podríamos hablar en Euzkera fuera de las horas de clase. Siempre en castellano..., siempre en castellano..., al final, acabamos odiando la lengua vasca. Algo que, por desgracia, sucede con frecuencia. Compañero..., ya conoces las enseñanzas de la Santa Madre Iglesia. Por mandato suyo estamos obligados a aprender y a cultivar la lengua de nuestro pueblo»[13].

---

[12] El profesor de euskara del Seminario conciliar de Pamplona, M. de Inchaurrondo, recordaba al clero que el derecho de la Iglesia prescribía el cultivo del idioma nativo, en este caso el euskara, a fin de tener un conocimiento más perfecto y culto del mismo. Citaba al uso las encíclicas de Benedicto XV, *Maximum Illud* (1919), y de Pío XI, *Rerum Ecclesiae* (1926). Por otra parte, aconsejaba aprovechar para el estudio de dicha lengua los años de formación del seminario (INCHAURRONDO, M., Pbro., *op. cit.*).

[13] «Erri guztieri, nai baltzak nai zurijak izan, erritar-izkuntzan itz eiteko agintzen dausku Eliza Amak...! Baita Euzkaldunoi be!!! Baña ez edozala, argi ta txukun baño. Argi ta txukun ezin leitekena suretik ondo ikasi barik. Abadetegijan ikasten ezpadogu ezin geinke guk Euzkeraz ondo egin. Gauza guztiak erderaz edo lateraz ikasten bait'doguz. Ikastaldietatik kanpora

La jerarquía eclesiástica, por su parte, ha venido manteniendo una actitud indiferente, cuando no hostil, hacia todo lo relacionado con la cultura euskaldun. Tal actitud debe explicarse en virtud del juego de relaciones en que se hallaba inmersa la Iglesia vasca. Una Iglesia cuya praxis estaba condicionada al menos por dos poderes distintos y, a veces, contradictorios. De una parte, la Iglesia universal que, como ya hemos visto, aconsejaba el desarrollo y cultivo de las lenguas vernáculas. Y de otra, la política del Estado español, tendente a imponer el castellano, en detrimento del euskara, en aras a lograr la uniformización lingüística y cultural del país. Además, cabe recordar que los obispos de la diócesis vitoriana solían ser nombrados por los gobiernos de Madrid entre los clérigos más afines a la monarquía alfonsina. De ahí también su falta de sensibilidad hacia «lo vasco». Resulta ilustrativa en este sentido la polémica suscitada por el obispo Cadena y Eleta al negarse a admitir nombres euskéricos en niños bautizados[14]; como su prohibición de la «Peregrinación Vasca a Lourdes» en verano de 1911 o el traslado continuo a otras diócesis de sacerdotes tildados de «vasquistas». Tales medidas provocaron un hondo malestar entre los feligreses vascos, a juzgar por las palabras del Nuncio:

> «Los católicos vascos manifiestan al Sto. Padre su protesta, 1.° por el modo injurioso como han sido tratados sus sentimientos religiosos por el Obispo de Vitoria en su carta pastoral del año pasado; 2.° por las dificultades que encuentran a la hora de registrar a sus hijos en los certificados de bautismo con nombres en lengua vasca; 3.° por la actitud mantenida públicamente por el Obispo hacia ellos con ocasión de la última peregrinación vasca a Lourdes; 3.° por la prevención de Mons. Cadena y Eleta contra la cultura vasca, contra los sacerdotes vascos y contra todo aquello que es vasco»[15].

---

beintzat Euzkeraz egin biar genduke. Beti erderaz..., beti erderaz..., azkenian Euzkera gorrotatzen dogu. Zoritxarrez sarritan gertau oi dana... Irakurri dozu, ene lagun, Eleiza Amaren irakaskintza. Eleiza Amaren aginduz gure erritar-elea ikasi eta lantzera beartuak gagoz...», *Kardaberaz*, 6 (1929), traducción propia.

[14] El mayor conflicto se desató entre el obispo y la dirección del Partido Nacionalista Vasco. El obispo en una pastoral de 1910 había desautorizado la práctica, cada vez más frecuente entre las familias nacionalistas, de imponer nombres euskéricos a los niños bautizados. Su argumento era que la Iglesia tenía una lengua oficial, el latín, que debía utilizarse en los actos litúrgicos y en la redacción de documentos oficiales. Y que, además, la Iglesia de España tenía su propia lengua oficial, el castellano. A ello respondió la dirección del PNV con una carta dirigida al Papa en febrero de 1910 en la que denunciaban los constantes atropellos a los que se veía sometido su partido y también la lengua vasca por parte de las autoridades religiosas («Exposición dirigida a S.S. el Papa por el Consejo Supremo del Partido Nacionalista Vasco el día 27 de Febrero de 1910», ASV, Segretaria di Stato, Anno 1912, Rubrica 249, Fascículo 9).

[15] «I Cattolici Vaschi expongono al S. Padre la loro querela, 1.° per i termini ingiuriuosi usati dal Vescovo di Vitoria sui loro sentimenti religiosi nella pastorale dall'anno passato...; 2.° per la difficoltá che incontrano perché nell certificato di Battesimo dei loro figli si registrino i nomi in lingua vasca; 3.° per la maniera usata publicamente a loro riguardo nell'ultimo pe-

Similar postura mantuvieron los restantes obispos vascos, con excepción de Mateo Múgica, que, llegado a la diócesis vitoriana en 1928, mostró una mayor sensibilidad por la cultura euskaldun. Incluso en tiempos de su antecesor Fr. Zacarías Martínez, que introdujo el euskara como lengua de estudio en el seminario de Vitoria y permitió el empleo de dicho idioma en el boletín oficial diocesano, se publicó una circular prohibiendo el uso de las lenguas «extranjeras» —entre las que cabía incluir el euskara— en los colegios congregacionistas de la diócesis[16]. Un hecho que provocó numerosas protestas por parte de las instituciones del país. Así, la Sociedad de Estudios Vascos acordó en 1918 dirigirse a los prelados de Vitoria, Pamplona y Bayona para solicitarles que incluyeran el euskara en los seminarios respectivos, al menos en lo que afectaba a la formación de los sacerdotes destinados a ejercer su ministerio en el País Vasco. Además, se pedía que la predicación en todo el territorio vascófono se realizase en euskara[17]. La misma Sociedad, con ocasión del III Congreso de Estudios Vascos, volvía a pedir a las autoridades eclesiásticas que los obispos de las diócesis vascas supiesen la lengua autóctona, cualquiera que fuese su país de origen, a la vez que reclamaban una versión euskérica para las pastorales y de otros documentos oficiales diocesanos[18]. En definitiva, podemos concluir señalando que, con independencia de la normativa dictada por la Iglesia universal en materia de lenguas vernáculas, la Iglesia vasca ha conocido en su praxis lingüística dos períodos. El primero, anterior a la creación de la diócesis vitoriana en 1862, se caracterizó por la relativa permisividad o el apoyo *pasivo* de las autoridades eclesiásticas hacia todo lo relacionado con la lengua y la cultura vascas. Y el segundo, coincidente con los años de la Restauración (tras el paréntesis revolucionario y la II Guerra carlista), en que prevalecieron actitudes más ambiguas e incluso contrarias a la cultura autóctona, a medida que las cuestiones lingüísticas y culturales abandonaban el terreno de lo religioso para adquirir un creciente significado político e ideológico.

---

llegrinaggio a Lourdes; 4.° per la prevenzione de Mns. Cadena y Eleta contro la lingua vasca, contro i sacerdoti vaschi e contro tutto ciò che é vasco» («Escrito del Nuncio Apostólico de Madrid enviado al Vaticano, 1911», ASV, AN-Madrid, Carpeta 703: Correspondencia varia con los obispos: Vitoria). Traducción propia.

[16] «Circular del 10 de marzo de 1925 sobre el uso de lenguas extranjeras en colegios católicos», *BEOV*, 16 de marzo de 1925, n.° 6.

[17] *I Congreso de Estudios Vascos*, Bilbao, Eusko Ikaskuntza-Sociedad de Estudios Vascos, 1919.

[18] *III Congreso de Estudios Vascos*, San Sebastián, EI-SEV, 1923. Petición que volvía a reiterar la Sociedad de Estudios Vascos en el escrito enviado al Nuncio Apostólico de Madrid en 1923: «que los Sres. Obispos de las diócesis vascas conozcan el euskera, lengua peculiar y materna de varios cientos de miles de católicos, muchos de los cuales no entienden otra lengua o solamente la perciben como instrumento obligado para otros fines de su vida, pero no como adecuada expresión de su espiritualidad» («Carta de la Sociedad de Estudios Vascos al Ilmo. Sr. Nuncio de Su Santidad en Madrid, 22 de Febrero de 1923», AEI-SS, 2.9-Euskera).

La Iglesia como dinamizadora del Renacimiento Vasco

Independientemente de la actitud mantenida por la jerarquía eclesiástica en relación con el tema vasco, un buen número de sacerdotes y religiosos vascos, procedentes en su mayoría del bajo clero, adoptaron un compromiso activo con la cultura euskaldun situándose en la línea de lo que podemos llamar iglesia «inculturizada»[19]. Esta especial sensibilidad hacia los temas vascos resulta comprensible teniendo en cuenta que gran parte del bajo clero procedía de ambientes rurales y vascófonos. De hecho, si elaborásemos una relación exhaustiva de los clérigos, regulares o seculares, que han prestado algún tipo de colaboración a la cultura vasca la lista sería interminable[20]. De ahí que hayamos preferido centrarnos únicamente en aquellas personas, grupos e instituciones de la Iglesia que han tenido mayor relevancia en el quehacer cultural vasco contemporáneo y, en concreto, en el movimiento de recuperación de la lengua y la cultura vascas conocido como Renacimiento Vasco[21].

El clero vasco contribuyó al movimiento renacentista euskaldun de modo diverso. En primer lugar, tuvo una destacada participación en las asociaciones culturales euskeristas que, con el objeto de promover el cultivo y la expansión de la lengua vasca, comenzaron a surgir desde finales del siglo XIX. Por ejemplo, la «Asociación Eúskara de Navarra», creada en 1877 por Arturo Campión, o las asociaciones «Eskualzaleen Biltzarra» (Hendaya, 1901) o «Euskal-Esnalea» (San Sebastián, 1908), contaron en-

---

[19] El término «inculturación», incorporado al discurso católico tras el Concilio Vaticano II, hace referencia a la necesidad de integrar a la Iglesia en los diversos contextos socio-culturales en que desarrolla su acción. En 1988 la Comisión Internacional de Teología definía dicho término como «un esfuerzo de la Iglesia para hacer penetrar el mensaje de Cristo en un determinado ambiente socio-cultural, llamándolo a crecer en todos sus propios valores desde el momento en que éstos son conciliables con el Evangelio. El término inculturación incluye la idea de crecimiento, de enriquecimiento mutuo de las personas y de los grupos por el hecho del encuentro del Evangelio con un ambiente social» (cf. J. INTXAUSTI, «Eliza eta euskal kultura. Historia bati zenbait ohar», *Jakin*, 95, 1996, p. 62). La idea, aunque hace referencia al contexto misional, resulta también válida para el caso histórico que analizamos.

[20] Para conocer la contribución del clero a la literatura en euskara, véase A. ONAINDIA, «Eliz gizonak Euskal literaturan», *Kardaberaz Aitari Omenaldia*, Donostia, 1971, pp. 97-133.

[21] Aunque las actitudes favorables al euskara, en tanto que lengua de cultura y de comunicación escrita, datan de comienzos del siglo XVI —la primera apología del euskara la realizó Bernat Etxepare en 1545— su generalización se dio únicamente en las primeras décadas del siglo XX, coincidiendo con un amplio movimiento en favor de la lengua y la cultura vascas. El *revival* de una conciencia lingüística y cultural fue tomando cuerpo en amplios sectores de la población vasca: intelectuales, clero, clases medias y pequeño-burguesas. Poco a poco cayeron los tópicos que veían en la lengua vasca un obstáculo para la civilización moderna además de un handicap para la carrera escolar. En su lugar, se extendió la idea de que el euskara, además de constituir un elemento esencial de la identidad vasca, podía y debía convertirse en un válido instrumento de cultura y modernización (véase J. INTXAUSTI, «El euskara: de su mito a la conciencia nacional», *Euskal Herria, II*, Jakin, Donostia, 1985, pp. 361-386).

tre sus filas con una nutrida representación del clero vasco. Tampoco parece casual que en una de las primeras asambleas organizadas por «Euskal-Esnalea» (Auza-Navarra, 1908) estuvieran presentes, además del presidente de la asociación, A. Campión, y otras destacadas personalidades de la cultura vasca del momento, como J. Urquijo, E. Aranzadi o C. Echegaray, hasta un total de 25 sacerdotes vascos[22]. Significativa fue, asimismo, la colaboración prestada por el clero a las revistas de cultura vasca aparecidas entre 1876 y 1936, algunas de ellas relacionadas con agrupaciones o asociaciones culturales euskeristas[23]. Podemos destacar en este sentido, a los sacerdotes D. de Aguirre[24] y R.M. de Azkue[25]; los trabajos sobre la escuela vasca publicados por el capuchino M. de Alzo en la revista *Yakintza* —sin olvidar el estrecho vínculo que mantuvo el religioso con la Sociedad de Estudios Vascos, donde colaboró como asesor especializado en temas de pedagogía—; las páginas sobre antropología vasca escritas por J.M de Barandiarán en *Eusko-Folklore*; o los artículos publicados por el sacerdote guipuzcoano Aitzol en las revistas *El Día* y *Yakintza*, dentro de su programa de divulgación popular euskerista.

Por otra parte, la Iglesia enriqueció notablemente el campo de las letras vascas poniendo algunas de sus mejores plumas al servicio del euskara y de la literatura euskaldun[26]. El ya citado D. de Aguirre, por ejemplo, figura en la cima de la novelística vasca de preguerra. De igual modo, destacan los poetas K. Jáuregui «Jautarkol» (sacerdote) y J. Arana «Loramendi» (capuchino), los prosistas M. Elissamburu (religioso de las Escue-

---

[22] «El Sr. Iraizoz (uno de los organizadores del encuentro), entusiasmado con la presencia de tanto sacerdote, dirigió una calurosa arenga a sus compañeros de ministerio, excitándoles a que trabajasen cuanto les sea posible para conservar el vascuence...», «La Asamblea de Auza», *Euskal-Esnalea*, n.° 6, Tolosa, 1908, p. 72.

[23] Podemos destacar, entre otras, *Euzkadi* (Bilbao, 1901-15), *Euzkerea* (Bilbao, 1929) o *El Día* (San Sebastián, 1930), publicaciones vinculadas al Partido Nacionalista Vasco; las revistas de folklore vasco *Gure Herria* (Baiona, 1921) y *Eusko-Folklore* (Vitoria, 1921), ambas dirigidas por conocidos sacerdotes vascos (por J. Hiriart Urruty, la primera, y por J.M. Barandiarán, la segunda); o publicaciones religiosas, como *Argia* (creada por un grupo de sacerdotes guipuzcoanos en 1921), *Zeruko Argia* (revista capuchina escrita en euskara y aparecida en 1919), *Aranzazu* (publicación franciscana que data de 1921) o *Jesusen Biotzaren Deya* (fundada en Bilbao en 1917 por un grupo de jesuitas euskerófilos). Algunas de estas revistas acabaron convirtiéndose en auténticos focos de acción euskerista, participando en la organización de conferencias y certámenes literarios, la divulgación de textos clásicos de la literatura vasca, la edición de libros en euskara o la promoción de campañas en favor del bilingüismo escolar.

[24] Publicó numerosos artículos en revistas culturales vascas como *Euskaltzale*, *Euskal Esnalea*, *RIEV* o *Jaungoiko Zale*.

[25] Fue director y co-fundador de las revistas *Euskaltzale*, *Ibaizabal* y *Euskera*, destacándose además por sus trabajos sobre lingüística y etnografía vasca.

[26] Para una visión general de la historia de la literatura vasca véanse, L. VILLASANTE, *Historia de la literatura vasca*, Bilbao, 1961, L. MICHELENA, *Historia de la literatura vasca*, Madrid, 1961, I. SARASOLA, *Historia social de la literatura vasca*, Madrid, 1982 y J.M. TORREALDAI y J. AZURMENDI, «La literatura vasca a través de los siglos», *Euskal Herria. T. I: Historia y Sociedad*, San Sebastián, 1985, pp. 478-489.

las Cristianas), M. de Arriandiaga (claretiano) o J.A. Lizarralde (franciscano)[27], el fabulista J.M. Moulier «Oxobi» (sacerdote), el traductor de obras religiosas R. Olabide (jesuita) o el escritor de cuentos P.M. Urruzuno (sacerdote). Asimismo, cabría incluir en esta lista los trabajos de recopilación etnográfica realizados entre 1920 y 1936 por R.M. Azkue, J.M. Barandiarán y el P. Donosti (musicólogo capuchino), o la colección de literatura oral vasca preparada por el sacerdote M. Lekuona (catedrático de euskara en el Seminario de Vitoria), todos ellos de incalculable valor para profundizar en el conocimiento de la cultura popular vasca.

La misma Sociedad de Estudios Vascos, que se convirtió en el principal motor del movimiento cultural vasquista a partir de los años veinte[28], llegó a contar entre sus colaboradores con un destacado plantel de sacerdotes y religiosos vascos. Participando como miembros de comisiones especializadas, dentro de las distintas secciones que componían dicha Sociedad[29], al igual que como ponentes de congresos, responsables de la edición de textos euskéricos, publicistas u organizadores de conferencias y cursos diversos, encontramos a numerosos sacerdotes y religiosos[30]. Y ello a pesar de estar sometidos a la censura de sus superiores eclesiásticos, que veían con recelo el clima «anti-españolista» y «separatista» que se respiraba en la Sociedad[31]. Por último, cabe señalar la nada desdeñable

---

[27] Para una relación completa de escritores vascos pertenecientes a la orden franciscana véase, OFM, *A la Seráfica Provincia de Cantabria en el septuagésimo quinto año de su Restauración, 1859-1934*, Aránzazu-Oñate, 1935.

[28] La Sociedad de Estudios Vascos surgió a raíz del Primer Congreso de Estudios Vascos, celebrado en Oñate en 1918, para dar continuidad a la labor iniciada en aquel congreso, a fin de que dicha labor perdurase como «unificadora y directriz del renacimiento de nuestra cultura». El objetivo de la sociedad era «reunir a todos los amantes del País Vasco que, ansiando la restauración de la personalidad del mismo se proponen promover, por los medios adecuados, la intensificación de la cultura como condición indispensable para la consecución de aquel fin» («Crónica General del Primer Congreso de Estudios Vascos», cf. ESTORNES ZUBIZARRETA, I., *La Sociedad de Estudios Vascos. Aportación de Eusko Ikaskuntza a la Cultura Vasca, 1918-1936*, San Sebastián, 1983, p. 20).

[29] Por su estructura y funciones parece claro que la Sociedad de Estudios Vascos pretendía convertirse en un centro universitario alternativo, un ensayo de lo que debía ser la futura Universidad Vasca, como una de las reivindicaciones básicas de las fuerzas euskeristas. Véanse al respecto, D. DOMINGO MIRAL, «El idioma en la escuela y la raza en la Universidad», *Conferencias organizadas por la Junta de Cultura Vasca, para el ciclo de 1920*, Bilbao, 1920, pp. 1-21; J. ESTORNES LASA, *Los vascos y la universidad*, San Sebastián, 1970, 2 vols., o I. ESTORNES ZUBIZARRETA, «La reivindicación universitaria», *op. cit.*, pp. 215-234.

[30] Podemos destacar, entre otros, a sacerdotes como Aitzol, M. Lekuona, J.M Barandiarán o R.M. Azkue; a religiosos como L. Chalbaud (jesuita), A. Ocerín-Jáuregui (franciscano); I. Olabeaga, M. Oyarzabal y J.B. Minteguiaga (Hermanos de las Escuelas Cristianas); o a los capuchinos M. de Alzo, J.A. de Donostia, B. de Estella y A. de Lizarra, por citar algunos ejemplos.

[31] El capuchino A. de Lizarra escribía en 1922 al presidente de la SEV (Sociedad de Estudios Vascos), A. Apraiz, comunicándole que tenía dificultades para enviar su ponencia (preparada para el Tercer Congreso de Estudios Vascos) a la Sociedad: «Por exigencias del estado

colaboración material prestada por el clero a la citada institución, bien como socio de la misma, bien como suscriptor de alguna de sus publicaciones[32].

Otro de los ámbitos donde se observa el creciente compromiso del clero vasco con la cultura autóctona es el de la formación religiosa superior. Los seminarios y noviciados vascos fueron introduciendo progresivamente el euskara en sus programas de estudios al igual que como lengua de comunicación habitual. Por ejemplo, en el Plan de Estudios de la orden franciscana, vigente en las provincias vascas desde principios del siglo XX, figuraba la asignatura de euskara (gramática) en los cursos 4.° y 5.° de Humanidades y 1.° de Filosofía[33]. Al igual que en el noviciado de los religiosos Maristas de Anzuola, donde los novicios vascófonos recibían un adiestramiento especial en euskara con vistas a la enseñanza de esta lengua[34]. O en el Seminario Conciliar de Pamplona donde se empezaron a impartir cursos de euskara en 1922, coincidiendo con la llegada de Mateo Múgica a la diócesis navarra.

Pero el centro que mejor refleja estos cambios es, sin duda, el Seminario diocesano de Vitoria. El Seminario conoció en la década de 1920 importantes reformas que lo llevaron a convertirse en uno de los centros docentes de más prestigio de la Iglesia[35]. Bajo el pontificado de Fr. Zacarías Martínez (1923-1928) aparecieron nuevas asignaturas en el curriculum del seminario, como la gramática y literatura vascas, psicología experimental, geología, paleontología, etnografía, prehistoria, antropología, misiología o

---

religioso que profeso tengo que demorar el envío (de la ponencia) hasta que dictamine la doble censura, diocesana y regular, a que están sometidos todos nuestros impresos según ordena el *Codex Iuris Canonici*» (cf. I. ESTORNES ZUBIZARRETA, *op. cit.*, p. 23). Razón que al parecer motivó la no publicación de la citada ponencia. Por otra parte, se llegó a prohibir a algunos religiosos su asistencia a las reuniones de la SEV (F. LANNON, «A Basque Challenge to the Pre-Civil War Spanish Church», *European Studies Review*, 9, 1979, p. 36).

[32] En la Memoria de la Sociedad de Estudios Vascos correspondiente a 1922 figuran como socios protectores (entidades y colectivos), varias comunidades de capuchinos, carmelitas, agustinos, franciscanos y jesuitas, al igual que los PP. Dominicos de Vergara, las revistas *Aránzazu* (franciscanos de Oñate) y *El Mensajero del Corazón de Jesús* (jesuitas de Bilbao), los colegios St. Joseph de Hasparren y N.S. del Buen Consejo de Lecároz o el Seminario Conciliar de Vitoria. Además, figuran como socios particulares hasta un total de 9 sacerdotes, 8 religiosos capuchinos, 5 agustinos, 4 jesuitas, 5 obispos (incluido M. Múgica), 1 franciscano y 1 carmelita. En la Memoria de 1934 apenas se observan cambios salvo el espectacular aumento experimentado por los socios-sacerdotes, que llegaban a un total de 72 (AEI-SS).

[33] «Plan de Estudios que, vigente de hecho en la Provincia (de Cantabria) desde varios años antes, fue aprobado en la Reunión definitorial de diciembre de 1922 y ha regido hasta 1927», OFM, *A la Seráfica Provincia de Cantabria en el septuagésimo quinto año de su Restauración, 1859-1934*, Aránzazu-Oñate, 1935, apéndice I.

[34] Con tal motivo solicitaron en numerosas ocasiones a la SEV libros, diccionarios y otros materiales euskéricos. (Correspondencia entre L. Eleizalde y A. Apraiz, presidente de la Sociedad de Estudios Vascos, varios años, AEI-SS, 2.7-Enseñanza).

[35] GARCÍA DE CORTÁZAR, F., «Iglesia vasca, religión y nacionalismo en el siglo XX», *Política, Nacionalidad e Iglesia en el País Vasco*, San Sebastián, 1988, p. 233.

la pedagogía catequética. El objetivo era adecuar la formación de los jóvenes seminaristas a las necesidades de la sociedad moderna. En este sentido, se imprimió a los estudios una orientación más pragmática a la vez que se potenciaban las ciencias naturales y el método experimental. Asimismo, se puso en marcha el sistema de seminarios donde se discutían temas de actualidad permitiéndose a los estudiantes la lectura limitada de autores «heterodoxos». Se procuró en definitiva elevar el nivel científico, cultural y disciplinar del seminario. Un ideal que, según diversos testimonios contemporáneos, se cumplió con creces. Así lo declaraba, por ejemplo, el obispo Mateo Múgica en octubre de 1936:

> «El Seminario rayaba a una gran altura y a un nivel religioso, disciplinar, cultural, a que no llegó jamás. La magnificencia del edificio corría pareja con las ansias y santas inquietudes de profesores y seminaristas: formar santos, ilustrados, celosos apóstoles, religiosos-sociales preparados competentemente para las necesidades del mundo actual. Esta era la única aspiración de dirigentes y dirigidos en aquella santa casa, suntuoso monumento de la piedad vascongada»[36].

Aunque el mayor promotor de estos cambios fue el obispo Zacarías —doctor en ciencias y personalmente interesado en cuestiones científicas— no podemos olvidar la labor pionera desarrollada por los sacerdotes J.M. Barandiaran y M. Lekuona, desde sus cátedras de etnología y prehistoria, el primero, y de lengua y literatura vascas, el último. A comienzos de los años 20 Barandiaran fundó la sociedad «Eusko-Folklore», que además contaba con su propia revista, mientras que M. Lekuona, tras varios años impartiendo cursos de euskara en el seminario[37], fundaba en 1924 la cátedra de lengua y literatura vasca conocida como «Academia Kardaberaz», cuya finalidad era la de potenciar el cultivo y la utilización del euskara entre los seminaristas[38]. De igual modo, las revistas *Gymnasium* (1927-32) e *Idearium* (1934-36), ambas dirigidas por J.M. Barandiaran y destinadas a los alumnos seminaristas, son un buen exponente del espíritu innovador que animaba al seminario vitoriano por aquellas fechas.

Por último, cabe hablar de los focos euskeristas surgidos en el ámbito del clero regular. Podemos destacar dos grupos: los capuchinos navarros,

---

[36] Cf. *El clero vasco frente a la Cruzada de Franco*, Publicación del Clero Vasco, Toulouse, 1966, p. 370.

[37] El «Ratio Studiorum» de 1922 incluía la asignatura de gramática vasca en los dos últimos cursos del Gimnasium («Ratio Studiorum pro Seminario Dioecesis Victoriensis», *BEOV*, T. LVIII, 1922, pp. 396-399).

[38] «Kardaberaz Bazkunaren Arautegi-asmoa», [1924], (Biblioteca de los PP. Benedictinos de Lazkao, carpeta suelta). La academia, que comenzó con 15 socios en 1924, llegó a tener hasta un total de 105 miembros en 1932. En cuanto a la revista *Kardaberaz*, publicado por la academia, sólo salieron a la luz 9 números (en versión multicopia).

concentrados en su mayoría en el colegio de Lecároz, y el grupo de jesuitas «euskaltzales» de Loyola. Del primero de ellos nos ocuparemos en el capítulo siguiente. En cuanto al segundo, diremos que se formó en Loyola hacia 1924 y estuvo integrado por varios jesuitas jóvenes (A. Ibiñagabeitia, J. Zaitegi, E. Urkiaga, I. Goenaga, P. Mujika e I. Odriozola, entre otros) en los que, al parecer, había prendido la chispa euskerista tras la lectura del libro nacionalista *Ami Vasco* del capuchino Evangelista de Ibero. Fue entonces cuando, según algunos miembros del grupo, empezaron a trabajar en favor del euskara, a dedicarse de lleno a su estudio o a emplearlo cotidianamente en sus conversaciones[39]. Partiendo de la tradición literaria iniciada en el siglo XVIII por sus antecesores Mendiburu, Larramendi o Kardaberaz (jesuitas vascófilos como ellos), centraron sus estudios en los autores greco-latinos traduciendo algunos de sus textos al euskara. Asimismo, colaboraron en numerosas revistas vascas de la época (*Argia*, *Zeruko Argia*, *Jaungoiko Zale*, *Jesusen Biotzaren Deya*, *Eskualduna*, etc.), celebraron cursos y conferencias y patrocinaron la edición de libros en lengua vasca. En opinión de P. Iztueta[40], el grupo llegó a constituir una verdadera escuela si tenemos en cuenta que aquellos jesuitas eran continuadores de una tradición, trabajaban de forma coordinada y obedecían a unos criterios comunes. Merece destacar además su exquisita formación intelectual y el rigor con que abordaron todos sus estudios e investigaciones euskeristas.

Sin embargo, y a pesar de lo explicado hasta el momento, conviene subrayar que los esfuerzos «inculturizadores» se limitaron a un pequeño sector del clero vasco. La Iglesia vasca en su conjunto y, en especial, el alto clero, permaneció ajena al resurgir euskerista cuando no se enfrentó abiertamente al movimiento. De hecho, la carrera religiosa se seguía haciendo básicamente en castellano, el euskara apenas tenía cabida en los conventos y seminarios y los colegios de las Congregaciones religiosas persistían en su intento de hacer de los niños vascos, y sobre todo de las niñas, unos ejemplares ciudadanos españoles a la vez que unos buenos cristianos. Lo que sucede es que los pocos sacerdotes y religiosos comprometidos con el movimiento euskaldunizador desarrollaron una labor lo suficientemente intensa e importante como para que la opinión contemporá-

---

[39] J. Zaitegi, un miembro de aquel grupo «junior», lo explica del siguiente modo: «Leímos una obrita sobre los vascos escrita por un célebre capuchino y la cuestión vasca despertó en nuestras conciencias. A. Ibiñagabeitia y yo fuimos los primeros en leerla (...). Según la leíamos hice la siguiente reflexión al difunto Andima: *pero si los euskaldunes y los que tenemos que aprender el euskera somos nosotros!* A decir verdad, no habíamos olvidado completamente nuestra lengua materna aunque la teníamos un poco abandonada (...). De no ser por aquella obrita dudo mucho que hubiésemos seguido siendo *euskaldunes*. La hicimos llegar a escondidas a los demás compañeros euskaldunes» (cf. IZTUETA, P., *Orixe eta bere garaia*, Donostia, Etor, 1991, p. 491, nota 35, traducción propia).

[40] IZTUETA, P. *op. cit.*, pp. 493-494.

nea acabara asociando la religión al hecho diferencial vasco o identificara la Iglesia vasca con una iglesia «nacionalista» y «anti-española». Una simbiosis que, en sí misma, podía explicar el enorme ascendiente popular del clero vasco. En un informe publicado en 1938 por el colectivo de sacerdotes vascos en el exilio se afirmaba que el clero vasco, en su inmensa mayoría, era patriota vasco además de un activo impulsor de la cultura y las manifestaciones de la vida vasca. Además, señalaba el informe, había trabajado en favor de las organizaciones obreras, cristianas y vascas. Razones todas ellas por las que dicho clero seguía teniendo un gran prestigio y autoridad sobre el pueblo[41]. Se trata sin duda de una imagen algo exagerada aunque no por ello menos difundida en amplios sectores de la sociedad vasca y no vasca de la época.

Entre la cultura y la política: la cuestión «bizkaitarrista»

El identificar el cultivo de la lengua vasca con determinadas opciones políticas o ideológicas no constituye ninguna novedad. Ya desde comienzos del siglo XIX se asociaba la defensa del euskara, o de otras «peculiaridades» vascas como la religión o los fueros, a la causa carlista y anti-liberal. Los carlistas, en su lucha por preservar las formas de organización social tradicionales frente al nuevo orden que trataba de imponer la burguesía liberal, vieron en el euskara el manto protector que garantizaba la pureza de costumbres y el alejamiento del «veneno liberal y de las ideas nocivas»[42]. En tal idea coincidían además con la opinión mayoritaria del clero vasco. Resulta ilustrativo en este sentido el retrato del cura vasco de aldea trazado a finales del siglo XIX por Miguel de Unamuno, en el que el sacerdote se dirigía en euskara a sus feligreses instándoles a que no enviaran a sus hijos a la escuela puesto que en ella se enseñaba el castellano, vehículo del liberalismo[43]. En la misma línea, el sacerdote guipuzcoano J.B. de Larreta, en un mitin celebrado en Vergara en 1910 contra las «escuelas sin Dios», trataba de convencer al público asistente de los daños morales y religiosos que podía provocar a la sociedad vasca la pérdida del euskara:

---

[41] «Le clergé basque, dans son immense majorité, est patriote basque, il a résolument encouragé la culture et les manifestations de la vie basque, il a travaillé en faveur des organisations ouvriers, chrétiennes et basques. Ceci lui donnait du prestige et de la autorité sur le peuple», (*Le clergé basque. Rapports présentés par des Prêtes Basques aux Autorités Ecclésiastiques*, Paris, 1938, p. 24).

[42] GARMENDIA GARCÍA DE CORTÁZAR, V., «Los Carlistas y la defensa del euskera», *IX Congreso de Estudios Vascos: Antecedentes próximos de la sociedad vasca actual. Siglos XVIII y XIX*, San Sebastián, 1984, p. 423.

[43] Cf. TOVAR, A., *Mitología e ideología sobre la lengua vasca*, Madrid, 1980, p. 197.

> «Euskaldunes! ¡Conservemos fielmente nuestra lengua! Perdida ésta podemos dar por perdidas nuestras costumbres religiosas. ¡Los que nacimos en euskera, muramos en euskera! ¡Conservemos el euskera para las generaciones futuras!»[44].

En definitiva, parecía lógico que la Iglesia vasca se erigiera en protectora del euskara o potenciase su uso entre los feligreses, dado que con ello obtenía notables ventajas religiosas y morales.

Pero la inclinación por el euskara no era el único punto que tenían en común los carlistas y el clero vasco. También les unían otras cuestiones como la defensa de la religión católica, en su versión más integrista y conservadora, el apoyo a los fueros o la sacralización del orden social tradicional[45]. De hecho, la Iglesia vasca, maltrecha por las medidas desamortizadoras de la primera mitad del siglo XIX y amenazada en su *status quo* por la política centralizadora de los sucesivos gobiernos liberales, encontró en el carlismo la opción política que mejor defendía sus intereses. No en vano el carlismo hacía de la causa foral y católica su bandera de lucha: Religión, Patria, Rey y Fueros era el lema de los partidarios de Carlos. Por otro lado, para la Iglesia vasca iban intrínsecamente unidas la defensa de la tradición —que incluía también la defensa del idioma, la cultura o las leyes propias— y el mantenimiento de la fe católica. Se trataba de recuperar la vieja imagen del «euskaldun, fededun» («vasco, católico»), conforme a la cual el liberalismo, además de considerarse como ateo y anticlerical, debía rechazarse por ser ajeno a la identidad y las tradiciones vascas. En este sentido, parece explicable el exacerbado anti-liberalismo mostrado con frecuencia por el clero vasco o su destacada participación en las guerras carlistas.

El fuerismo anti-liberal del clero vasco suscitó no pocos recelos entre las autoridades del Estado y también de la propia Iglesia, éstas últimas cada vez más proclives a acatar el nuevo orden constitucional. Las diferencias se hicieron patentes con motivo de la creación en 1862 de la diócesis de Vitoria[46]. Por vez primera, se trataba de adecuar la organización eclesiástica a las peculiares condiciones lingüísticas y culturales de las

---

[44] «Euskaldunak! ¡gure euskerari ziñez eutsi dizayogun! ¡au galdu ezkero gure sinispen-oiturak galdu dirala esan gentzake! ¡Euskeraz jayuak, euskeraz ill gaitezen! ¡Ondoren datozenentzat euskera gorde dezagun» (J.B. LARRETA, *Las Escuelas Laicas. Jaungoikorik gabeko eskolak*, San Sebastián, 1910, p. 24, traducción propia).

[45] GARMENDIA GARCÍA DE CORTÁZAR, V., *op. cit.*, Bilbao, pp. 65-77.

[46] Sobre los orígenes de la diócesis de Vitoria véanse, RODRÍGUEZ DE CORO, F., «La Iglesia vasca en la época liberal (1808-1876)», *IX Congreso de Estudios Vascos. Antecedentes próximos de la Sociedad Vasca actual. Siglos XVIII y XIX*, Bilbao, Sociedad de Estudios Vascos, 1983, pp. 193-216; VILLOTA ELEJALDE, I., *La Iglesia en la sociedad española y vasca contemporáneas*, Bilbao, 1985, y AZCONA, T., TELLECHEA IDÍGORAS, J.I. y RODRÍGUEZ DE CORO, F., «Historia de la Iglesia en el País Vasco», *Euskal Herria. Historia y Sociedad*, Tomo I, San Sebastián, 1985, pp. 337-350.

provincias vascas. En ella quedaban agrupadas las provincias hermanas de Guipúzcoa, Álava y Vizcaya, dispersas con anterioridad en las diócesis de Calahorra, Pamplona, Santander y Burgos. A propósito de esta cuestión el abad de Santo Domingo de la Calzada (perteneciente a la diócesis de Calahorra) escribía al ministro de Justicia mostrando su rechazo por la creación de la diócesis vitoriana. Según el abad, esta diócesis suponía una seria amenaza para la unidad de España dado que podía alentar las aspiraciones independentistas de las provincias vascas:

> «Teniendo los vascongados Obispo de su habla, Cabildo y párrocos de su habla, pastorales, sermones, libros en su habla, se aferrarán más y más a ella, tratarán de extenderla por los límites de las tres provincias, ganando el terreno perdido, y haciendo de ella una lengua nacional (...) y si a esto se agrega la mayor afición que cobrarán a sus costumbres, tradiciones y fueros, que en cierto modo se autorizan y sancionan se habrá contribuido a formar en España una nacionalidad distinta, y una base de separación política para los que más adelante quisieran invocar el principio de las nacionalidades»[47].

El abad recordaba al ministro que las provincias vascas gozaban de una legislación especial que las hacía en cierto modo independientes de España. De ahí la necesidad de garantizar, al menos, el vínculo religioso, ya que si «el vínculo político que las sujeta a la Corona no estuviese fortalecido con el vínculo canónico que las estrecha y hace dependientes de Castilla» la unidad del Estado quedaría rota[48]. Por ello la Iglesia, afirmaba el abad, debía esforzarse en consolidar aquel vínculo y no contribuir a debilitarlo todavía más.

La politización de la «cuestión vasca», lejos de solucionarse, se acentuó durante la etapa canovista. Tras la Constitución de 1876 la reaparición de la «disidencia» en el seno de la clerecía vasca puso en liza las posturas tradicionalmente enfrentadas. De una parte, se hallaban los liberales, apoyados esta vez por la jerarquía eclesiástica (incluidos los obispos vascos) que se había decantado definitivamente en favor del régimen constitucional. Y de otra, el bajo clero que seguía fiel a la tradición carlo-fuerista. Situación propicia para que la cultura y la política volvieran a confundirse. Así, cualquier gesto de apoyo al euskara o toda manifestación en defensa de las peculiaridades vascas pasó a indentificarse con doctrinas contrarias al orden constitucional. De hecho, el clero vasco fue acusado en repetidas ocasiones de utilizar el púlpito para hacer propaganda anti-régimen poniendo en peligro la estabilidad de la monarquía. Lo que motivó que el

---

[47] RODRÍGUEZ DE CORO, F., «Un documento excepcional en el Ministerio de Justicia contra la creación de la diócesis vasca (1861)», *Scriptorium Victoriense*, vol. XXV, 1978 (Septiembre-Diciembre), pp. 333-334.

[48] RODRÍGUEZ DE CORO, F., *op. cit.*, p. 332.

gobierno de Madrid enviara instrucciones especiales a los gobernadores civiles de las provincias vascas a fin de que vigilaran las actuaciones del clero en aquellas provincias:

> «El Gobierno de Su Majestad ha sabido con profundo sentimiento que algunos individuos pertenecientes al clero de esas provincias olvidan a veces los sagrados deberes de su ministerio y que, prevalidos de la especialidad de las lenguas vascongadas, en que se les consiente dirigirse a los fieles, suelen hacer desde el púlpito exhortaciones contrarias a la Constitución del Estado y a las leyes vigentes (...). (Con tal motivo) S.M. el Rey se ha dignado disponer que despliegue V.S. el mayor celo para inquirir los casos en que por parte de los eclesiásticos de esa provincia en general, y señaladamente los oradores que predican en vascuence, se delinca contra la Constitución o las leyes del reino»[49].

Pero la intransigencia de los gobiernos liberales en todo lo relacionado con el tema vasco exacerbó aún más, si cabe, el sentimiento anti-liberal del clero euskaldun. Poco a poco, buena parte de aquellos sacerdotes y religiosos que habían militado en las filas del carlismo fueron basculando hacia posiciones foralistas, primero, y nacionalistas, después, a medida que sus reivindicaciones se centraban en torno a la cuestión religión-fueros quedando relegado el tema dinástico a un segundo plano. Esta evolución, unida al creciente compromiso del clero vasco con el euskara, fue motivo suficiente para despertar una vez más las sospechas del gobierno central y también de las autoridades eclesiásticas. Por otra parte, el surgimiento del nacionalismo aranista a finales del siglo XIX contribuyó a ahondar las diferencias en el seno de la Iglesia vasca. Cada vez con más frecuencia, el simple hecho de predicar en euskara o de leer prensa euskaldun se convertía en pretexto para ser acusado de «bizkaitarrismo» o de mantener posiciones «separatistas»: «Vigilen el *bizkaitarrismo* de algunos religiosos vascongados —recordaba en 1913 el Nuncio Apostólico de Madrid en una nota enviada a los superiores de las Órdenes religiosas—, los cuales con esa actitud *separatista*, no sólo pierden el espíritu de la Orden, sino que se hacen odiosos al Gobierno y a la Nación»[50]. Lo que, en realidad, se dirimía tras la llamada «cuestión vasca» era la integridad de la unidad nacional y, obviamente, la Iglesia oficial, en tanto que defensora a ultranza de aquella unidad, no podía tolerar en su seno voces discordantes que pusieran en entredicho el principio intangible de España. De ahí que la defensa de las «peculiaridades» vascas, con independencia de si se cuestionaba o no la legitimidad de la nación española, fuese interpretada

---

[49] Real Orden de 30 de Septiembre de 1880, dirigida a los gobernadores civiles de Guipúzcoa, Vizcaya y Álava (cf. CASTELLS, J.M., *Las asociaciones religiosas en la España Contemporánea. Un estudio jurídico-administrativo (1767-1965)*, Madrid, 1973, p. 262).

[50] *BEOV*, año XLIX, viernes, 21 de noviembre de 1913, n.º 20.

como «meterse en política» o como «partidismo ajeno a la religión», cuando de lo que, en realidad, se trataba era de neutralizar cualquier iniciativa contraria al proyecto centralista de Cánovas, un proyecto que la Iglesia oficial asumía y compartía plenamente.

Son frecuentes en este sentido las acusaciones formuladas contra sacerdotes y religiosos vascos por parte de sus superiores. Así, por ejemplo, el Superior Provincial de los jesuitas de Bilbao denunciaba en 1920 ante el Nuncio Apostólico de Madrid a varios miembros de la Compañía: acusaba, por ejemplo, a un jesuita de «no hablar jamás a los niños de España» y, en consecuencia, de «convertir la congregación (de San Estanislao) en un semillero de separatistas, futuros enemigos del Rey y de la Patria»; de otro, decía que hacía propaganda separatista «escudándose en su condición de miembro de la Academia de la Lengua Vasca»; tampoco quedaban exentos de crítica los lectores asiduos del diario *Euzkadi*, «órgano oficial del separatismo vizcaitarra», ni tan siquiera los lectores de la revista *Jesusen Biotzaren Deya*, editada por la propia Compañía, y que, según el Provincial, contaba entre sus redactores con «los máximos propagadores del vizcaitarrismo»[51]. De igual modo, algunos religiosos de La Salle fueron tildados de «desafectos» y nacionalistas por haber impartido clases de euskara o por «enseñar bailes regionales»[52]. El sacerdote J.M. Barandiaran, por su parte, cuenta cómo en el Seminario de Vitoria cualquier investigación relacionada con la lengua y la cultura vascas resultaba sospechosa de «separatismo»[53].

Pero ¿qué hay de cierto en todo ello? ¿En qué medida podemos identificar la actividad desarrollada por el clero vasco en defensa de la lengua y la cultura autóctonas con posturas filo-nacionalistas? Hubo sin duda clérigos que mostraron sus simpatías por el nacionalismo vasco e, incluso, participaron en mítines y conferencias organizadas por este movimiento (el capuchino Evangelista de Ibero o el sacerdote Aitzol son dos buenos ejemplos). Como hubo también sacerdotes que, valiéndose de su autoridad moral y religiosa, trataron de ideologizar a diversos sectores de la población vasca a través del púlpito o la confesión. Además, el hecho de que el clero vasco se sintiese atraído por la doctrina de Sabino Arana no tiene nada de extraño habida cuenta de que el nacionalismo aranista heredaba en buena medida los planteamientos ideológicos del carlismo. Baste recordar el integrismo religioso defendido por el aranismo, su talante anti-liberal o su apología de la sociedad preindustrial, sin olvidar el combate

---

[51] «Carta al Nuncio de SS en España, Bilbao, 20 de Septiembre de 1920» (ASV, AN-Madrid, Caja 715, Gesuiti).

[52] «Carta de los padres de familia del Colegio San Martín de Loinaz de Beasain al Rvdo. Hermano Provincial de las Escuelas Cristianas de Bujedo, Beasain, 23 de Septiembre de 1935» (AHECDB-Loyola-SS, Caja 240, Carpeta 2).

[53] Cf. UGALDE, M. DE, *Hablando con los vascos*, Barcelona, 1974, pp. 20-23.

que lideraba en favor de la lengua y la cultura vascas. En realidad, podemos decir que el clero vasco encontró en el nacionalismo aranista una versión actualizada del carlismo. Al fin y al cabo, la nueva doctrina no hacía sino asumir las clásicas reivindicaciones de Dios, Tradición y Fueros reformulándolas a la luz de las modernas condiciones sociales e integrándolas en un conjunto más acabado y coherente. De ahí que el clero vasco, y sobre todo el bajo clero, socializado en su mayoría en un ambiente antiliberal y pro-euskaldun, viese en la fórmula JEL («Jaungoikua eta Lege Zarra» o «Dios y Fueros») de Sabino Arana el vehículo idóneo para canalizar sus aspiraciones, no sólo religiosas sino también políticas y culturales. Y de ahí también que numerosos clérigos, sobre todo los más jóvenes, abandonaran el carlismo para incorporarse a las filas nacionalistas.

Sin embargo, el que se dieran algunos trasvases de clérigos al nacionalismo no justifica que pueda establecerse una identificación mecánica entre el clero vasquista y el clero nacionalista. Como tampoco debe confundirse el cultivo de la lengua y la cultura vascas con el nacionalismo, a pesar de que ambos fenómenos guardasen entre sí una estrecha relación.

En el estudio realizado por M. Aizpuru y D. Unanue sobre el clero guipuzcoano de la Restauración se demuestra que los sacerdotes nacionalistas apenas representaban el 30% del colectivo mientras eran mayoría los sacerdotes carlo-integristas (54%)[54]. Los citados autores señalan, además, que se da una falta de correspondencia entre la proporción de sacerdotes nacionalistas y el porcentaje del voto nacionalista en las regiones respectivas. En definitiva, podemos afirmar, parafraseando a F. Lannon, que ni el Seminario de Vitoria fabricaba curas nacionalistas ni aquellos curas se dedicaban a convertir al pueblo a su nueva ideología, sino que más bien estos seminaristas y sacerdotes llevaban consigo las aspiraciones y lealtades aprendidas en sus familias y pueblos[55]. Una conclusión que podemos hacer extensiva al conjunto del clero vasco «disidente», con independencia de su pertenencia a una u otra Congregación religiosa.

Por otra parte, la actitud vasquista del clero vasco puede equipararse a la mantenida por el clero catalán en relación con la lengua y la cultura de Cataluña. También aquí hubo clérigos catalanistas, entendido el término «catalanista» en su doble acepción política y cultural. Podemos destacar el

---

[54] AIZPURU, M.X. y UNANUE, D.: «El clero diocesano guipuzcoano y el nacionalismo vasco: un análisis sociológico», en J.G. BERAMENDI y R. MAIZ (Comp.), *Los nacionalismos en la España de la II República*, Madrid, Siglo XXI, 1991, pp. 287-303. El estudio se basa en la encuesta oral realizada a un grupo de 20 sacerdotes que ejercían su ministerio en Guipúzcoa en los años 1930 (los nombres figuran en la relación de sacerdotes de la diócesis de Vitoria publicada en 1931). A través de ellos se ha podido conocer la adscripción ideológico-política de gran parte de los sacerdotes guipuzcoanos que ejercían su ministerio en aquellas fechas (aproximadamente el 96% de un total de 671).

[55] LANNON, F., *Catholic Bilbao from Restoration To Republica: a selective study of educational institutions, 1876-1931*, Oxford, tesis doctoral inédita, 1975, p. 381.

grupo de Vic, con el sacerdote Verdaguer y el canónigo Collell, ambos profesores del Seminario de Vic y activos promotores del movimiento cultural de la *Renaixença*, en la segunda mitad del siglo XIX[56]. O el obispo de Vic Torras i Bages, autor de la emblemática obra *La Tradició catalana* (1892), que tanta influencia tuvo en el catolicismo catalanista, sin olvidar el núcleo de clérigos de la abadía de Montserrat[57].

Los colegios de las Congregaciones religiosas, ¿sepulcros del euskara?

Entre las causas que provocaron el retroceso del euskara en el período restaurador se señala como fundamental la labor desvasquizadora llevada a cabo por los colegios de las Congregaciones religiosas. Estos colegios, implantados de forma masiva en las provincias vascas a raíz de las leyes de expulsión de la III República francesa, no sólo prohibieron la utilización del euskara a sus profesores y alumnos sino que inculcaron la idea de que el euskara era una lengua inferior, inculta y «poco elegante» y que, por tanto, era preferible no utilizarla, aunque se supiese, para ir sustituyéndola poco a poco por una lengua más culta y «civilizada» como el castellano. Tal crítica la comparten tanto los autores de la época como los actuales[58]. Unos y otros coinciden en señalar que es en los colegios de la Iglesia, en mayor medida incluso que en la escuela estatal, donde se produjo la castellanización masiva de la población euskaldun puesto que, dada la «reconocida superioridad educativa» de estos centros, a ellos acudían preferentemente los hijos de las clases medias y burguesas. Por ser dichas clases las que imponían las modas, las que se hallaban en el punto de mira permanente de las clases populares, su «exotización» y mal ejemplo habría provocado un efecto particularmente negativo de cara a la conservación del euskara como lengua mayoritaria de los vascos.

De hecho, la actitud de rechazo mostrada por las Congregaciones religiosas hacia la cultura y las costumbres del país motivó repetidas protestas ante las autoridades eclesiásticas. Protestas que en algún caso llegaron a las más altas instancias vaticanas. Valga como ejemplo el escrito envia-

---

[56] Tanto J. Verdaguer como J. Collell tuvieron una destacada participación en los *Jocs Florals* (certámenes de poesía catalana), decisivos en el renacer del movimiento catalanista. Fecundo literato el primero, conocido polemista el segundo, estuvieron además relacionados con el catalanismo político conservador de la *Lliga Regionalista* (de F. Cambó).

[57] Para conocer las relaciones entre la Iglesia y el movimiento catalanista puede consultarse la bibliografía citada en la nota 81 del capítulo 1.º.

[58] Entre estos últimos destacan, entre otros, AGIRREBALTZATEGI, P., «Eliza eta euskal kultura», *Euskadi. Herria-Eliza*, San Sebastián, 1978, pp. 177-178; CORCUERA ATIENZA, J., *Orígenes, ideología y organización del nacionalismo vasco, 1876-1904*, Madrid, Siglo XXI, 1979, pp. 147-148; o INTXAUSTI, J., «Eliza eta euskal kultura. Historia bati zenbait ohar», *Jakin*, 95 (1996), p. 55.

do al Papa en 1910 por la dirección del Partido Nacionalista Vasco, en el que se denunciaba la escasa o nula voluntad integradora de estos institutos religiosos. Y ello —según reconocía el escrito— a pesar de lo útil que podía resultarles la lengua vasca para el ejercicio de su apostolado, por ser el euskara una lengua asociada a las «buenas costumbres» y a las «antiguas y cristianas tradiciones» del país:

> «En nuestro país, Beatísimo Padre,... ha habido en todos los tiempos gran número de conventos y comunidades religiosas que se han aumentado considerablemente en la parte sujeta al dominio español, desde la expulsión de los religiosos de Francia, y siempre han sido tratados los religiosos con gran respeto y veneración, pero preciso es confesar, que no todos han estudiado la naturaleza, el carácter, las instituciones y las tradiciones de los vascos para, como es natural y lógico, amoldarse a ellas y aprovecharse de los grandes medios que ellas les proporcionan para cumplir su misión y los fines de sus institutos. Lo menos que podía pedírseles es que respetaran la lengua y que en vez de perseguirla, que la fomentasen, ya que el euzkera [sic] o lengua vasca es en Euzkadi [sic] el antemoral de la fe católica, la salvaguardia de las buenas costumbres y el agente más poderoso de las tradiciones vascas y del amor a sus antiguas y cristianas tradiciones. Pero ni las Órdenes Religiosas procedentes de Francia, ni las que radican en los dominios del Rey de España, han guardado consideraciones ni respetos a las tradiciones del país, ni a su antiquísima y hermosa lengua»[59].

Otras voces nacionalistas llegaron a calificar a los colegios congregacionistas de auténticos «sepulcros del euskera» arguyendo que, si bien dichos colegios resultaban intachables desde el punto de vista religioso o pedagógico, en cuanto al tema del euskara su orientación era de un «exotismo» reprobable[60]. Ahora bien, no se trataba tanto de culpar a los responsables de los citados colegios como a los padres vascos que enviaban sus hijos a aquéllos, pues con su retraimiento y actitud pasiva contribuían a perpetuar las prácticas desvasquizadoras características de estos centros:

> «En nuestro país vive también un sinnúmero de centros de enseñanza no oficiales dirigidos frecuentemente por religiosos y que en su fin elevado y en sus Directores sólo merecen alabanzas. ¿Es, sin embargo, aceptable siempre su espíritu, frecuentemente exótico y la conducta que respecto al idioma vasco se practica en muchos de esos colegios? ¿Son admisibles los

---

[59] «Exposición dirigida a S.S. el Papa por el Consejo Supremo del Partido Nacionalista Vasco, la que se amplía la presentada a S.S. por el mismo Consejo el día 27 de febrero de 1910» (ASV-Segretaria di Stato, Anno 1912, Rubrica 249, fasc. 9). El escrito denunciaba el exagerado empeño de estos colegios por enseñar el francés o el español en detrimento de la lengua vasca. Argumentaban que el francés era necesario para la vida mundial o que el español era el lenguaje oficial del Estado español, a la vez que consideraban el euskara como una lengua inculta, «lengua de perros» o dialecto inútil.

[60] BELAUSTEGIGOITIA, F., *Hacia una lucha verdad pro-euskera*, Bilbao, 1936, p. 42.

resultados obtenidos en aquellos Centros donde sólo milagrosamente puede un niño euskeldun conservar su idioma? Absurdo es que esa enseñanza antivasca esté mantenida principalmente por padres vascos y patriotas muchos de ellos, y aun por profesores vascos que verían con mucho gusto un cambio de métodos»[61].

También las instituciones locales se pronunciaron en el mismo sentido. La Sociedad de Estudios Vascos, por ejemplo, denunció en repetidas ocasiones el «gravísimo mal» causado por la conducta antieuskérica de algunas Congregaciones religiosas, las cuales, criticaba la Sociedad, a pesar de que «han encontrado aquí un refugio, una hospitalidad y una cariñosa veneración que se les negó en su patria» respondieron causando al euskera y al pueblo euskaldun un «daño incalculable»[62]. Aún más intensas fueron las críticas formuladas contra los colegios femeninos. Hay que tener en cuenta que la mujer, considerada como pieza clave de la familia por su protagonismo en la transmisión de valores y en la socialización primaria de los hijos, había optado mayoritariamente por la enseñanza privada religiosa. Por ello, la educación «exotista y antieuskérica» que recibía en el colegio tenía un efecto negativo por partida doble, al estar en juego no sólo su propia educación sino también la de sus hijos: «La deseuskerización ha comenzado en gran escala en nuestros pueblos por la mujer», criticaba el nacionalista Belaustegigoitia. Y responsabilizaba de ello a la «influencia nefasta» ejercida por los colegios femeninos los cuales, según el citado autor, se habían convertido en símbolos de «la educación exotista y antieuskérica por excelencia»[63]. En definitiva, si nos atenemos a las críticas anteriores, el proceso de «nacionalización» de las provincias vascas o, lo que es lo mismo, la difusión de los valores culturales e ideológicos nacionales entre la población euskaldun, habría sido llevada a cabo no tanto por la escuela estatal, a diferencia de lo que sucedió en otros países europeos, como a través de los colegios de la Iglesia. Y ello por una simple razón: el papel preponderante jugado por la enseñanza congregacionista en el panorama educativo vasco.

No ponemos en cuestión la labor castellanizadora desarrollada por los colegios de la Iglesia. Sin embargo, cuando analizamos la praxis educativa de estos centros observamos que el euskara tenía en ellos una mayor cabida de lo que puede esperarse a la vista de lo reflejado por las críticas anteriores. De hecho, los colegios de la Iglesia hicieron uso del euskara en repetidas ocasiones y obedeciendo a razones diversas, tanto de índole coyuntural como relacionadas con la moral y el pensamiento católicos.

---

[61] BELAUSTEGIGOITIA, F., *op. cit.*, pp. 38-39.

[62] *Primer Congreso de Estudios Vascos* (Oñate, 1918), Bilbao, 1919.

[63] BELAUSTEGIGOITIA, F., *op. cit.*, p. 28.

En primer lugar, cuando un instituto religioso fundaba una escuela o colegio en las provincias vascas procuraba enviar a la nueva fundación al menos un religioso (o religiosa) que supiese la lengua vasca, con el objeto de facilitar las relaciones con la comunidad local y favorecer la integración del centro en la vida comunitaria. Así, con ocasión del establecimiento en Zumaya del colegio de las Hermanas Carmelitas de la Caridad en 1871 el sacerdote encargado de las gestiones fundacionales informó a la Superiora de la orden sobre la conveniencia de que «las Hermanas sepan vascuence». Y no sólo porque de este modo podrían entenderse mejor con la gente del pueblo sino por razones de moralidad, pues era deseo de los fundadores y de la propia Iglesia que «se conserve la lengua del país, y con ella las buenas costumbres»[64]. La utilización del euskara en este caso, aparte de reflejar la voluntad integradora de la Congregación, obedecía a la idea de que la lengua vasca constituía una barrera protectora, una especie de antídoto contra el vicio y las malas costumbres de la vida moderna. Ventaja ésta última que, sin duda, tuvo muy en cuenta la Superiora Provincial de las Carmelitas cuando, refiriéndose al colegio de Zumaya, afirmaba en 1882 que era preferible retrasar la edad de aprendizaje del castellano hasta que las niñas tuviesen «buen simiento en la virtud» ya que, de lo contrario, «se les facilitan los medios para dejar a sus padres y perder sus almas»[65]. Razones parecidas llevaron a otros colegios a incorporar el euskara en sus planes de estudio iniciales.

Junto a las ventajas morales o de tipo utilitario el móvil religioso resultaba decisivo en algunos casos. La posibilidad de enseñar la doctrina cristiana en euskara —por otra parte, única licencia oficial concedida a la lengua vasca en el aprendizaje escolar[66]—, llevó a incluir la figura del «hermano que habla vascuence» en algunos contratos fundacionales. Esta cláusula podía obedecer bien a la voluntad de los superiores de la Congregación, bien a la presión de los ayuntamientos o de los propios patronos. Pero el fin perseguido era siempre el mismo: enseñar a los niños la religión en su idioma nativo, tal y como establecían las leyes universales de la Iglesia, para facilitar su conversión y consolidar su formación cristiana. Por ejemplo, en el contrato firmado en 1927 por los Hermanos Maristas con el ayuntamiento de Cestona, a fin de establecer un colegio de niños en la citada localidad, el Hermano Provincial se comprometía a que uno de los hermanos destinados al nuevo colegio supiese la lengua vasca «con

---

[64] «Carta de Mariano J. Ibarguengoitia a la Madre Paula Delpuig, Bilbao, 17 de noviembre de 1871», cf. J. NONELL, *Vida y Virtudes de la Rvda. Madre Paula Delpuig de San Luis*, Manresa, 1903, t. I, p. 421.

[65] «Libro de visitas de las Hermanas Carmelitas de la Caridad de Zumaya, 29 de agosto de 1882» (APHCC-Vitoria). Para profundizar sobre esta cuestión puede consultarse, OSTOLAZA ESNAL, M., «Eliza eta emakumearen hezkuntza XX. mendearen atarian», *Uztaro*, 21 (1997), pp. 97-111.

[66] Real Orden de 19 de diciembre de 1902.

objeto de enseñar la doctrina en dicha lengua»[67]. De igual modo, los Hermanos de las Escuelas Cristianas, en el acuerdo firmado en 1929 con el ayuntamiento de Azcoitia por el que aceptaban regentar las escuelas municipales de dicha localidad, se comprometían a que «cuando menos, uno de los Hermanos que se destine a las escuelas municipales de esta villa sepa el vascuence, obligándose además a que el profesorado enseñe la doctrina cristiana en la forma hasta ahora acostumbrada»[68]. En los colegios femeninos, por el contrario, el empleo del euskara como auxiliar pedagógico era menos frecuente, exceptuando algunas Órdenes de carácter más popular que sí contemplaban la posibilidad de enseñar el catecismo en euskara, a condición, eso sí, de que así lo exigiesen los padres[69]. Con todo, parece que la práctica de enseñar la doctrina en euskara persistió en los colegios de las Congregaciones religiosas hasta bien entrado el siglo XX, incluso cuando ya había sido desterrada de la enseñanza oficial. Un factor que sin duda contribuyó al éxito popular de estos centros facilitando su integración en las comunidades locales respectivas.

Otro de los usos del euskara por parte de los colegios congregacionistas consistía en la utilización de la lengua vasca como vehículo de aprendizaje del castellano. Se trataba de un viejo recurso pedagógico aplicado en las escuelas vascas desde comienzos del siglo XIX[70]. Aunque la escuela pública dejó de emplear este método al irse generalizando la presencia del maestro castellano en las escuelas vascas, las congregaciones religiosas se valieron del mismo en sus centros escolares, al menos, durante las primeras décadas del siglo XX. Con ello no hacían sino responder a la demanda de las familias que, ante la creciente utilidad del castellano como lengua de intercambio y de movilidad social, reclamaban el aprendizaje de dicha

---

[67] «Contrato de fundación entre los HH. Maristas y el Ayuntamiento de Cestona, 1927», cf. *Fundaciones Maristas en España, 1886-1942*, por H.E. Corredera Gutierrez, texto mecanografiado (APHM-Logroño).

[68] «Contrato entre los Hermanos de las Escuelas Cristianas y el ayuntamiento de Azcoitia, 1929» (AHECDB-SS, Caja 235, Carpeta 8).

[69] Por varios testimonios orales y alguna referencia escrita sabemos que en determinados colegios de las Hijas de la Cruz e Hijas de la Caridad se enseñaba la doctrina cristiana en euskara. Por otra parte, entre los colegios de élite podemos citar como excepcional el caso de las Siervas de María (Notre Dame d'Anglet), que en sus establecimientos escolares impartían la enseñanza de la doctrina en lengua vasca, al menos durante los primeros años del siglo XX y siempre obedeciendo a la solicitud de los padres (AUV, leg. 1.407, exp. 35).

[70] En el siglo XIX, coincidiendo con el desarrollo del positivismo pedagógico, se ensayaron en las escuelas vascas algunas fórmulas de bilingüismo tendentes a facilitar el aprendizaje del castellano a partir de la lengua que resultaba más familiar al niño. Esta práctica, que la Sociolingüística denomina «bilingüismo de transición» *(«transitional bilingualism»)*, no tenía otra finalidad que la de hacer más efectiva la labor aculturizadora de la escuela. Para alcanzar tal objetivo se crearon métodos *ad hoc* al igual que diversas gramáticas y diccionarios bilingües. Podemos citar como ejemplo, el *Método práctico para enseñar el castellano en las escuelas vascongadas* del inspector de 1.ª enseñanza de Guipúzcoa J.M. EGUREN (1867), o la *Grammaire Bilingue* de J.B. ARCHU (1852), destinada a las escuelas del país vasco-francés.

lengua para sus hijos. Cuando en 1909 el superior de los Hermanos de las Escuelas Cristianas escribía al párroco de Elgueta, a propósito de la escuela que el instituto lasaliano pensaba establecer en aquella localidad, le informaba de que iba a enviar «un Hermano vascuence de modo que los chiquitos (...) puedan pronto aprender con ese nuevo profesor la lengua castellana y aprovechar más las lecciones diarias»[71]. También la Congregación de los Hermanos Maristas consideraba conveniente mantener en sus colegios al menos un hermano que supiera la lengua vasca para que los niños hicieran mayores progresos y las clases «no sufran detrimento ni alteración»[72]. Idéntico propósito movía a los religiosos Carmelitas cuando decidieron incluir en el curriculum de sus escuelas unos «ejercicios de traducción», a fin de que los niños estuvieran más familiarizados con el castellano[73]. El objetivo de tales prácticas, más que cultivar el euskara o mejorar su conocimiento, era facilitar la alfabetización en castellano mediante el recurso a la lengua materna de los niños. Con ello se pretendía aumentar la eficacia del aprendizaje escolar y mejorar la comunicación entre el maestro y el alumno intensificando, en definitiva, los efectos aculturizadores de la escuela.

La mayor o menor utilización del euskara por parte de los colegios de la Iglesia obedecía, por último, a razones coyunturales. Durante los primeros años del siglo XX las autoridades estatales toleraron el uso limitado de la lengua vasca en los colegios de las Congregaciones religiosas. Los privilegios educativos otorgados a la Iglesia por los gobiernos liberales, sobre todo en materia de control e inspección escolar, hicieron posible que sus colegios pudiesen incumplir *de facto* las leyes vigentes en cuanto a la lengua a emplear en las escuelas[74]. Pero esta actitud de «dejar hacer» a la Iglesia cambió radicalmente de signo durante los años de la dictadura primorriverista. El gobierno prescribió la obligatoriedad del castellano en todos los órdenes de la vida pública y, de modo particular, en la escuela[75]. Al mismo tiempo dotó de plenos poderes a los inspectores de enseñanza capacitándolos para controlar y vigilar no sólo las escuelas públicas sino también las privadas[76]. Con ello se pretendía reforzar el control estatal so-

---

[71] «Carta del Visitador H. Judore al cura-párroco de Elgueta, 31 de agosto de 1909» (AGHEC-Roma, NF 381).

[72] AGHM-Roma, 628 Anzuola-Norte.

[73] «Cuadro de asignaturas de la escuela de Alzo, 1902» (AUV, leg. 2.957, exp. 41).

[74] Por ejemplo, el Real Decreto de 23 de noviembre de 1902, prohibía la enseñanza del catecismo en las escuelas de instrucción primaria en otro idioma o dialecto distinto del castellano.

[75] Una Circular de 20 de octubre de 1923 prohibía el uso de toda lengua distinta del castellano en los actos oficiales. Por otra parte, la Real Orden de 21 de diciembre del mismo año extendía dicha prohibición al ámbito de la enseñanza.

[76] Las nuevas competencias de los inspectores quedaban fijadas por Real Orden de 12 de febrero de 1924. Estas competencias fueron asumidas más adelante por los delegados gubernativos, dotados también de los máximos poderes políticos y directamente dependientes del gobierno central (Orden de 29 de agosto de 1924).

bre la enseñanza privada eliminando los espacios de inmunidad eclesiástica que, en tantas ocasiones, habían servido para amparar prácticas euskéricas. La censura, sin embargo, lejos de limitarse al ámbito escolar alcanzó a todo aquello relacionado con la lengua y la cultura vascas. Entre 1923 y 1924 se clausuraron las cátedras de euskara de los ateneos de Vitoria y Madrid. La Sociedad de Estudios Vascos fue perseguida por su «antiespañolismo» y «separatismo» recibiendo el hostigamiento permanente de las autoridades civiles y eclesiásticas. Se clausuran periódicos y revistas y el euskara desapareció de todo tipo de publicaciones. Incluso se llegó a prohibir a los religiosos su asistencia a actos y reuniones euskeristas (ya nos hemos referido a la cuestión en páginas anteriores). Y, por si estas medidas fueran insuficientes, se aprobó una real orden (13-X-1925) por la que se instaba a los responsables de los distintos establecimientos escolares a que vigilaran «con cuidado» las doctrinas «contra la unidad de la Patria» que pudieran exponer algunos de los profesores o maestros en sus clases.

Las autoridades diocesanas vascas, por su parte, sintonizando con las pretensiones centralizadoras del gobierno, prohibieron cualquier actividad tendente a favorecer el desarrollo de la lengua y la cultura vascas. Pero su política de colaboración con las autoridades estatales llegó aún más lejos al exigir a los colegios de las Congregaciones religiosas, mediante circular diocesana de 1925, que se convirtieran en «escuelas de sano patriotismo», de modo que el niño pudiese en estos centros «poseer con perfección la lengua de su patria, conocer su literatura o empaparse de su historia». Así, el niño aprendería a amar a su patria hasta el punto de estar siempre dispuesto a prestarle sus servicios «con la pluma y con la espada (...), con la inteligencia y con el corazón»[77]. Porque, como advertía la circular, la religión católica era inconcebible sin la nación española al igual que la nación española era impensable sin la religión católica. He aquí un claro exponente de la ideología nacional-católica que más tarde el franquismo convertiría en doctrina oficial del Estado.

Aunque la primera etapa dictatorial trajo como consecuencia la práctica desaparición del euskara de los colegios de la Iglesia, al igual que sucedió con la escuela pública, a partir de 1926 mejoraron sensiblemente las relaciones entre la enseñanza congregacionista y la cultura euskaldun. Sin embargo, si comparamos la praxis lingüística de estos colegios con la de los años anteriores a la dictadura se observa un cambio significativo. Ya no se trataba de ver el euskara como un medio para alcanzar determinados objetivos (la alfabetización en castellano, el mantenimiento de la pureza de costumbres o el adoctrinamiento religioso de los alumnos) sino como un fin en sí mismo. Se partía de la idea de que había que dignificar la len-

[77] *BEOV*, n.º 6 (16 de marzo de 1925).

gua vasca potenciando su uso como lengua de cultura y de comunicación escrita. De ahí la necesidad de incluir su aprendizaje en el curriculum escolar. Porque, como defendía la opinión euskerista de la época, y con ella una buena parte del clero local, la única posibilidad de salvar la lengua vasca era hacer de ella una lengua «útil», convertirla en vehículo de cultura y de enseñanza. Lo que exigía, ante todo, la «reconquista» de la escuela vasca.

Tal estado de opinión contribuyó a crear un clima favorable al euskara en los centros escolares de la Iglesia. En ello influyó también la creciente presión de los padres. Numerosas familias de clase media y burguesa, cada vez más sensibilizadas por el ambiente pro-euskaldun que se respiraba en sus pueblos y atraídas por la causa del bilingüismo escolar —promovida por varias asociaciones políticas y culturales del país con el apoyo de las instituciones locales—, exigieron la reposición del euskara en los colegios de sus hijos. Por fin parecían cumplirse los pronósticos del nacionalista F. de Belaustegigoitia, en el sentido de que los padres empezaban a utilizar el principal «resorte de euskerización» que tenían en sus manos, a saber, el exigir a los colegios particulares que ellos contribuían a sostener una enseñanza euskérica para sus hijos:

> «Es también triste verdad que enviando sus hijos a escuelas y colegios particulares incondicionalmente contribuyen los padres a que las malas enseñanzas deseuzkerizadoras [sic] se mantengan. ¿Puede haber en muchos casos algo más fácil que acabar con ellas que obligar a los directores (de los respectivos colegios) al establecimiento de clases de Euzkera [sic]? Todo padre vasco debe decirles: exijo a ustedes, para que mi hijo continúe, que se le dé clases de Euzkera, que se le enseñe en euzkera tal o cual cosa. Si se trata de un colegio de segunda enseñanza, lo menos que se puede pedírseles es que pongan a disposición de los alumnos clase de Euzkera en calidad de adorno, como el dibujo o la música. Y esto me parece tan fácil de conseguir que no echo la culpa a los directores sino a los padres; creo más, creo que estimulados por la competencia desde que esta idea empiece a ponerse en práctica por los patriotas (...) habrá muchos colegios que se anticipen a ofrecer esas clases, y profesores, y demás (asuntos) exigidos o deseados»[78].

Otro factor que contribuyó a la «vasquización» de la enseñanza congregacionista fue la renovación de las comunidades religiosas establecidas en suelo vasco. La gran capacidad de reclutamiento de estas Congregaciones, sobre todo de aquellas más populares, permitió la incorporación masiva de miembros jóvenes a las diversas comunidades. Los nuevos religiosos y religiosas, procedentes en su mayoría de familias vascas y socializados

---

[78] BELAUSTEGIGOITIA, F., «Por la lengua nacional vasca», Conferencia leída en la Juventud Vasca de Bilbao, el 14 de febrero de 1909, p. 184.

en los parámetros de la cultura euskaldun, se mostraron especialmente proclives a aceptar cualquier reforma o práctica tendente a favorecer el bilingüismo escolar[79]. En efecto, la renovación de las comunidades religiosas guipuzcoanas se produjo gracias a la incorporación de miembros jóvenes procedentes, en su mayoría, de zonas vascófonas. De ahí la probabilidad de que muchos de estos religiosos y religiosas conociesen el euskara o, al menos, estuviesen familiarizados con la lengua y la cultura vascas. Valgan como ejemplo los datos siguientes: de los 190 religiosos que en 1923 profesaron sus votos en la diócesis de Vitoria, 57 eran originarios de municipios guipuzcoanos de población vascófona. Pues bien, de ellos dos tercios (un total de 38) ingresaron en las comunidades de la provincia[80]. En cuanto a las comunidades guipuzcoanas de religiosas, hubo en 1923 un total de 105 nuevos ingresos de los que más de la mitad (54 para ser exactos) correspondían a religiosas nacidas en la provincia o procedentes de pequeñas localidades vascófonas, sobre todo de Navarra y Vizcaya[81]. Los datos específicos de las diversas Congregaciones apuntan en la misma dirección. Por poner un ejemplo, citaremos los casos de los religiosos de La Salle y de la Compañía de María, dos de las Congregaciones con mayor arraigo en el panorama educativo provincial. De los primeros, sabemos que en su noviciado de Irún —principal fuente de provisión de personal para las comunidades guipuzcoanas— hubo un total de 110 religiosos que tomaron el hábito entre 1920 y 1930. De ellos 71 eran de origen vasco (51 guipuzcoanos y 20 de las restantes provincias vascas); el resto había nacido en otras provincias del Estado o en Francia[82]. Asimismo, en la comunidad lasaliana de Azcoitia, de los 24 nuevos ingresos habidos en la década 1920-1930, la gran mayoría (17 en total) eran guipuzcoanos[83]. En cuanto a las comunidades de la Compañía de María, también fueron renovándose, sobre todo, con personal autóctono. En la comunidad de Vergara, por ejemplo, tomaron el hábito entre 1920 y 1936 un total de 38 religiosas, de las que 24 procedían de municipios vascófonos (17 eran guipuzcoanas), 6 de otros municipios vascos y el resto, de varias provincias del Estado (6) y del extranjero (2)[84].

Por último, debemos referirnos a las políticas pro-euskara impulsadas por la Sociedad de Estudios Vascos y apoyadas por los ayuntamientos y diputaciones vascas con el objeto de incentivar la euskaldunización de los centros escolares del país. Como ensayos significativos podemos citar, en-

---

[79] BELAUSTEGIGOITIA, F., «Por la lengua nacional vasca», Conferencia leída en la Juventud Vasca de Bilbao, el 14 de febrero de 1909, p. 184.

[80] ADV, «Tomas de hábito de religiosos-Testimoniales, 1923-42».

[81] ADV, «Tomas de hábito de religiosas-Testimoniales, 1923-29».

[82] AHEC-Valladolid, «Miscelánea lasaliana distrital, por el H. José Luis Cayuela».

[83] AHECDB-Loyola-SS, Caja 235, Carpeta 33, «Personnel de la Communauté des Frères des Ecoles Chrétiennes d'Azcoitia».

[84] AODN-Vergara, 1J-3, «Relación de personal de la Compañía de Vergara».

tre otros, los cursos de euskara organizados por la Sociedad de Estudios Vascos (SEV) para los profesores vascos, las subvenciones concedidas por los ayuntamientos a los centros que ofrecían clases de euskara, la elaboración de libros de texto euskéricos bajo el patrocinio de la SEV, la concesión de becas por parte de las instituciones públicas para asistir a congresos de bilingüismo escolar o el establecimiento de exámenes y certificados de aptitud en lengua vasca.

Como resultado de todo ello se produjo la progresiva «euskerización» de los centros escolares de la Iglesia. Diversas Congregaciones religiosas fueron implantando cursos de euskara en sus colegios a partir de 1930, sobre todo, en los niveles primarios y dentro de la modalidad de externado, a cambio de recibir subvenciones de los ayuntamientos respectivos. Así por ejemplo, en algunos colegios de los Hermanos de las Escuelas Cristianas se establecieron cursos de euskara, con carácter voluntario e impartidos por religiosos que habían recibido el certificado de aptitud correspondiente[85]. De igual modo, los Pequeños Hermanos de María (maristas) fueron introduciendo poco a poco el euskara en sus escuelas. Pero además, enviaron varios religiosos a los cursos de bilingüismo y mantuvieron un estrecho contacto con la SEV, gracias al cual recibieron el asesoramiento técnico y el material pedagógico necesario para sus clases euskéricas[86]. Lo mismo sucedió con la mayor parte de los colegios femeninos. Podemos citar como ejemplo el caso del colegio «La Enseñanza» de Vergara de las religiosas de la Compañía de María, que había utilizado tradicionalmente el euskara como lengua litúrgica y de enseñanza del catecismo. En 1931 se inauguraron los cursos de euskara atendiendo a la petición de varias familias y a cambio de una subvención municipal. A partir de entonces la presencia de la lengua vasca en el colegio fue en aumento hasta llegar a implantarse una enseñanza casi bilingüe. En el plan de estudios de 1934, por ejemplo, figuraban como materias impartidas en euskara la gramática vasca, la lectura y escritura en euskera o la historia y geografía vascas, además de aquellas asignaturas que se enseñaban en euskara y castellano, como la aritmética y geometría, historia natural, física o las «lecciones de cosas»[87]. Por otra parte, la concesión de ayudas facultaba a los ayuntamientos a ejercer un control sobre estos centros para garantizar que los cursos de euskara cumpliesen unos mínimos de cantidad y calidad[88].

---

[85] Por ejemplo, en las Escuelas Legazpi de Zumárraga se impartían clases de euskara desde 1931; al igual que en los colegios lasalianos de San Sebastián (Los Angeles), Zarauz o Azcoitia (LASA, M.: «Euskara Gipuzkoako gure ikastetxeetan errepublika garaian», *Ihintza*, 6, marzo 1986, pp. 24-28).

[86] La correspondencia entre la SEV y el provincial de los HH. Maristas de Anzuola se halla en el Archivo de la SEV, carpetas 2.7-Enseñanza y 2.9-Euskara.

[87] AODN-Vergara, 3-M2, 51, 65, 66.

[88] Según establecía la Junta de Instrucción Pública de Vergara, el ayuntamiento de esta localidad, antes de conceder las ayudas a los centros que así lo solicitasen, se encargaría de valo-

Un apartado fundamental en la labor vasquista desarrollada las Congregaciones religiosas fue la preparación de textos en euskara con destino a las escuelas elementales del País Vasco. La Sociedad de Estudios Vascos, como patrocinadora de la edición de estos textos, confió buena parte de las labores de composición a los hermanos de las Escuelas Cristianas, por el «reconocido valor pedagógico» que tenían las obras publicadas por dicha congregación en su editorial Bruño[89]. Con tal objeto, el director de la comunidad de Zumárraga (Escuelas Legazpi) visitó varios países europeos, en calidad de comisionado de la SEV, a fin de obtener el material didáctico necesario para la confección de los textos encargados. A su vuelta se reunió con los directores de otras comunidades guipuzcoanas hasta que finalmente, y tras contar con el permiso de sus superiores, acordaron dirigir la colección de «textos elementales para las escuelas vascas»[90]. El resultado de aquellas gestiones fue la publicación a cargo de la editorial Bruño de varios libros de texto en euskara. En unos casos, se trataba de traducciones de obras originalmente editadas en castellano, como «Lege Zarra eta Berria» («Historia Sagrada»), «Zenbakiztia» («Aritmética») o «Neurriztia» («Geometría») mientras que en otros, eran obras escritas directamente en euskara por algún hermano vasco, como «Aurtxoen kristau ikastia», del hermano Ludovico Zelaia, o la «Euskal Gramatika».

Sin embargo, los ensayos de euskaldunización llevados a cabo por los colegios de las Congregaciones religiosas no dieron los frutos deseados, al menos a juzgar por algunos testimonios contemporáneos. Según los datos ofrecidos por el sacerdote Aitzol, correspondientes a 1931, la matrícula de los cursos de euskara impartidos por los colegios congregacionistas de San Sebastián apenas alcanzaba 800 alumnos[91]. Cifra que equivalía aproximadamente al 8,5% de la población escolar donostiarra y a poco más de la mitad del alumnado matriculado en los colegios privados de la capital[92]. A falta de los datos correspondientes a los colegios de la provincia, que, en términos absolutos, incrementarían las cifras anteriores, no cabe duda de que la experiencia bilingüe afectó a un sector minoritario de la población guipuzcoana. Además, parece que en varios de estos colegios la cali-

---

rar mediante la realización de los exámenes oportunos el grado de «desenvolvimiento de los alumnos (alumnas en este caso) en la utilización del euskera, otorgando preferencia a la pureza del léxico y construcción o sintaxis» («Normas que han de regir la inversión de la subvención para la enseñanza del euskera, Vergara, 12 de abril de 1934», AODN-Vergara: 3-M2-65).

89 «Crónica de las Escuelas Legazpi de Zumárraga (de los Hermanos de las Escuelas Cristianas), 1931», AHEC-Zumárraga.

90 LASA, M., «Euskara Gipuzkoako gure ikastetxeetan Errepublika garaian», *Ihintza*, 6 (marzo 1986), p. 26.

91 AITZOL, J., *La muerte del Euskera o los profetas de mal agüero*, San Sebastián, 1931.

92 El cálculo se ha realizado a partir de los datos de población escolar extraídos de las estadísticas oficiales y, en concreto, del *Anuario Estadístico de España. Año 1932-33*, Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección General del Instituto Geográfico y de Estadística, Madrid, 1934.

dad de las enseñanzas euskéricas dejaba mucho que desear. Como denunciaba Belaustegigoitia, hubo centros que se limitaron a «cubrir el expediente» restringiendo sus clases euskéricas a algún que otro cántico en euskera o a «lecciones aburridas» de gramática vasca. De modo que aquellas enseñanzas, según Belaustegigoitia, además de no servir para euskaldunizar a los niños «erdaldunes» (no vascófonos), provocaron a la larga la «deseuskerización» efectiva de los niños y jóvenes vascoparlantes[93]. A todo ello cabe añadir la escasa preparación del profesorado de estos centros en los métodos de enseñanza bilingüe, exceptuando algunos casos, como el colegio de Lecároz o las escuelas de los HEC. Así pues, podemos concluir afirmando que la campaña euskaldunizadora emprendida por los colegios de la Iglesia estuvo lejos de alcanzar los objetivos inicialmente planteados, en el sentido de hacer realidad los postulados de la escuela bilingüe. Sin embargo, si establecemos la comparación con la escuela pública de la época, donde el euskara apenas tenía cabida, el supuesto fracaso con que se saldó la «euskaldunización» de los colegios de la Iglesia se nos presenta más bien como un éxito.

[93] BELAUSTEGIGOITIA, F., *Hacia una lucha verdad pro-euskera*, Bilbao, [1936].

Capítulo 8

Un ensayo de creación de élites vascas: el colegio capuchino Nuestra Señora del Buen Consejo de Lecároz (Navarra)

Necesidad de euskaldunizar a las élites vascas

La cuestión de la «euskaldunización» de las clases superiores preocupaba a las diversas fuerzas que abogaban por la recuperación lingüística y cultural vasca. No en vano desde finales del siglo XIX destacadas figuras del entorno foral-nacionalista, como A. Campión, E. Aranzadi o S. Arana, venían denunciando la desvasquización de estas clases como una de las causas fundamentales del retroceso del euskara: «el día en que las clases elevadas de nuestras provincias cesen de avanzar en el camino emprendido del menosprecio y el olvido del idioma indígeno —afirmaba Campión en 1876—, una de las causas más poderosas de la disminución gradual de ésta habrá desaparecido»[1]. De hecho, las élites vascas no habían abandonado del todo la lengua vasca. Lo que sucede es que recurrían al castellano para desenvolverse en el ámbito político, económico o cultural, relegando el euskara a usos estrictamente familiares o privados[2]. Este

[1] A. CAMPIÓN, «De la conservación de la lengua vascongada», I y II, *La Paz*, 25 y 26-X-1876, cf. A. ELORZA, *Ideologías del Nacionalismo Vasco, 1876-1937*, San Sebastián, 1978, p. 47.

[2] La introducción del castellano en la sociedad vasca, como lengua de cultura y de comunicación escrita, arranca de la edad media coincidiendo con el crecimiento de las primeras ciudades, el desarrollo de las actividades mercantiles y la complejización creciente de las funciones burocráticas y administrativas que acompañaron a la formación de los Estados modernos. Se hacía cada vez más útil y necesario el aprendizaje del castellano, no sólo porque así lo prescribían las leyes (obligatoriedad de saber leer y escribir en castellano para ser elegible a las Juntas Generales de la provincia, según establecían las Ordenanzas de Guipúzcoa de 1529) sino por las facilidades que su uso comportaba de cara al establecimiento de relaciones comerciales con el resto del Estado o al mantenimiento de vínculos político-administrativos con el

equilibrio diglósico se mantuvo casi inalterado durante toda la edad moderna y parte de la contemporánea[3]. Pero a finales del siglo XIX, coincidiendo con las transformaciones provocadas por la industrialización, y a consecuencia de la política centralizadora del Estado, en el marco del proceso de construcción del Estado-Nación español, se produjo la reordenación de los usos y funciones asociadas a cada lengua. Con ello quedaban sentadas las bases para la expansión progresiva del castellano; un fenómeno que, a largo plazo, acabaría alterando la condición vascófona de la mayoría de la población de las provincias vascas.

Ante la evidencia del retroceso imparable que sufría el euskara, las distintas voces que clamaban en su favor insistieron en la necesidad de «euskaldunizar» a las élites vascas, como clave para la recuperación del idioma autóctono. Su planteamiento no carecía de lógica: si de «arriba abajo» había comenzado la decadencia de la lengua vasca su restauración debía comenzar también de «arriba abajo», es decir, de las élites al conjunto de la población:

> «En todas partes la decadencia de las lenguas ha principiado de arriba abajo, por el afán de las clases superiores de elevarse y distinguirse del vulgo, empleando un lenguaje más culto... (Así), la lengua patria se ha perdido también de arriba abajo, empezando por los Reyes de Navarra y Señores de Vizcaya, extraños a su propio país, siguiendo por los cortesanos, palaciegos, centros burocráticos y administrativos, magnates, literatos y concluyendo por los simples jaunchos [sic] o propietarios, todos los cuales, menospreciándola y desdeñando de hablarla, han conseguido que el pueblo también se avergüence de poseerla y ponga todo su afán en olvidarla. Por eso, puesto que de arriba abajo ha principiado la decadencia, de arriba abajo debe principiar también la recuperación»[4].

Se partía del supuesto de que las clases inferiores actuaban siempre conforme al modelo de las superiores. De ahí la creencia de que, una vez recuperadas las clases altas para el euskara, el «buen ejemplo» de estas clases cundiría «como reguero de pólvora» entre los sectores populares dándose de inmediato su «revasquización»:

---

poder central. Las élites, conscientes del valor del castellano, terminaron por aceptarlo «voluntariamente» como lengua de cultura y de modernización. El ejemplo se proyectará con posterioridad al conjunto de la población vasca, trascendiendo el marco de las ciudades.

[3] La sociolingüística explica las situaciones de diglosia como una confrontación de dos lenguas en desigualdad de condiciones de fuerza y de poder estableciéndose una jerarquización entre la lengua considerada de categoría menor *(low category)* y aquélla destinada a usos político-administrativos y económicos (*high category*), posiciones que en nuestro caso corresponden al euskara y al castellano respectivamente.

[4] ARANZADI, E. de, *Reconstitución del pueblo euskaldun en la reconstitución de la lengua.* Conferencia leída por su autor en el Centro Vasco de Bilbao el día 28 de febrero de 1902, Bilbao, 1902, pp. 32-33.

> «Estas clases (clases altas) deben dar el ejemplo de la rehabilitación social del Euzkera, en la seguridad completa de que el pueblo seguirá fielmente el buen ejemplo dado desde arriba. Si los euzkeldunes de las clases distinguidas, dándose cuenta de la inmensa importancia del problema (...), comenzasen a usar entre sí, en todas ocasiones, el idioma propio, cundiría el buen ejemplo como un reguero de pólvora, se realizaría casi instantáneamente la revasquización del País euzkeldun, y el efecto moral sería beneficioso, porque el pueblo comenzaría a sentirse orgulloso de su idioma propio, al darse cuenta de la estimación que ese idioma merecía a las clases distinguidas»[5].

Ahora bien, para que la acción «ejemplar» de las clases cultas produjera los efectos deseados debía ir acompañada de la euskaldunización progresiva de la escuela. De no ser así, el euskara tendría escasas posibilidades de convertirse en una lengua de cultura y de comunicación escrita. Tal era el planteamiento defendido por la mayoría de los euskeristas. El nacionalista E. de Landeta, por ejemplo, consideraba que el euskara desaparecía porque no era una lengua de cultura y no lo era, porque faltaba una auténtica escuela vasca[6]. Por tanto, la solución al problema del idioma vasco pasaba inevitablemente por la recuperación de la escuela. Como defendía L. Eleizalde en 1918, la restauración social plena del euskara no podría lograrse hasta que este idioma se convirtiese en vehículo de cultura, es decir, hasta que quedase capacitada para servir como medio de expresión en los diferentes ámbitos de la vida colectiva. Lo que resultaba inviable a no ser que el euskara se enseñase en la escuela[7]. De ahí la urgencia de euskaldunizar la enseñanza en todos sus niveles y, sobre todo, en el nivel secundario puesto que era en los colegios de segunda enseñanza donde se llevaba a cabo la formación y selección de las futuras élites. En esta línea se pronunció también la Sociedad de Estudios Vascos, cuando en su Congreso de Oñate (1918) extendió un llamamiento a los directores de los colegios secundarios a fin de que introdujesen el euskara en sus centros de enseñanza. Recomendación que iba especialmente dirigida a los colegios con régimen de internado. Los acuerdos adoptados por el citado Congreso se concretaban en lo siguiente: a) introducir el euskara como materia de enseñanza en los establecimientos secundarios; b) introducir en los internados de los colegios de segunda enseñanza medios para corregir su acción nefasta sobre los niños euskaldunes; c) enseñar el euskara a los niños euskaldunes en los internados de 2.ª enseñanza en horas que no sean de recreo. Asimismo, proponía recreos separados tres días por semana para

---

[5] ELEIZALDE, L. DE, «Metodología para la restauración del euzkera», *Primer Congreso de Estudios Vascos, Asamblea celebrada en Oñate, septiembre de 1918*, Bilbao, 1919, p. 431.

[6] LANDETA, E. DE, «El bilingüismo en la enseñanza Internacional y en Euzkadi», *Yakintza*, 6 (noviembre-Diciembre 1933), p. 434.

[7] ELEIZALDE, L. de, *op. cit.*, pp. 431-432.

los niños euskaldunes, la división de comedores con lectura en el idioma propio o la predicación bilingüe en los internados donde haya niños euskaldunes.

Los cursos de euskara implantados en el colegio de Lecároz a partir de 1918 o su extenso programa de actividades culturales, tendente a promover el cultivo de la lengua y las tradiciones vascas, obedecían sin duda a dicho llamamiento.

Un modelo educativo para «la otra burguesía»

La fundación del colegio capuchino de Lecároz en 1888 obedecía a la convergencia de intereses diversos. De una parte, las inquietudes regeneracionistas del superior de la provincia capuchina de España, Joaquín M.ª de Llevaneras, le llevaron a plantear la necesidad de crear un establecimiento de enseñanza para jóvenes, como única salida viable a la situación de crisis que atravesaban las comunidades capuchinas españolas por aquellas fechas[8]. De otra parte, los vecinos del valle del Baztán (Navarra), persuadidos de los «beneficios morales e intelectuales» que podía aportar a la juventud baztanesa un establecimiento de tales características, además de contribuir a atajar su «perniciosa costumbre» de emigrar a América, elevaron una petición formal al superior Llevaneras a fin de que éste optase por el valle baztanés para la fundación de su convento-colegio. Prometían a cambio proveer de todo cuanto fuese necesario para la materialización de la obra[9]. La movilización de recursos y voluntades corrió a cargo de la iniciativa particular, en su mayor parte procedente de la propia región.

Como principal promotor, y también como intermediario en las negociaciones con los superiores capuchinos, figuraba el maestro nacional de Lecároz Joaquín Plaza, miembro de una próspera familia lecarocense. El citado maestro, aprovechando los contactos que tenía con personas influ-

---

[8] Todavía en 1890, cuando las obras del colegio de Lecároz estaban a punto de terminarse, el P. Llevaneras escribía al Superior General de la Orden capuchina en Roma tratando de justificar su política de apostolado a través de la educación, idea que al parecer no contaba con demasiados adeptos entre sus correligionarios: «No he cesado de fijarme y preocuparme seriamente por el porvenir de nuestra Orden en España —recordaba Llevaneras al P. General—, y mucho más desde que en mis relaciones y negocios oficiales he visto que sin remedio nos llevaban los gobernantes al abismo (...). Al enterarme por mí mismo del miserable estado en que se hallaban nuestros Conventos, al principio de mi gobierno, desde luego comprendí que si no daba otro giro a las cosas nos moríamos por consunción y que (para) resucitar la Orden era preciso comenzar por la juventud...» («Carta de Joaquín M.ª de Llevaneras al Rdmo. P. Bernardo de Andermatt, General de los Capuchinos, Fuenterrabía, 7 de mayo de 1890», AGPC-Roma, G 62 DN, V).

[9] Petición de los vecinos del Valle de Baztán al Rdmo. P. Joaquín M.ª de Llevaneras, Elizondo, 12 de diciembre de 1887, cf. ZUDAIRE, E., *Lecároz. Colegio «Nuestra Señora del Buen Consejo (1888-1988)*, Burlada (Navarra), 1989, p. 21.

yentes del valle y haciendo uso de sus habilidades diplomáticas, logró ganar numerosos adeptos para la causa entre el clero local y, a través de él, entre los feligreses. Párrocos y coadjutores de los pueblos vecinos contribuyeron con importantes donativos, al igual que lo hicieron sus familiares y allegados[10]. Los ayuntamientos del valle, por su parte, se comprometían a entregar material gratuito para la construcción del edificio. Otra partida significativa provenía de las limosnas recogidas por los capuchinos mendicantes en sus frecuentes recorridos por toda la geografía baztanesa y navarra. Asimismo, varias familias ilustres del valle participaron en el proyecto cediendo terrenos, regalando reses y materias primas diversas o donando fuertes partidas en metálico. Entre los bienhechores iniciales figuran, entre otros, la familia Plaza de Lecároz, las familias Iturria y Cortea de Elizondo, los Iribarren de Irurita o los Juanmartiñena de Aldaz, todos ellos «jauntxos» o notables de los municipios respectivos. Pero los apoyos no se redujeron al ámbito regional. También prestaron su colaboración algunas familias de la burguesía guipuzcoana y vizcaína. Se trataba por lo general de amigos o parientes de algún capuchino. Destacaban, entre otros, los Zulaica de San Sebastián, propietarios de un negocio de vinos en la capital guipuzcoana; los Ameztoy, familia de agricultores prósperos procedentes de Irura (Guipúzcoa); los Alberdi de Azcoitia (Guipúzcoa), dedicados a la producción de alpargatas; o los Urquijo de Bilbao, de marcada tradición política y diplomática. Tampoco fue desdeñable la contribución de la aristocracia. Por citar un ejemplo, la duquesa de Pastrana, amiga personal de Llevaneras, envió desde su residencia en Paris una cantidad de 5000 duros para el futuro colegio prometiendo entregar otros 20000 duros. En definitiva, los recursos acumulados parecían más que suficientes para poner en marcha aquel ambicioso proyecto. Al menos así lo reconocían los superiores de la Orden cuando afirmaban que la «generosidad» de los vecinos del valle había sido decisiva a la hora de optar por la candidatura lecarocense[11]; si bien a ello se unían otros factores como «la belleza y salubridad» de aquellos parajes y, sobre todo, el «buen espíritu» católico que dominaba en los pueblos del Baztán, particularmente propicio para el surgimiento de vocaciones religiosas y sacerdotales.

El colegio de Lecároz tuvo en su origen finalidad exclusivamente vocacional. Había surgido como noviciado o Seminario Seráfico destinado a

---

[10] Joaquín Plaza escribía en 1887 a J.M.ª de Llevaneras prometiéndole para el futuro colegio una primera contribución del pueblo de Lecároz de tierras y prados por valor de 6500 duros, además de importantes donaciones en metálico. Aseguraba poder contar entre los principales contribuyentes con el pariente «rico» del párroco de Arizcun, la familia Iturria de Elizondo, que el propio Plaza calificaba como «buenos cristianos y de mucha hacienda», y con algunos indianos originarios de la región que, aunque no demasiado religiosos, una vez «llegada la hora» terminarían cediendo sus bienes a la obra lecarocense (cf. ZUDAIRE, E., *op. cit.*, pp. 20-21).

[11] «Visita apostólica del superior de la Orden Capuchina Rdmo. P. Bernardo de Andermatt a Lecároz, 31 de octubre de 1894» (AGPC-Roma, G 62, DN, V).

proveer de vocaciones religiosas a las provincias capuchinas de España y Ultramar. Sin embargo, al poco de iniciar su andadura (la comunidad y los niños seráficos se instalaron en el colegio en 1890), y ante la creciente presión «secularizadora» ejercida por los bienhechores y por los vecinos del valle, el centro se vio obligado a admitir alumnos externos (no seráficos). La idea no era nueva. El propio superior Llevaneras se había mostrado desde un principio partidario de la doble fórmula; es decir, un internado vocacional, en el que se formaría a los futuros misioneros capuchinos, y un externado, orientado a aquellos jóvenes del Baztán y valles vecinos que quisieran seguir «carreras facultativas». Contaba en este sentido con el apoyo de sus superiores de Roma, a condición de que mantuviera separados e incomunicados a los niños seráficos de los seglares[12]. Entre las razones esgrimidas en favor de una mayor apertura del colegio se citaban, la amplitud y capacidad del edificio colegial, excesivas —se decía— para una simple escuela Seráfica, o la voluntad de los donantes, que no en vano habían realizado «grandísimos sacrificios» a fin de obtener algo más que «la provisión de un simple y único noviciado», pues sus «cuantiosas limosnas» tenían por objeto hacer una obra de apostolado en la que, como mínimo, se combinara la formación misional de los futuros religiosos con «la enseñanza cristiana» de los jóvenes baztaneses. Así lo explicaban los superiores capuchinos de la provincia de Castilla, reunidos en Lecároz en 1891:

> «Considerando que dicho edificio no es ni puede ser una simple Escuela Seráfica, destinada sólo a fomentar las vocaciones de una naciente y reducida Provincia, pues la extensión de su fábrica, el número de sus salas y celdas, la considerable amplitud de su fértil huerta permiten y exigen un número de alumnos que sería más que suficiente para proveer a muchos noviciados, y no es posible que tantos alumnos presenten todos garantías de vocación taxativamente capuchina; visto que los grandísimos sacrificios hechos por los bienhechores han tenido por objeto algo y mucho más que la provisión de un simple y único noviciado, pues los fieles han querido con sus cuantiosas limosnas hacer obra de apostolado católico uniendo a la vez en sus favores la vida religiosa a la apostólica, y ambas a la enseñanza cristiana de los jóvenes del Baztán y valles vecinos (...), la Definición juzga deber de gratitud y de verdadera justicia e inevitable compromiso completar moralmente lo físicamente hecho»[13].

De ahí la conveniencia de «secularizar» el colegio abriéndolo a otros usos educativos no estrictamente vocacionales. Así, el régimen del colegio

---

[12] La superioridad disponía que los externos tuviesen clases, aulas y profesores especiales y que sólo permaneciesen en el colegio «durante las horas de clase y ejercicios literarios y religiosos, siempre separados de los colegiales seráficos» (cf. ZUDAIRE, *op. cit.*, p. 38).

[13] «Decreto del III Definitorio General de la provincia de Castilla, celebrado en Lecároz los días 12 y 13 de Octubre de 1891» (AGPC-Roma, G 62, DN, V).

fue cambiando de forma paulatina. El primer prospecto colegial publicado en 1894 aún no establecía la distinción entre alumnos vocacionales y no vocacionales. Se ofrecía un único programa de estudios para todo el alumnado, que incluía las asignaturas de bachillerato y las del Seminario Seráfico y en el que se daba prioridad absoluta a las lenguas clásicas y la filosofía. No obstante, se autorizaba a aquellos alumnos que «quisiesen seguir alguna carrera» (no religiosa, se entiende) a presentarse a los exámenes oficiales del Instituto a fin de que pudieran convalidar los estudios realizados en el colegio de cara a su ingreso en la universidad. Pocos años después, el superior Llevaneras solicitaba autorización oficial para incorporar el colegio al Instituto de Pamplona. En una carta dirigida en 1899 al director del citado Instituto reconocía que «un crecido número de internos aspiran a seguir carreras facultativas»[14], lo que significaba que los bachilleres habían ido desplazando progresivamente al grupo de los latinistas hasta convertir el colegio seráfico en un internado seglar de segunda enseñanza. En el cuadro de asignaturas presentado al Ministerio de Fomento en 1902, con vistas a legalizar el centro como entidad docente (conforme a lo prescrito por el Real Decreto de 1.° de julio de 1902), se distinguían tres modalidades de estudio: seminario, bachillerato y comercio. El programa del seminario constaba de 7 cursos, los cuatro primeros con predominio de las lenguas clásicas y los tres últimos dedicados preferentemente a la Filosofía, Matemáticas y Ciencias. En cuanto a la rama de bachillerato, constaba de un curso preparatorio y 5 cursos, divididos en ciencias y letras, conforme al programa oficial. Por último, la rama comercial comprendía un curso preparatorio y 3 de enseñanza técnico-profesional[15]. Pero la creciente secularización del colegio no sólo quedaba reflejada en el curriculum sino también en la distribución del alumnado. De los 155 niños matriculados en el curso 1900-1901 los latinistas representaban casi la mitad del total (37 eran bachilleres, 48 comerciales y 70 latinistas)[16]. Cuatro años más tarde, la balanza se inclinaba con claridad del lado de los bachilleres y comerciales quedando reducido el contingente de latinistas al 40%, con una matrícula de 190 alumnos[17]. Asimismo, y prolongando la tendencia secularizadora, se introdujeron en los años siguientes algunas novedades importantes: en 1908 el colegio perdía los títulos de «seráfico» y «de ultramar» para pasar a denominarse simplemente «Colegio de Nuestra Señora del Buen Consejo». También se suprimía el tradicional uniforme del hábito capuchino con esclavina. En 1910 apenas quedaban 12

---

[14] «Carta dirigida al Director del Instituto Provincial de Segunda Enseñanza de Pamplona solicitando la incorporación del colegio-internado de Lecároz a dicho Instituto, Lecároz, 24 de septiembre de 1899» (ACL, H-4).

[15] Cuadro de enseñanzas del Colegio de Lecároz, 30 de Setiembre de 1902 (ACL, H-4).

[16] «Cuadro de profesores, asignaturas, horario y alumnos, 1900» (ACL, H-4).

[17] ZUDAIRE, E., *op. cit.*, p. 83.

alumnos seráficos en el centro y en 1912 se cerraban definitivamente los cursos de latinidad.

A pesar de la progresiva secularización del colegio, hasta quedar convertido en un internado seglar de segunda enseñanza incorporado al Instituto de Pamplona (o al de San Sebastián a partir de 1918), el objetivo seráfico inicial marcó de modo decisivo la estructura organizativa y disciplinar del centro. Como también influyó en su programa de estudios, de clara orientación literaria y humanística, o en la prioridad dada a la instrucción moral y religiosa, conforme al ideal de vida monástico.

Situado a medio camino entre el seminario y el clásico internado jesuítico, el colegio de Lecároz respondía en gran medida a las aspiraciones culturales y educativas de «la otra burguesía». Caracterizada por su mentalidad tradicional y elitista, esta categoría social seguía teniendo como referente el modelo cultural de la nobleza. De ahí que, siguiendo con la tradición aristocrática, optara por el internado como fórmula educativa idónea para sus hijos. El internado garantizaba una educación más completa en la medida en que que suponía alejar al niño del ambiente familiar para entregarlo a una comunidad de religiosos que se encargaría de su custodia y vigilancia de forma permanente. Como ha señalado M.M. Compère en su estudio sobre los colegios de jesuitas en Francia, lo que inclinaba a las clases altas en favor de modelo de internado era la idea de que el lujo y el confort excesivos de los hogares burgueses, la blandura maternal, el relajamiento de costumbres o la rusticidad e ignorancia de los padres, sobre todo en las familias de condición más modesta, impedían la correcta educación del joven[18]. En este sentido, sólo arrancando al niño de su entorno familiar y social más inmediato y sometiéndolo a un régimen disciplinario severo se lograba transformar su voluntad hasta hacer de él un joven «civilizado». Además, el internado ofrecía a los padres mayores garantías de moralidad puesto que, al quedar el niño inmerso en un ambiente físico y moral cerrado, resultaba más fácil mantenerlo a salvo de los peligros mundanos. Así lo reconocía un profesor del colegio en 1932:

> «Bien es verdad, y lo digo para satisfacción y descargo de los padres cuyos hijos están confiados a nuestro cuidado, que entre nuestra pequeña porción, el mal no ha echado aún hondas raíces. Si alguna vez fulgura algún ligero chispazo, es fácil atajarlo, ya que el ambiente en que se produce, no es propicio a incendios de ese género. ¿La causa? Nuestro retiro, nuestra soledad, nuestra peculiar organización, el hecho de ser un internado...»[19]

---

[18] M.M. COMPERE, *Du collège au lycée, 1500-1850. Généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris, 1985, p. 106.

[19] IBERO, P.A. DE, «El ideal de un joven. Nueva crisis de la juventud», *Lecároz*, n.° 23, diciembre de 1932, p. 160.

Por otra parte, el régimen de internado favorecía el establecimiento de amistades duraderas con personas de condición social equivalente o superior, lo que sin duda era beneficioso para el joven de cara a su futura promoción socio-profesional.

Pero no fueron éstas las únicas razones que llevaron a la «otra burguesía» a optar por el internado. También intervinieron factores de tipo práctico, como la comodidad de las familias, que evitaban de este modo los continuos desplazamientos; las posibilidades de expansión y de contacto directo con la naturaleza que ofrecía el centro al estar situado en pleno campo; las magníficas instalaciones del colegio o sus abundantes recursos materiales y humanos, que aseguraban el cumplimiento más que sobrado de los mínimos de calidad y confort exigidos por los padres[20]. Por último, cabe recordar que Lecároz presentaba los mismos atractivos que cualquier otro centro educativo de la Iglesia, a saber, una instrucción de calidad asociada a una educación esmerada de base religiosa, unos métodos disciplinarios eficientes, un amplio abanico de programas y currícula, en función de las necesidades de su clientela, o una relación más estrecha entre padres y profesores. Un anuncio del colegio de Lecároz aparecido en el periódico nacionalista *Gipuzkoarra* en 1910 resumía así las ventajas del centro:

> «Cuantos deseen para sus hijos educación eminentemente cristiana, instrucción sólida y buen desarrollo físico, lo hallarán en el acreditado colegio de Ntra. Sra. del Buen Consejo, dirigido por los Reverendos Padres Capuchinos en Lecároz (Navarra). Edificio de nueva planta, espaciosos locales, laboratorios y gabinetes completos y modernos, magníficos frontones y campas. Trato esmerado y pensión módica. Se cursan: el bachillerato oficial, latín y humanidades con validez en los seminarios, estudios libres de comercio (absolutamente prácticos, con amplitud extraordinaria y múltiples aplicaciones), dibujo, pintura y música instrumental o vocal»[21].

En cuanto a la organización interna del colegio podemos señalar que respondía en gran medida al modelo conventual. La vida diaria estaba estrictamente regulada. Desde que el niño ingresaba en el internado a la edad de 10 ó 12 años hasta que salía una vez finalizados sus estudios (con 16 o 18 años) permanecía inmerso en un mundo cerrado y protegido, ajeno a las preocupaciones del exterior. Sólo las visitas de las familias in-

---

[20] A juzgar por lo que escribía un ex-alumno del colegio en 1931, «en aquel inmenso edificio todos los servicios de higiene están admirablemente atendidos; las aulas perfectamente dotadas; los dormitorios, comedores, cuartos de visitas, patios de recreo amplios, ventilados, espléndidos; la huerta soberbia; las dependencias anejas —cuadras, cochiqueras, lechería, etc.— cuidadas, limpias; la comida sabrosa y abundante; y el trato de los frailes a los alumnos cariñoso y paternal» (T., «Un colegio modelo», *El Bidasoa*, Semanario de Irún, 29 de marzo de 1931).

[21] *Gipuzkoarra*, 1910.

terrumpían ocasionalmente aquella clausura. En un principio, ni siquiera se permitía a los colegiales pasar sus vacaciones fuera del colegio temiendo que en este tiempo los peligros del «siglo» a que quedaban expuestos acabasen malogrando la labor de inculcación pedagógica tan costosamente llevada a cabo durante el curso. Como podía leerse en un prospecto del colegio, «apenas puede el joven poner los pies fuera de casa sin verse expuesto a innumerables peligros, que en un momento pueden hacer infructuosos cuantos sacrificios han llevado a cabo por su educación»[22]. De hecho, los días de vacación se aprovechaban para reforzar la transmisión del mensaje escolar mediante la organización de un intenso programa de actividades lúdico-recreativas. Eran frecuentes, por ejemplo, las veladas y representaciones teatrales, las sesiones de lectura «amena», los ejercicios de declamación y de composición literaria, o la ampliación de las lecciones de canto e instrumentos musicales. Se trataba con ello de crear un clima distendido, una atmósfera relajada, en la que alumnos y profesores, liberados de la rutina de las clases y de los rigores disciplinarios habituales, tuviesen la oportunidad de acortar distancias y entablar entre ellos lazos de amistad. De este modo se facilitaba la integración del niño en la familia colegial. Conviene señalar, sin embargo, que Lecároz, al igual que otros colegios de la Iglesia, acabó cediendo en el tema de las vacaciones a las presiones modernizadoras: en 1910 se establecían las vacaciones de verano y en 1927, las de Navidad y Semana Santa.

La pedagogía del aislamiento no se agotaba en la reducción de las vacaciones al mínimo o en la restricción de las visitas familiares. Para preservar la pureza original del niño se procuraba, además, mantenerlo alejado de cualquier posible foco de perversión. Sus movimientos eran constantemente vigilados, tanto de día como de noche. Los padres vigilantes no debían perder nunca de vista a sus vigilados; era su obligación acompañarlos en todo momento, en clase, recreos, pasillos, capilla y, sobre todo, en el dormitorio[23]. Se prohibía a los colegiales formar corrillos entre ellos o frecuentar compañías sospechosas: «raras veces solos —señalaba el reglamento—, nunca dos, siempre tres por lo menos, y no siempre los mismos»[24]. Asimismo, debía evitarse que los niños se mezclasen con otros de diferente edad o sección o practicasen juegos que implicaban

---

[22] «Colegio de segunda enseñanza establecido en Lecároz-Baztán, dirigido por los RR.PP. Misioneros Capuchinos, 1894» (ACL, G-23).

[23] «Reglamento para el Colegio de Lecároz dispuesto por el P. Llevaneras» [1902] (ACL, H-24).

[24] «Raro unus, nunquam duo, semper saltem tres, nec semper idem» («Reglamento interno del Colegio de Lecároz, 3 de diciembre de 1906», ACL, H-25). Según señala D. Julia, este precepto ya se aplicaba en los seminarios franceses en el siglo XVII (JULIA, D., «L'éducation des ecclésiastiques aux XVIIe et XVIIIe siècles», *Problèmes d'Histoire de l'éducation* (Actes des séminaires de l'École française de Rome et de l'Università di Roma-La Sapienza, Roma, École Française de Rome, 1988, pp. 141-205).

contacto físico, como los juegos de manos, agarrarse o pegarse. Por otra parte, la correspondencia recibida o enviada por el alumno había de pasar previamente por el prefecto de disciplina. Las lecturas también estaban sometidas a un riguroso control de forma que cualquier libro, periódico o revista a que tuviera acceso el colegial necesitaba contar con el visto bueno del rector. La vigilancia ocupaba así el centro del sistema disciplinario del colegio, de acuerdo con la más pura tradición jesuítica que sirvió de inspiración al modelo lecarocense.

Los efectos de la acción pedagógica quedaban maximizados por la meticulosa organización del tiempo y el espacio escolares. Cada acto del día estaba perfectamente programado a fin de que los tiempos muertos o los movimientos libres y espontáneos resultasen imposibles. La jornada escolar transcurría en el más estricto orden: los niños se levantaban temprano, a las 5.30 de la mañana. Después del aseo personal asistían a misa y tenían una hora de estudio. A las 7.30 desayunaban. El resto del tiempo se distribuía entre clases y horas de estudio, con dos breves paréntesis para comer y cenar, y dos recreos, uno por la mañana y otro por la tarde. Entre las 4 y 5 de la tarde se rezaba el rosario y se visitaba al Santísimo en la capilla; y antes de la comida y la cena, se reservaba media hora a las clases de adorno. Los niños se acostaban entre las 8 y las 9 de la noche, tras una jornada repleta de actividades.

Con el paso de los años se introdujeron algunas novedades, como el retraso en la hora de levantarse y acostarse, el rezo nocturno del rosario o la prolongación del tiempo de recreo. El objetivo era mantener al niño permanentemente ocupado, como antídoto contra la pereza y el vicio, para que fuera poco a poco incorporando en su naturaleza el *habitus* del trabajo. De ahí que la jornada escolar se descompusiera en una serie de actos mecánicos y repetitivos, en una sucesión de movimientos controlados, lo que hacía más fácil la interiorización de la norma por parte del alumno: desplazarse en silencio y en filas de a dos, rezar en pie; mantener la compostura en clase, capilla o refectorio; levantarse, sentarse, abrir y cerrar los libros al toque de campana; ocupar en las aulas los puestos señalados por el profesor; puntualidad y orden en los cambios de actividad, presencias y ausencias controladas, salidas prohibidas y, como regla de oro presidiendo la vida colegial, el imperativo del silencio.

El rigor disciplinario era consustancial a este sistema formativo. Tenía como objetivo transformar la voluntad del niño hasta hacer de él un ser dócil y obediente. De hecho, el régimen de internado ofrecía las mejores condiciones para modelar los corazones infantiles en el sentido de inculcar en ellos el habitus de obediencia y sumisión: vida comunitaria intensa, atmósfera fuertemente moralizante, supervisión y vigilancia continuas. En definitiva, resulta claro que Lecároz privilegiaba los aspectos formativos, o aquellos relacionados con la educación del carácter, sobre los puramente instructivos o intelectuales. Así lo reconocía el propio rector del colegio

en 1894: «este orden que lleva a Dios y esta rigurosa disciplina son muy esenciales y constituyen la base fundamental para la conservación moral y científica del Colegio»[25]. El requisito básico para mantener la disciplina era la observancia estricta del reglamento. De ello se encargaban el prefecto de disciplina y los vigilantes. Ambos debían asegurar que la conducta de los niños se ajustase a las disposiciones reglamentarias del colegio (con competencia sobre toda la comunidad colegial, el primero, y dentro de cada clase, los segundos); de lo contrario, aplicarían el castigo correspondiente. El cumplimiento del reglamento no sólo facilitaba la adquisición de las virtudes cristianas o la inculcación del sentimiento de piedad en los niños, fundamento de toda buena educación; además resultaba imprescindible para desarrollar en ellos hábitos de obediencia y aplicación, tan necesarios para la buena marcha de los estudios:

> «Se procurará que todos los alumnos empleen bien los medios que en el colegio se les presentan para adquirir las virtudes cristianas y las letras; y (sean) devotos, obedientes y respetuosos, para con sus mayores y amigos, para con sus compañeros, para conseguir lo cual les ayudará la aplicación en los estudios y la puntualidad en la observancia del reglamento y ordenación del colegio»[26].

Entre las máximas disciplinarias impuestas por el reglamento destacaban las de obediencia, orden, puntualidad, aplicación y, sobre todo, el silencio. Los colegiales debían guardar riguroso silencio en todo momento salvo en los recreos; silencio en la iglesia, en clase, en sus desplazamientos por los pasillos o en el dormitorio; y también en el refectorio, acompañado de lecturas edificantes[27]. Signo evidente de la voluntad de aislamiento y de ruptura con el mundo exterior que caracterizaban al internado, el silencio constituía además un útil pedagógico de gran valor, en la medida en que dificultaba la comunicación interpersonal y favorecía las relaciones verticales entre alumnos y profesores, creando así las condiciones idóneas para la inculcación pedagógica. De ahí su importancia en la vida colegial. Y de ahí también la frecuencia con que se castigaban las faltas de silencio. Lo que indica, por otra parte, que se trataba de una norma de dudoso cumplimiento[28]. En la lista detallada de «faltas externas», elaborada

---

[25] «Estado general del colegio correspondiente a 1894, según el informe enviado por J.M.ª de Llevaneras al P. Bernardo de Andermatt, Ministro General de los Capuchinos» (AGPC-Roma, G-62, V).

[26] «Reglamento del Colegio establecido en Lecároz-Navarra y dirigido por los RR.PP. Capuchinos, 1902» (ACL, H-4).

[27] «Reglamento interno del Colegio de Lecároz, 1906» (ACL, H-25).

[28] Las crónicas colegiales se refieren con frecuencia a este tipo de castigos. Así, por ejemplo, en una ocasión el prefecto de disciplina castigó a dos alumnos con privación de recreo por haberse «reído estruendosamente» en el refectorio y quebrantar la regla del silencio. En otra

por los superiores del colegio, figuraban varios apartados relacionados con el silencio: correr, hablar o cantar a media voz en el dormitorio, pasillos o clases; silbar o dar gritos descompuestos, hablar en el refectorio con los alumnos de las mesas próximas, entretenerse en los pasillos hablando dos o más alumnos, asomarse a las ventanas y hablar, o faltar al silencio, en general[29]. Este énfasis en el silencio era un rasgo que el colegio había heredado de su etapa seráfica o conventual.

El mantenimiento de la disciplina, por otra parte, sólo podía asegurarse mediante una constante vigilancia. La domesticación de las voluntades infantiles requería de enormes esfuerzos por parte de profesores y vigilantes pues los niños, por su propia naturaleza, tendían a la espontaneidad y a la «insubordinación». De ahí que todas las precauciones tomadas en este sentido fueran pocas. El Superior General de los capuchinos, en su visita realizada al colegio en 1894, se congratulaba de que los niños estuviesen constantemente vigilados por los religiosos, tanto de día como de noche, lo que sin duda —reconocía— era excelente para su virtud[30]. La resposabilidad de controlar y supervisar cada movimiento de los colegiales, cada una de sus actividades, recaía sobre los vigilantes y, en menor medida, sobre los profesores. Era obligación de los vigilantes acompañar a sus alumnos en la clase, tránsitos, recreos, paseos y en el dormitorio, sin que en ningún caso debieran dejarlos solos, salvo con el permiso de los superiores[31]. En cuanto a los profesores, les correspondía acompañar a sus discípulos en las entradas y salidas de clase, procurando que saliesen en orden y silencio. Además, no debían abandonar a los alumnos a su suerte; antes al contrario, tenían que hacer un seguimiento personalizado de cada uno de ellos, frecuentándolo regularmente, acomodando las preguntas y explicaciones a su capacidad y controlando sus presencias y ausencias.

A pesar de la estricta vigilancia ejercida por profesores y vigilantes siempre cabía la posibilidad de que los alumnos fueran desobedientes o cometiesen actos de indisciplina. Para enmendar tales conductas el colegio disponía de un eficaz sistema de corrección, basado en la combinación de premios y castigos. Entre los castigos más comunes se incluían, los pensumes (por ejemplo, copiar cierto número de veces una sentencia o el párrafo de un libro), o el estar «de plantón», de rodillas o paseando en silencio durante un cierto tiempo, ambos reservados para las faltas leves; la privación de recreos, paseos, postres, etc., que sancionaban las malas no-

---

ocasión, los alumnos fueron penalizados «por hacer murmullo en el comedor» con la lectura del reglamento, en lugar de las habituales «crónicas deportivas» o las novelas de aventuras. Incluso son varios los casos en los que se impone el silencio como castigo por cometer actos de indisciplina («Crónicas del Colegio», varios años, ACL).

[29] «Faltas externas que conviene sean corregidas», s/f, (ACL, H-26).

[30] «Relación de la Visita Apostólica realizada por el Superior General de los capuchinos, P. Bernardo de Andermatt, Lecároz, 31 de octubre de 1894» (AGPC-Roma, G-62, DN, V).

[31] «Reglamento interno del Colegio de Lecároz», s/f (ACL, H-26).

tas en aplicación y urbanidad (mal comportamiento, faltas de respeto a profesores o faltas de silencio, entre otras); las amonestaciones privadas o públicas, el encierro temporal del alumno o el aviso a sus familiares, en casos de reincidencia. Por último, las faltas graves, casi siempre relacionadas con la moralidad, se castigaban con la expulsión temporal o definitiva. Este castigo sólo debía aplicarse en casos excepcionales y con la autorización expresa del rector. En cuanto a los castigos físicos, quedaban formalmente prohibidos lo cual no significa que, en la práctica, dejaran de aplicarse[32]. No obstante, poco a poco tendieron a desaparecer, sustituidos por los castigos de tipo psicológico o por los procedimientos preventivos.

Los castigos tenían su mejor complemento en el sistema de premios. Se trataba en este caso de estimular al alumno en sentido positivo, apelando a su interés personal e incitando su amor propio, de manera que se prestara a colaborar con el profesor y se involucrara de lleno en la tarea educativa. El mejor modo de inducir a los alumnos al esfuerzo y a la autosuperación constantes era alimentar en ellos el espíritu competitivo, hacer que vivieran en estado de perpetua competencia en relación con sus compañeros, para que de este modo estuvieran siempre dispuestos a esforzarse, a superar a los demás, a fin de figurar en los primeros puestos de la clasificación escolar. Para lograrlo, Lecároz contaba con una extensa gama de procedimientos basados en la emulación, siguiendo con la tradición de los colegios jesuíticos. Eran típicos, por ejemplo, la lectura pública de notas, los exámenes, los paseos extraordinarios, los días de asueto, los cuadros de honor, los vales de redención de castigos o la ceremonia de distribución de premios, ésta última de particular importancia en la vida del colegio.

En efecto, las ceremonias de distribución de premios, aparte de servir como medio de emulación, cumplían una clara función propagandística. Eran la ocasión idónea para mostrar las excelencias colegiales (ritos, símbolos, decorados lujosos, cuidada escenografía, etc.), de cara a atraer las simpatías de los invitados y, de este modo, garantizar futuros apoyos para el colegio. Al mismo tiempo, con estas ceremonias se lograba que el efecto seleccionador y ejemplarizante del premio llegara más allá de los límites de la comunidad escolar:

> «La ceremonia de distribución de premios no es un acto de mera suntuosidad y de escasa importancia —afirmaba un artículo de prensa refirién-

[32] Por ejemplo, el P. Emiliano de Andoain, profesor y vigilante del colegio durante varios años, reconoce en sus memorias que repartía de vez en cuando algunos «kaskarrekos» (coscorrones) entre sus vigilados, o que dio en varias ocasiones «buenas palizas» a sus discípulos por alborotar en clase («Crónica del P. Emiliano de Andoain, 1904-1936», varios cuadernos, ACL). Por otra parte, la Junta de Profesores del colegio, en reunión celebrada al inicio del curso 1927-28, aconsejaba no hacer uso de «determinados castigos» que, al parecer, causaban hondo malestar en el colegio, proponiendo en su lugar las amonestaciones privadas («Actas de reuniones de Profesores del Colegio de Lecároz, 1927-1933», ACL, H-16).

dose a los actos de distribución de premios de Lecároz—, sino que por el contrario, tiene una gran trascendencia lo mismo para los alumnos como para el público que asiste; porque mirándolo bien, éste no representa sólo a las familias de los colegiales sino que puede decirse que representa a la sociedad entera, ya que ve en aquéllos a los hombres del mañana que por su excelsa preparación, por su talento privilegiado o por sus propios conocimientos han de ocupar lugares preeminentes en la sociedad»[33].

Por otra parte, no hay que olvidar que el premio suponía el reconocimiento al esfuerzo individual y al mérito personal. De ahí su función como dispositivo individualizador y como mecanismo de selección de «los más capaces» dentro de la clase, sirviendo como contrapartida al efecto uniformizador resultante del sometimiento a la regla. Este era precisamente uno de los elementos que distinguía a los internados de otras formas de clausura religiosa, como el convento o el seminario, en las que cualquier particularidad, cualquier brote de individualismo, se sacrificaba en beneficio del espíritu comunitario.

Sin embargo, ya hemos visto que el internado de Lecároz sometía a los colegiales a un fuerte régimen disciplinario. Situación ésta que resultaba especialmente propicia para el surgimiento de una identidad comunitaria, de una ética de grupo que condicionaba los comportamientos individuales y cuyos efectos se prolongaban más allá del período colegial. El individuo se definía en relación con los demás y a partir del lugar que ocupaba en los diversos grupos y asociaciones que conformaban la sociedad escolar: clase, sección, curso. En tales contextos, como ha señalado R. Rogers para Francia, se establecen con facilidad vínculos de amistad entre los colegiales, tanto en función de las afinidades personales, ideológicas o culturales como por el número de horas transcurridas en común o por la interiorización de unos mismos valores morales y religiosos[34]. Por otra parte, la representación del colegio como una metáfora familiar, en la que el niño se veía a sí mismo en tanto que miembro de la gran familia religiosa formada por profesores, padres y alumnos, contribuía a estrechar aún más las relaciones interpersonales y a reforzar el espíritu de grupo. Con ello se facilitaba la integración del niño en la comunidad colegial, lo que resultaba enormemente positivo de cara a aumentar la eficacia de la labor de inculcación pedagógica.

De lo explicado hasta el momento se deduce que el internado de Lecároz, si bien se inspiraba en gran medida en el modelo monástico o conventual, estaba lejos de parecerse a un clásico convento de clausura. De hecho, hay numerosos signos que ponen de manifiesto la voluntad de

---

[33] «En el colegio de Lecároz. Fiesta en honor de San Francisco de Asís. Distribución de premios del pasado curso de 1925-26», *Diario de Navarra*, 4-X-1926 (ACL).

[34] ROGERS, R., *L'éducation des filles. Les maisons d'éducation de la Legion d'Honneur (1810-1881). De la sociologie scolaire à la construction des identités*, Paris, Tesis doctoral, École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1987, p. 652.

apertura del colegio, su empeño por adaptarse a los nuevos tiempos. En ello estriba también la diferencia fundamental con los colegios de jesuitas, donde la ruptura con el «siglo» se llevaba a grados extremos. En Lecároz el contacto con personas ajenas al internado era permanente, tanto por las frecuentes visitas que realizaban los familiares de alumnos como por la presencia de autoridades en las celebraciones colegiales. Era típico, en este sentido, invitar a las autoridades (obispos, presidentes de diputaciones, alcaldes, catedráticos de instituto) a las grandes solemnidades del colegio, como la fiesta de inauguración del curso, la ceremonia de distribución de premios, la onomástica del P. Rector, algunas celebraciones religiosas (Navidad, Inmaculada, Reyes y, sobre todo, la fiesta de San Francisco Javier, patrón de Navara) o el día de la patrona del colegio. Por ejemplo, en una de las fiestas celebradas en honor a S. Francisco de Asís, patrón de la Orden capuchina, fueron invitados, entre otros, el Presidente de la Diputación de Guipúzcoa, Sr. Elorza, y una nutrida representación de la Sociedad de Estudios Vascos, incluido su presidente, Sr. Apraiz[35]. En otra ocasión, coincidiendo con la celebración del día del colegio, estuvieron presentes entre los invitados, el R.P. Provincial de los capuchinos, el Gobernador General de Navarra, un catedrático de la Universidad de Zaragoza y el Presidente de la Diputación de Navarra[36].

El contacto con la realidad exterior quedaba asimismo garantizado mediante el paso por el colegio de numerosas personalidades del mundo de la cultura, la política o el deporte[37]. Lecároz mantenía también estrechos vínculos con otros colegios de similar categoría (correspondencia escrita, encuentros deportivos, visitas recíprocas)[38]. Las noticias del mundo llegaban con rapidez al internado. Se leía la prensa de actualidad, aunque

---

[35] «Crónica del colegio, 4-X-1919» (ACL).

[36] «Crónica del P. Emiliano de Andoain, 26-IV-1930» (ACL).

[37] Entre los visitantes ilustres de Lecároz merecen destacarse: algunos políticos importantes, como el jefe del partido integrista, Sr. Olazabal, el Senador de la República de México, Sr. Laguna, o los dirigentes nacionalistas J.A. Aguirre y M. de Irujo; destacadas figuras de la cultura vasca, como A. Campión, I. López de Mendizabal, J. Urquijo, E. de Aranzadi o R.M. de Azcue; el famoso boxeador P. Uzcudun, el compositor y musicólogo Maurice Ravel; el héroe de la hazaña «Plus Ultra» (primer vuelo de avión realizado en España); literatos de renombre como J. Benavente o R.M.ª del Valle-Inclán; intelectuales y científicos de talla internacional, como H. Von Guillaume, H. Hoffman (doctores alemanes ambos), G. Dubar (profesor de la Universidad Católica de Lille-Francia), J.W. Leverdière (profesor de la Universidad de Quebec-Canadá), o el filósofo y ex-alumno del colegio, J. Zubiri; altos cargos de la Iglesia, como el Nuncio Apostólico de S.S. en Madrid, Mons. Tedeschini, o los obispos de diversas diócesis españolas y, por supuesto, de las vascas; sin olvidar la tan sonada visita del dictador Primo de Rivera, que estuvo en el colegio acompañado de todo su séquito en setiembre de 1927.

[38] Eran especialmente buenas las relaciones con los marianistas de San Sebastián: reuniones periódicas entre los profesores de uno y otro centro para tratar asuntos académicos (relaciones con el Instituto, titulación del profesorado, exámenes oficiales, etc.); frecuentes partidos de football entre los equipos de ambos colegios, participación de los alumnos marianistas en determinadas celebraciones de Lecároz y viceversa, etc. Merecen destacarse asimismo los

sometida previamente al control de los superiores. Los acontecimientos políticos tenían un reflejo inmediato en la vida colegial. Y los conflictos sociales, ideológicos o culturales que afectaban a la sociedad de la época se dejaban sentir entre los colegiales. Lo que nos indica que ni los alumnos ni los profesores perdían el contacto con el mundo exterior ni tampoco con su realidad más inmediata.

Otra forma de apertura hacia el exterior consistía en la utilización de determinados rescursos pedagógicos, como el cine, teatro, conferencias, etc., dentro del programa de actividades extra-escolares organizado por el colegio, aprovechando las numerosas horas libres que permitía la vida del internado. Entre las actividades extra-escolares tenían especial significación las veladas teatrales, si bien poco a poco fueron sustituyéndose por sesiones de cine; los conciertos de música y, a partir de mediados de la década de los veinte, los ciclos de conferencias. Las conferencias adquirieron cada vez mayor importancia hasta convertirse en el principal acontecimiento cultural del colegio. Versaban sobre temas diversos: antropología vasca, música, ciencias naturales, arquitectura, pintura, deportes, agricultura, temas de actualidad, cultura vasca, el Concierto Económico, sobre el sindicato nacionalista Solidaridad de Obreros Vascos, sobre las civilizaciones exóticas, el automóvil, las industrias químicas o los primeros auxilios, por citar varios ejemplos. Se trataba sin duda de un poderoso útil pedagógico, no sólo porque servía como complemento instructivo sino por su alto valor edificante. Así lo reconocía un profesor del colegio en 1928 cuando afirmaba que el objeto fundamental de las conferencias era doble: de una parte, «la divulgación científica, artística, histórica, etc.»; y de otra, «fomentar, formar, educar, perfeccionar el alma, el sentimiento, la inteligencia y la voluntad (de los colegiales)»[39].

Estos procedimientos establecían un puente entre el colegio y el mundo exterior, al tiempo que aproximaban el universo colegial, en principio bastante ajeno a la realidad infantil, al universo cultural y simbólico originario del niño. Así, el corte que se producía entre ambos mundos resultaba menos brusco. En la misma línea de apertura hacia el siglo cabe situar las continuas salidas de los profesores: estancias en el extranjero para aprender idiomas, asistencia a cursos universitarios, visitas a las familias de los alumnos, contacto regular con las autoridades (académicas, civiles o eclesiásticas) o la participación en actos «profanos» de diverso tipo. Finalmente, como elementos innovadores merecen destacarse: la ampliación

---

contactos mantenidos con colegios extranjeros: en abril de 1930, por ejemplo, Lecároz recibió la visita de un grupo de colegiales irlandeses. Por otra parte, los superiores de Lecároz firmaron un acuerdo con un colegio francés por el que los colegiales de ambos centros se intercambiaban correspondencia a fin de practicar los idiomas respectivos.

[39] P.A. DE IBERO, «Nuestras conferencias», *Revista Lecároz*, n.os 18-19, diciembre 1927-marzo 1928, pp. 133-142.

del programa de estudios del colegio con el establecimiento de la carrera comercial en 1902, la disminución paulatina de las horas de latín en las ramas de bachillerato y comercio, la elevada cualificación del profesorado (conocimiento de varios idiomas, titulación universitaria superior, brillante carrera científica e intelectual), la renovación de métodos y materiales pedagógicos o la mejora permanente de las instalaciones escolares. Como escribía un exalumno de Lecároz en 1922, «el colegio es un frontón, un campo de deportes, una sala de conciertos, una biblioteca, un taller, una granja, un museo; y todo en orden, todo completo, todo pulquérrimo»[40]. En definitiva, se trataba de adaptar un viejo modelo organizativo y disciplinar, de clara inspiración jesuítica, a las nuevas necesidades sociales llegando a un equilibrio entre lo antiguo y lo moderno, entre la tradición educativa católica y algunos postulados de la pedagogía liberal. Tal era, en síntesis, el modelo educativo que ofrecía Lecároz. Una síntesis bien lograda a juzgar el éxito alcanzo por el colegio. He aquí un nuevo ejemplo que evidencia la enorme flexibilidad y capacidad de adaptación de la Iglesia y, en concreto, de sus instituciones educativas. Lo que demostraba una vez más, como señalaba la crónica colegial de 1930, que «la absurda discordia entre el progreso y la moral cristiana, entre la ciencia y la religión»[41], carecía de sentido.

La «flor de la juventud vasca» se educa en Lecároz

Que el modelo educativo de Lecároz respondía a las exigencias de «la otra burguesía» lo prueba la composición social de su alumnado. La dinámica de reclutamiento del colegio aporta suficientes datos al respecto. Al observar la evolución de la matrícula (véase el gráfico VIII.1) lo primero que constatamos es la solidez del modelo analizado. Cuando el colegio abrió sus puertas en 1888 apenas contaba con 80 alumnos. Esta cifra fue creciendo poco a poco, de manera que para el curso 1895-96 había ya matriculados 153 alumnos, es decir, casi el doble, y en el curso 1907-08, se alcanzaba el máximo de 200. El optimismo reinante entre los superiores del colegio ratificaba la buena marcha del centro: «nada falta, gracias a Dios —informaba el Rector Llevaneras en 1892 al Superior General de los Capuchinos en Roma— y casi podría decir que hay una particular abundancia con que favorece el cielo (...); el número de niños aumenta según las exigencias y el objeto del colegio»[42]. En un informe posterior el

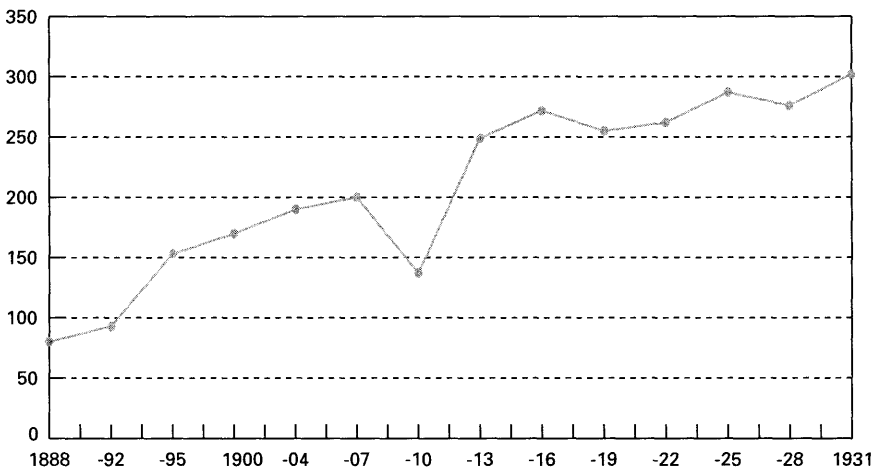
---

[40] ESPARZA, E., «Solemne fiesta en Lekaroz-Inauguración de un magnífico órgano», artículo periodístico aparecido en agosto de 1922, cf. «Crónica del P. Emiliano de Andoain, 1922» (ACL).

[41] «Crónica colegial, diciembre de 1930» (ACL).

[42] «Informe enviado por J.M.ª de Llevaneras al P. Bernardo de Andermatt, Ministro General de los Capuchinos, Lecároz, 1892» (AGHEC-Roma, G-62, DN, V).

rector volvía a expresar su satisfacción por el incremento experimentado por la matrícula lo que, en su opinión, garantizaba el futuro del colegio, sobre todo, teniendo en cuenta que la mayoría de los alumnos procedía de familias de clase acomodada[43]. Pero la curva de efectivos invirtió su tendencia en torno a 1910. La matrícula comenzó a descender hasta quedar reducida casi a la mitad: de 200 bajó a 164 alumnos durante el curso 1908-09 y a 137, en el curso 1910-11. Eran años difíciles para el colegio. A la indefinición propia de las situaciones de cambio, como la que vivía el centro en su paso de escuela seráfica a internado seglar, se añadía el relevo en el cargo de rector. Con ello se perdían buena parte de los apoyos y ayudas económicas que recibía el colegio, al parecer, vinculadas directamente a la persona de su fundador y primer rector, P. Llevaneras[44].



Fuente: ZUDAIRE, E., Lecároz, Colegio Ntra. Sra. del Buen Consejo, 1888-1988, Burlada, OFMCAP, 1989.

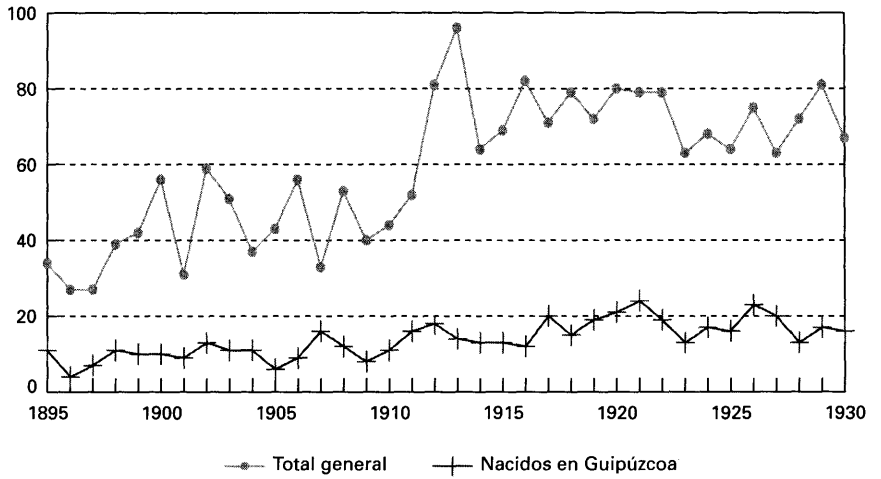
Gráfico VIII.1

Colegio de Ntra. Sra. del Buen Consejo de Lecároz (Navarra). Curva de efectivos, 1889-1931

---

[43] «Ha aumentado el número de alumnos hijos de familias acomodadas y religiosísimas (las cuales), agradecidas por el buen resultado en la educación e instrucción de los mismos, me han favorecido (...) con su valioso apoyo, y creo que con la ayuda de Dios (...) seguiremos cubriendo hasta con relativa abundancia nuestras necesidades pues nunca nos ha faltado con oportunidad y eficacia la Providencia» («Informe enviado por J.M.ª de Llevaneras al P. Bernardo de Andermatt, Ministro General de los Capuchinos, Lecároz, 1900» (AGPC-Roma, G-62, DN, V).

[44] ZUDAIRE, E., *op. cit.*, p. 131.



Fuente: Fichero de alumnos del colegio y Catálogo de ex-colegiales de Lecároz, 1891-1967 (ACL).

Gráfico VIII.2

Colegio de Ntra. Sra. del Buen Consejo de Lecároz (Navarra). Curva de ingresos, 1895-1931

Ante la situación de crisis financiera que vivía el centro los superiores decidieron dar un giro radical a su estrategia de reclutamiento. En primer lugar, subieron la cuota del colegio (600 pesetas anuales a pagarse en dos plazos, octubre y febrero) pues el precio anterior resultaba «demasiado bajo» para un colegio del rango de Lecároz[45]. Asimismo, con el objeto de aumentar el número de alumnos e imitando a otros centros de similares características recurrieron a la propaganda periodística insertando anuncios del colegio en los principales periódicos vascos[46]. Los resultados de

[45] Al establecer la comparación con otros colegios de enseñanza secundaria guipuzcoanos se observa que, en efecto, los precios de Lecároz quedaban por debajo de la media. El colegio de los Escolapios de Tolosa, por ejemplo, ya costaba a los internos unas 750 pesetas anuales a finales del siglo XIX («Prospecto del colegio, 1894», AUV, leg. 2.008). El de los dominicos de Vergara, algo más barato, tenía una cuota anual de 675 pesetas («Prospecto del colegio», s/f, AUV, leg. 1.503). Y el colegio de los marianistas de San Sebastián, en 1907, cobraba a los alumnos internos de secundaria 850 pesetas anuales («Anales del colegio, 1907-1939», AC-San Sebastián). Sólo el Instituto provincial resultaba más barato pues los estudios de bachillerato en dicho centro costaban al alumno en torno a las 110 pesetas al año (DÍAZ DE LA GUARDIA, E., *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*, Madrid, 1988).

[46] Según E. Zudaire se editaron 12.000 ejemplares del prospecto del colegio para su envío a los principales periódicos de la región. Se publicaron anuncios, aprovechando los meses de vera-

la campaña publicitaria no se hicieron esperar. La matrícula creció al año siguiente hasta llegar a 192 alumnos y a 226, en el curso 1912-13. Desde entonces el total de efectivos se mantuvo siempre por encima de los 250 alumnos, con una media anual de 60 a 65 nuevos ingresos (véase el gráfico VIII.2), alcanzándose el máximo de 302 alumnos en el curso 1931-32. El modelo estaba, por tanto, suficientemente consolidado.

Un rasgo a destacar en la evolución de la matrícula del colegio es el carácter familiar del reclutamiento. De los 2390 alumnos matriculados entre 1895 y 1931 casi la mitad de ellos tuvieron al menos un hermano interno en el colegio. De hecho, el número de familias con dos o más hijos matriculados era considerable ya que superaba la cuarta parte del total. Además, había varias familias que ingresaron en el colegio 4, 5 e, incluso, 6 hijos[47]. La decisión de matricular más de un hijo en el internado obedecía a diversas razones. En primer lugar, suponía un ahorro económico importante de cara a reducir el gasto familiar global de educación (cuotas rebajadas, equipo colegial transferible, material escolar compartido, ahorro en transporte, etc.). A ello se unían otros motivos, como la tradición familiar, la fidelidad a un modelo educativo ya conocido, sobre todo si los resultados de los hermanos mayores habían sido positivos; o las cada vez mejores relaciones con los profesores del colegio. Por otra parte, los excolegiales tendían a matricular a sus propios hijos en el colegio con lo que el vínculo familiar con esta institución se iba consolidando progresivamente. A veces la unión se veía reforzada por el hecho de estar emparentados los alumnos con determinados bienhechores o con algún profesor del centro. De manera que el colegio acababa rodeándose de una serie de familias incondicionales con las que se sentía estrechamente ligado, actuando además como mediador en la relación entre las diversas familias.

Otro punto a analizar en relación con el alumnado del colegio es el de su procedencia geográfica. En primer lugar, diremos que el ámbito de reclutamiento de Lecároz se centraba fundamentalmente en las provincias vascas. Al analizar los datos de matrícula se observa que los alumnos vas-

---

no, en *El Pensamiento Navarro, La Gaceta del Norte, El Pueblo Vasco* de San Sebastián y Bilbao, *Heraldo Alavés, Diario de Navarra, El Nervión* de Bilbao, *La Gaceta de Álava, La Constancia* de San Sebastián o *La Tradición Navarra,* todos ellos de signo conservador (E. ZUDAIRE, *op. cit.*, p. 140). Con posterioridad, también se insertaron anuncios en la prensa nacionalista o en las revistas euskéricas, como *Euskal Esnalea* o *Zeruko Argia* (editada por los capuchinos).

[47] Figuran en la lista de familias numerosas algunas emparentadas con los bienhechores del colegio, como la familia Zulaica Arregui de San Sebastián, que tuvo hasta 6 hijos matriculados, de los cuales dos fueron capuchinos y profesores del colegio; los Juanmartiñena de Aldaz (Navarra), parientes del bienhechor del mismo nombre, que matricularon 5 hijos en el colegio (3 capuchinos); o la familia Urquijo Olano de Bilbao, con 4 hijos matriculados, tres de ellos capuchinos. Destacan asimismo algunas conocidas familias nacionalistas, como los Leizaola de San Sebastián, los Zabala de Bilbao o los Irujo de Estella-Navarra, con 5 hijos matriculados cada una. Hubo incluso una familia que llegó a ingresar en el colegio a sus 9 hijos, los Bergareche de Irún-Guipúzcoa («Catálogo de ex-colegiales de Lecároz, 1891-1966», Lecároz-Navarra, 1967).

cos crecían año tras año hasta llegar a convertirse en el grupo mayoritario. De los 153 niños (seráficos) matriculados en el colegio en 1895 los nacidos en las provincias vascas apenas superaban la mitad (53%)[48]. Este porcentaje experimentó un notable incremento en pocos años. De modo que en el curso 1914-15, de los 60 nuevos alumnos que ingresaron en el colegio el 67% eran originarios de las provincias vascas, casi todos ellos procedentes de Navarra y Guipúzcoa[49]. Y en el curso 1920-21, el grupo vasco ya absorbía a las tres cuartas partes del total, manteniéndose los porcentajes provinciales habituales: 54% eran navarros, 33% guipuzcoanos, 12% vizcaínos y 1% alaveses[50]. Una característica a destacar en el modelo de reclutamiento que estamos analizando es la escasa representación de las capitales vascas. Según los datos de matrícula correspondientes al curso 1900-1901, el colegio contaba con 170 alumnos de los que la gran mayoría eran vascos, concretamente un 70%. Pues bien, de ellos sólo 6 habían nacido en Pamplona, 5 en San Sebastián, 3 en Bilbao y ninguno en Vitoria; 14 en total, lo que representaba menos del 12% del contingente vasco[51]. Como puede verse, un porcentaje extremadamente débil habida cuenta del enorme peso demográfico que tenían las capitales en las provincias vascas pues, en su conjunto, absorbían más del 20% de la población de dichas provincias[52].

A diferencia de lo que veíamos para el colegio marianista, que respondía a un tipo de reclutamiento básicamente urbano y de ámbito estatal, el grueso del alumnado de Lecároz procedía de pequeñas y medianas localidades vascas, sobre todo guipuzcoanas y de la mitad norte de Navarra. Una primer foco de reclutamiento lo formaban los pueblos del Baztán y de los valles vecinos (Lecároz, Arizcun, Irurita, Elizondo, Zugarramurdi, etc.). Se trataba de localidades con menos 1000 habitantes, salvo en el caso de Elizondo, y con una población mayoritariamente euskaldun. En cuanto a Guipúzcoa, los puntos de emisión estaban repartidos por toda la provincia. Por el número de alumnos ingresados en el colegio, en términos absolutos, des-

---

[48] «Colegio Seráfico de Ultramar. Lista de personal religioso y niños seráficos, 1895» (ACL, G-23).

[49] ZUDAIRE, E., *op. cit.*, p. 140.

[50] «Relación de alumnos del Colegio de Lecároz, 1893-1937» (ACL). En esta sobrerrepresentación de alumnos navarros y guipuzcoanos tiene mucho que ver la localización geográfica del colegio, situado en el norte de Navarra y muy cerca de la frontera con Guipúzcoa, mientras que resultaba menos accesible para las restantes provincias vascas. Además, en el caso de Vizcaya, Lecároz entraba en concurrencia directa con el colegio de los jesuitas de Orduña, que fue hasta bien entrado el siglo XX el internado de moda entre las familias acomodadas vizcaínas.

[51] «Cuadro de profesores, asignaturas, horas y alumnos del Colegio Lecároz, 1900» (ACL, H-4).

[52] En el caso de Guipúzcoa, por ejemplo, a la capital San Sebastián, que concentraba el 25% de los habitantes de la provincia, correspondía únicamente el 10% del alumnado guipuzcoano ingresado en el colegio. El contraste era todavía más fuerte en el caso vizcaíno pues su capital Bilbao apenas alcanzaba el 4% de la matrícula vasca cuando su población concentraba al 10% del total de habitantes de estas provincias.

tacaban las localidades fronterizas de Irún y Fuenterrabía (que entre 1890 y 1931 aportaron al colegio 46 y 17 alumnos respectivamente), junto con los principales núcleos industriales guipuzcoanos, como Azcoitia (con 34 alumnos matriculados en el mismo período), Eibar (con 30 alumnos), Rentería (22), Andoain (21) o Azpeitia (17). En términos relativos, sin embargo, era mayor el peso de los enclaves rurales. Lizarza, por ejemplo, con apenas 600 habitantes, tuvo 4 alumnos matriculados en el colegio; al igual que Anzuola que, con una población por debajo de los 2000 habitantes, llegó a ingresar hasta 7 alumnos (como referencia, San Sebastián presentaba un porcentaje de matrícula de 2 alumnos x 1000 habitantes). Se trataba en su mayoría de pueblos vascófonos, con una cultura de corte tradicional y profundamente católica. En definitiva, la mayor parte de los alumnos de Lecároz creció en un ambiente rural (o semi-rural) y euskaldun lo que hacía muy probable que hubiera entre ellos un elevado porcentaje de vascoparlantes. Estos orígenes socioculturales condicionaron sin duda los comportamientos y las configuraciones ideológicas de los llamados a ser la élite nacional vasca, es decir, aquella categoría social que hemos etiquetado como «otra burguesía».

Para trazar el cuadro definitivo de la clientela de Lecároz nos queda analizar la composición social de su alumnado. ¿En qué medida estaba representada «la otra burguesía» o sus distintas fracciones?

Cuadro VIII.1

Colegio Nuestra Sra. del Buen Consejo de Lecároz. 1895-1936*

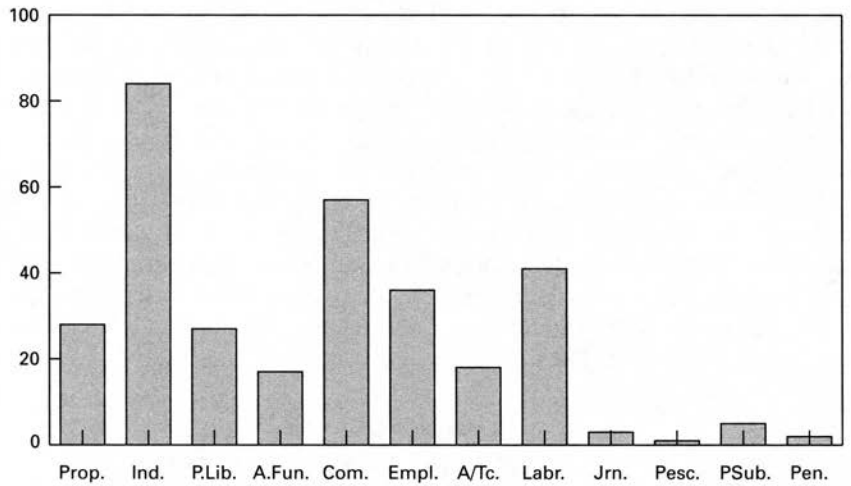
Profesión de los padres	N.º	%
Propietarios y rentistas	28	9
Industriales	84	26
Profesiones liberales	27	8
Alto funcionariado, cuadros sup. de la administración	17	5
Comerciantes y propietarios de pequeños negocios	57	18
Empleados y cuadros medios de la administración	36	11
Artesanos, trabajadores cualificados	18	5,5
Labradores	41	13
Jornaleros	3	1
Pescadores	1	0,5
Oficios subalternos	5	2
Viudos/as y pensionistas	2	1
Total	319	100

Elaboración propia.

Fuente: Fichero de alumnos del Colegio de Lecároz (ACL), Censos electorales correspondientes a los años 1911 y 1934 (AHPG-Tolosa).

* Nota: la muestra está formada exclusivamente por alumnos nacidos en Guipúzcoa. Los 319 alumnos de la primera columna representan el 50% de los alumnos guipuzcoanos matriculados y el 12% del total de la matrícula.

A efectos de conocer el cuadro sociológico del alumnado de Lecároz hemos tomado como muestra de análisis el grupo de alumnos guipuzcoanos matriculado en el colegio entre 1895 y 1936 (véase el cuadro VIII.1 y el gráfico VIII.3). El examen detallado de este grupo nos servirá para comprobar la mayor o menor validez de nuestra hipótesis inicial en el sentido de identificar el modelo lecarocense con «la otra burguesía».



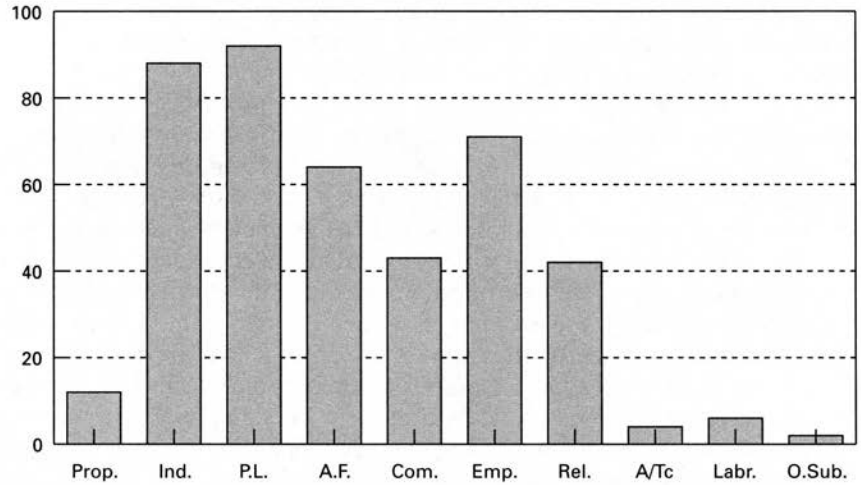
Fuente: Fichero de alumnos del colegio; Censos Electorales de 1911 y 1934 (AHPG). Total: 319 (50% de Guipúz./12% del total).

Gráfico VIII.3

Colegio de Ntra. Sra. del Buen Consejo de Lecároz (Navarra).
Profesión padres de alumnos, 1895-1936

En primer lugar, al analizar la muestra seleccionada detectamos una ausencia significativa: apenas hay apellidos pertenecientes a la gran oligarquía guipuzcoana, al menos si nos guiamos por las listas proporcionadas por los especialistas del tema[53]. Una de las categorías que integraban el llamado bloque de poder en Guipúzcoa eran los propietarios rurales, emparentados la mayoría con la nobleza de Antiguo Régimen. Pues bien,

[53] Véanse sobre todo las relaciones confeccionadas por, CASTELLS, L., *Modernización y dinámica política en la sociedad guipuzcoana de la Restauración, 1876-1915*, Madrid, 1987; GÁRATE OJANGUREN, M. y MARTÍN RUDI, J., *Cien años de la vida económica de San Sebastián (1887-1987)*, San Sebastián, 1995; y LUENGO TEIXIDOR, F., *Crecimiento económico y cambio social. Guipúzcoa, 1917-1923*, Bilbao, 1990.



Fuente: Fichero de alumnos del colegio; Censos Electorales de 1911 y 1934 (AHPG). Total: 424 (66% de Guipúz./16% del total).

Gráfico VIII.4

Colegio de Ntra. Sra. del Buen Consejo de Lecároz (Navarra).
Profesión de alumnos, 1895-1936

Leyenda: Prop.: Propietarios y rentistas; Ind.: industriales; P.Lib.: profesiones liberales; A.Fun.: altos funcionarios, cuadros superiores de la administración; Com.: comerciantes y propietarios de pequeños negocios; Empl.: empleados y cuadros medios de la administración; A/Tc.: artesanos y trabajadores cualificados; Labr.: labradores y ganaderos; Jorn.: jornaleros; Pesc.: pescadores; Osub.: oficios subalternos; Pen.: pensionistas; Rel.: religiosos (clero regular y secular).

a diferencia de lo que sucedía con el colegio marianista, en Lecároz no hemos podido detectar ningún título nobiliario[54]. Por otra parte, la significación de las categorías tradicionalmente asociadas a la nobleza, como la profesión militar, magistrados, diplomáticos, rentistas, etc., es mínima ya que, en su conjunto, apenas alcanzan el 8% (14% en marianistas)[55]. Pero

[54] Puede que hubiese algún miembro de la nobleza entre los alumnos del colegio. En todo caso, y a efectos de lo que aquí nos interesa destacar, su contribución parece insignificante.

[55] Este porcentaje queda ligeramente superado si extendemos la muestra al alumnado no guipuzcoano. Por ejemplo, en la relación de profesiones de ex-alumnos del colegio ofrecida por la revista «Lecároz» en 1930 figuran, de un total de 320 alumnos, 23 abogados y magistrados y 8 altos cargos militares, lo que supone el 10% del total («Asociación de Antiguos Alumnos», *Lecároz*, n.º 30, diciembre de 1930, pp. 177-192). Porcentaje que, de conocer el origen social de los alumnos incluidos en la lista, podría verse reducido teniendo en cuenta que la tasa de reproducción en estas categorías, con ser alta, no alcanza nunca el 100%.

la nobleza no es la única ausente en las listas de matrícula de Lecároz. También la gran burguesía financiera e industrial guipuzcoana queda al margen, a excepción de unos pocos casos excepcionales[56].

Por el contrario, destaca la amplia representación de la burguesía no oligárquica. Entre las distintas fracciones que conformaban dicha categoría sobresale, en primer lugar, el grupo de los industriales, que suponía más de la cuarta parte de la matrícula guipuzcoana (un 26% para ser exactos). Bajo esta categoría se incluía tanto a los propietarios de pequeñas y medianas empresas como a fabricantes vinculados a actividades precapitalistas (pequeños talleres de tipo familiar con mano de obra no especializada, bajo nivel técnico y escaso margen de beneficio)[57], junto con determinados elementos del sector más dinámico e innovador de la burguesía guipuzcoana[58]. Un indicador del peso que tenía la burguesía industrial en la matrícula del colegio es el elevado número de familias (de alumnos y ex-alumnos) que pertenecían a la Liga Gupuzcoana de Productores[59]. Otro de los grupos incluidos en la burguesía no oligárquica estaba formado por los comerciantes y propietarios de pequeños negocios, en su mayoría, dedicados a la venta y distribución de productos agroalimentarios. Suponían el 18% del alumnado guipuzcoano[60]. Asimismo, podemos destacar el

---

[56] Podemos destacar en este sentido a la familia Kutz Igarzabal, una de las más conocidas en los círculos industriales y financieros de la capital guipuzcoana, que tuvo dos hijos matriculados en el colegio (también los tuvo en el colegio marianista de San Sebastián); la familia Alberdi de Azcoitia, propietaria de una próspera fábrica textil, que matriculó nada menos que cuatro hijos en Lecároz (uno de ellos ingresó capuchino mientras que los otros tres se colocaron en la empresa familiar); la familia Andonegui Luzuriaga de San Sebastián, propietaria de una de las principales firmas navieras de la provincia, con dos hijos matriculados en el colegio; o los Ubarrechena de Hernani, accionistas mayoritarios de importantes empresas guipuzcoanas (compañías navieras, eléctricas, papeleras, etc.), cuyos cuatro hijos figuraban entre los alumnos del colegio.

[57] Un típico ejemplo lo encontramos en la familia Echaniz Aramberri de Azcoitia, cuya empresa textil nacía de un antiguo taller artesanal dedicado a la producción de alpargatas.

[58] Podemos citar como ejemplo, a la familia Echeverría de Legazpia, propietaria de una fábrica de herramientas agrícolas en dicha localidad; los Garay de Oñate, dedicados a la fabricación de monturas de paraguas y otros accesorios; los Arocena de Zarauz, fabricantes de ladrillos y accionistas de la «Compañía Hidroeléctrica Zubieta-Zarauz», o los herederos de T. Lerchundi, propietarios de una conocida compañía naviera. En un principio, se trataba de empresas de tipo familiar, con pocos trabajadores asalariados y un mercado reducido. Sin embargo, la mayoría de ellas conoció una rápida expansión tras la Primera Guerra Mundial lo que, acompañado de una gradual modernización de su estructura productiva, las llevó a convertirse en industrias punta.

[59] En la lista de afiliados correspondiente a 1940 figuran hasta un total de 24 nombres de ex-alumnos y/o familiares. De ellos 5 formaban parte de la Junta directiva de la Liga.

[60] Por citar algún ejemplo, destacaremos los casos de la familia Amezti de Zarauz, propietaria de un negocio de distribución de gaseosas y géneros de punto; los Astrain, propietarios de una conocida joyería de San Sebastián; los Arana, también de San Sebastián, vinculados a diversos negocios relacionados con la hostelería; o la familia Zulaica Arregui de San Sebastián, propietaria de un almacén de vinos. Esta última figuraba además entre los principales bienhechores del colegio.

enorme peso alcanzado por la categoría de los agricultores ya que, en su conjunto, representaban el 13% de la matrícula. Se trataba de «baserritarras» prósperos, en muchos casos propietarios de tierras y bosques de gran extensión y que podían, incluso, tener varios asalariados a su cargo. Crecidos en un ambiente marcadamente tradicional y euskaldun, de ellos procederá el grueso de las vocaciones religiosas del colegio. Por último, cabe señalar la significación de los «jauntxos» o notables de los diversos pueblos guipuzcoanos. En este grupo incluimos a médicos, farmacéuticos o secretarios de ayuntamiento, hasta artesanos autónomos, empleados de banca o maestros de escuela. Como puede verse en el cuadro VIII.1, se hallaban repartidos entre las categorías de profesiones liberales, empleados medios, funcionarios de diverso tipo y artesanado, representando en su conjunto aproximadamente el 25% de la matrícula.

Con todo, la estructura de la matrícula de Lecároz pone de manifiesto que se trata de un modelo educativo para clases acomodadas, a pesar de las diferencias que podamos establecer con el colegio marianista, el modelo por excelencia de las élites guipuzcoanas. En realidad, la casi totalidad del alumnado lecarocense procedía de las clases altas y medias-altas quedando reducida la representación de las clases populares al 10% (la imprecisión de algunas categorías aconseja situar el porcentaje de estas clases en una franja que oscila entre el 5 y 15%). Lo que sí se observa al comparar el alumnado de Lecároz con el del colegio marianista es un desplazamiento hacia las categorías intermedias, en virtud del tipo peculiar de reclutamiento que presentaba cada centro (rural o semi-rural en el caso de Lecároz, urbano en el caso de los marianistas; élites locales y regionales en el primer caso, élites nacionales relacionadas con la gran industria, la política o las finanzas, en el segundo), y también en función de la diversa significación que adquieren algunas categorías comunes a ambos, como la de los industriales o los profesionales liberales.

Pero hay otros signos que evidencian la identificación de Lecároz con «la otra burguesía». Por ejemplo, el porcentaje relativamente alto de vocaciones religiosas: hasta un 10% de la matrícula, frente al 4% de los marianistas[61]. O la elevada tasa de reproducción socioprofesional (véase el gráfico VIII.4), ya que aproximadamente un tercio de los alumnos de Lecároz heredaron el oficio o la profesión de su padre —los cambios se traducen en un engrosamiento de las profesiones liberales y del empleo medio y superior— mientras que un 62% permanecieron en la categoría social de origen. Porcentajes como vemos ligeramente superiores a los observados por el colegio marianista.

---

[61] Por otra parte, conviene tener en cuenta que el régimen de internado favorecía el surgimiento de vocaciones: clima moral y religioso intenso, contacto estrecho entre alumnos y profesores, mayor preservación de los peligros del siglo.

En definitiva, parece que Lecároz había logrado la síntesis perfecta entre los valores católicos tradicionales, una instrucción de calidad en consonancia con los nuevos tiempos y una educación esmerada especialmente apta para «caballeros». De ahí su éxito entre las clases acomodadas guipuzcoanas y vascas. No en vano escribía un ex-alumno del colegio en un periódico navarro de la época que en Lecároz florecían «en tríptico de lirios» las cualidades esenciales de obediencia, castidad y pobreza, junto con aquellas otras de caballerosidad, hombría y esplendidez[62]; por todo lo cual, según cronista, podía afirmarse que Lecároz era el colegio donde se educaba «la flor de la juventud vasca».

Lecároz, «foco de cultura vasca»

Dos elementos contribuyeron a convertir el colegio capuchino de Lecároz en colegio modelo para élites vascas: un profesorado activamente comprometido con el movimiento de recuperación cultural vasco y un alumnado procedente en su mayoría de familias acomodadas euskaldunes. En lo que se refiere al alumnado de Lecároz, su composición social ha quedado suficientemente explicada en el punto anterior por lo que no creemos necesario insistir en el tema. En cuanto a los profesores, procedían en su mayoría, desde los años seráficos del colegio, de tierras vascófonas (de pequeños pueblos navarros como Aldaz, Lecároz, Lesaca, Echalar, etc.; o de localidades guipuzcoanas como Azcoitia, Andoain, Rentería, Alzo o Ataun), siendo muchos de ellos vascoparlantes[63]. Así pues, coinciden en buena medida los lugares de procedencia de alumnos y profesores del colegio. Algo lógico, por otra parte, si tenemos en cuenta que el medio habitual de reclutamiento de vocaciones era el propio colegio[64]. A la vista de tales datos, parece probable que Lecároz presentase un clima lo bastante propicio como para que cualquier iniciativa encaminada a potenciar el cultivo de la lengua y las tradiciones vascas llegase a prosperar.

---

[62] ESPARZA, E., «Solemne fiesta en Lekaroz-Inauguración de un magnífico órgano», agosto de 1922, cf. «Crónica del P. Emiliano de Andoain» (ACL).

[63] En el cuadro de profesores del colegio de 1902 figuraban 19 profesores de los cuales 16 eran vascos: 11 navarros, 4 guipuzcoanos y 1 vizcaíno. Sólo 2 de ellos procedían de las capitales vascas (1 de San Sebastián, 1 de Bilbao) mientras que los restantes habían nacido en pequeñas y medianas localidades vascófonas (ACL, H-4). El cuadro docente correspondiente al curso 1926-27 confirma el predominio del grupo vasco: de los 31 profesores que figuraban en el cuadro, 30 procedían de las provincias vascas; de ellos 24 eran navarros y 6 guipuzcoanos, siendo mínima la representación de las capitales vascas: 3 nacidos en Pamplona y 2 en San Sebastián (ACL, H-15). El porcentaje de vascófonos debía ser alto a juzgar por los testimonios de la época: la revista capuchina «Zeruko Argia», por ejemplo, publicaba con frecuencia anuncios-propaganda del colegio en los que informaba de la condición vascoparlante de la mayoría de los profesores.

[64] Por ejemplo, de los 31 profesores que componían el cuadro docente del colegio en 1927, 20 eran ex-colegiales.

La sensibilidad por la cultura y las costumbres vascas se remonta a los tiempos del primer rector J.M. Llevaneras. Ya antes de fundar el convento de Lecároz había prometido al clero y a las autoridades del valle del Baztán cooperar con la conservación de «esas tradiciones patriarcales que tanto les honran (como vascos)»[65]. Quiso además desde un principio asegurarse de que en su comunidad hubiese al menos un confesor euskaldun, para que atendiese a los muchos feligreses vascos que vivían en aquellas tierras[66]. En este grupo inicial dirigido por Llevaneras, con amplia mayoría de religiosos y seráficos vascófonos, prendió la semilla euskerista que poco a poco fue tomando cuerpo en la comunidad capuchina y, sobre todo, entre los profesores del colegio, hasta el punto de convertir Lecároz en uno de los principales «focos de cultura vasca».

El uso del euskara se limitaba en un principio a los actos litúrgicos, misas, sermones, motetes y cánticos en legua vasca, sin perjuicio de que lo utilizaran los capuchinos vascófonos en sus escritos personales o como lengua de comunicación habitual entre ellos[67]. Con el tiempo su empleo se extendió también a las celebraciones profanas. Era habitual, por ejemplo, acompañar con música vasca las veladas teatrales, las charlas y conferencias de los profesores o las sesiones de cine. Asimismo, las grandes fiestas colegiales incluían casi siempre en su programa de actos algún canto o danza vasca, concierto de txistu o poesía en euskera[68]; cuando no se cerraban entonando emblemáticos cantos vascos, como el «Gernikako Arbola» o el «Agur Jaunak».

Otra novedad significativa fue la introducción de la lectura en euskara durante las comidas y cenas, a fin de que los alumnos vascoparlantes se ejercitasen en el idioma materno. Entre tanto, el fervor euskerista iba calando hondo entre los profesores del colegio: crecía el interés por los temas vascos; la cultura autóctona, en cualquiera de sus manifestaciones, acaparaba la atención de los estudios e investigaciones de los religiosos; se multiplicaban los trabajos sobre lingüística, folklore, literatura o musicología vasca. Hubo, asimismo, profesores que participaron activamente en las campañas de promoción y divulgación euskerista: asistían con frecuencia a actos en favor del euskara (mítines, juegos florales, certámenes

---

[65] «Fr. Joaquín M.ª de Llevaneras, Min. Prov. Cap. Esp. al Iltre. Vicario de Elizondo y a los demás párrocos, sacerdotes y feligreses de los catorce pueblos que componen el Valle del Baztán. Arenys de Mar (Barcelona), 21 de febrero de 1888», cf. ZUDAIRE, E., *op. cit.*, p. 22.

[66] *Ibid.*, p. 167.

[67] Hay bastantes referencias al respecto en las crónicas del P. Emiliano de Andoain (ACL).

[68] Por citar un ejemplo, la velada organizada por el colegio en agosto de 1906, con ocasión de la onomástica del Rector, incluía entre otros actos la lectura de un poema en euskara, a cargo de un alumno del colegio, y el baile vasco «Sorgiñ Dantza». Al igual que la velada de despedida del Rector Llevaneras, celebrada en abril de 1908, que también completó su programa de actos con una sesión de cantos populares vascos (cf. «Crónica del P. Emiliano de Andoain», T. III y V respectivamente, ACL).

literarios, etc.), impartían conferencias sobre cultura vasca dentro y fuera del colegio, colaboraban en las principales revistas y asociaciones euskeristas de la época, se perfeccionaban en los métodos de enseñanza bilingüe o editaban textos euskéricos[69]. Todo ello hacía que la opinión contemporánea percibiese el colegio de Lecároz como uno de los focos más activos del «renacentismo vasquista». Valgan como ejemplo las palabras escritas por el sacerdote Ariztimuño en 1932:

> «¡Humildes religiosos de Lecároz! Mientras unos, iluminados por el arte hacen vibrar el alma pura de la raza (refiriéndose a los músicos P. Donosti o P. Olazarán), otros, como el P. Alzo, ilustran a centenares de maestros en los cursillos pedagógicos señalando las normas de la pedagogía mundial bilingüe y colaboran en la semana de Estudios Vascos sobre legislación familiar y euskaldun, y como el P. Ataun, adoctrinado por la experiencia escriben una geografía en euskera y reeditan una magnífica gramática, o como el P. Iruña se encierran en la Biblioteca Nacional de Historia para arrancar al olvido páginas de nuestra vida pasada. Arte, cultura y religión se difunden por Euskalerria irradiadas desde el pintoresco colegio de Lecároz»[70].

El programa euskaldunizador de Lecároz experimentó un avance cualitativo importante a partir de 1918, coincidiendo con la celebración del Primer Congreso de Estudios Vascos de Oñate. En el citado congreso se habían reunido los mayores especialistas en cultura vasca para tratar de cuestiones diversas relacionadas con la lengua, historia, antropología, sociología, arte, política, pedagogía, etc. El clero contó con una amplia representación: acudieron, sobre todo, sacerdotes, jesuitas, franciscanos y capuchinos. Entre estos últimos figuraban varios profesores de Lecároz, con el P. Donosti a la cabeza, que participaban en calidad de ponentes, miembros del comité organizador o simples asistentes. Entre los temas abordados por los congresistas ocupó un lugar destacado el problema de la escuela vasca, que se trataba conjuntamente con el problema lingüístico. Los distintos planteamientos convergían en una idea fundamental: la necesidad de reformar de raíz la escuela vasca, de modernizar sus procedimientos y métodos, tomando como punto de partida la euskaldunización de la enseñanza. Surgía con fuerza la solución del bilingüismo escolar que irá ganado adeptos en congresos posteriores[71]. Por otra parte, como ya hemos señalado anteriormente, se propusieron fórmulas concretas de cara a

---

[69] Destaca en este sentido la publicación en 1919 de la «Gramática Vasca» del P. Celestino de Caparroso que, debido a su enorme éxito, volvió a editarse en 1932, a cargo del P. Bonifacio de Ataun.

[70] ARIZTIMUÑO, J. «Aitzol», «Renacentismo desde el claustro», artículo publicado en *El Día*, 7 octubre 1932, cf. AITZOL, *Obras Completas*, T. V, San Sebastián, 1987, p. 371.

[71] El Congreso formulaba además otras reivindicaciones, como la enseñanza obligatoria del euskara en las escuelas primarias, la facultad de los municipios para nombrar sus maestros, la creación de escuelas vascas o «ikastolas» al margen de la red oficial, la proscripción de al-

euskaldunizar la enseñanza privada y, sobre todo, los colegios e internados religiosos de segunda enseñanza.

Entre los numerosos colegios religiosos que respondieron a la llamada de Oñate[72] destacó el centro capuchino de Lecároz, tanto por la extensión de su programa euskaldunizador como por la perfección de los métodos empleados. En octubre de 1918 se inauguraron las clases de euskara en el colegio, clases que se prolongaban hasta finales de abril coincidiendo con el calendario escolar. Tenían carácter voluntario ya que figuraban a efectos oficiales como una asignatura de adorno (junto con la música o el dibujo). Duraban media hora diaria, de 7 a 7 y media de la tarde, salvo los jueves, que se impartían después del paseo, y los domingos, antes de la sesión de cine. La frecuencia solía ser diaria, semanal o mensual, a petición de los alumnos que, además, podían elegir entre lecciones de dialecto guipuzcoano o vizcaíno. Aunque el grupo se limitó en un principio a 50 alumnos creció muy pronto por encima de los 100: en el curso 1924-25 ya había 104 alumnos matriculados; en el curso 1927-28, llegaban a 150, a 160 en el curso 1930-31 y hasta 180 al año siguiente. Oscilaban entre un tercio y la mitad de la matrícula del colegio, siendo en su mayoría guipuzcoanos[73]. El contenido de las clases variaba en función del nivel de conocimientos de los alumnos: mientras unos se dedicaban al aprendizaje de la lectura y escritura, otros realizaban ejercicios de traducción, ensayaban cantos vascos, aprendían gramática o practicaban la redacción euskérica. En años posteriores la oferta euskérica se amplió con las asignaturas de historia y geografía vascas y religión. Al mismo tiempo, se fomentaba el uso cotidiano del euskara en la comunicación entre los alumnos y también entre alumnos y profesores lo que, al parecer, dio resultados positivos[74]. Por último, el programa «euskaldunizador» incluía una serie de actividades extra-escolares complementarias: aprendizaje de cantos y danzas vascas, clases de txistu o representaciones teatrales; sin olvidar las conferencias que, sobre los diversos temas relacionados con la cultura vasca, se

---

gunas prácticas pedagógicas como el anillo escolar, o mayores cotas de autonomía educativa para las provincias vascas (*I Congreso de Estudios Vascos. Asamblea celebrada en Oñate, 1918*, Bilbao, Eusko Ikaskuntza, 1919).

[72] Véase el punto referente al euskara y los colegios de las Congregaciones religiosas, en el Capítulo 7.º.

[73] Los datos han sido recogidos de las crónicas colegiales, las memorias del P. Emiliano de Andoain y de los informes enviados por el P. Miguel de Alzo (Prefecto de Estudios y profesor de euskara) a la Sociedad de Estudios Vascos. Zudaire, por su parte, limita la matrícula de los cursos euskéricos a un máximo de 150 alumnos (ZUDAIRE, E., *op. cit.*, p. 149).

[74] Según podía leerse en *El Pueblo Vasco* de Bilbao, 12 septiembre 1922, con referencia al uso del euskera en Lecároz, «los métodos de enseñanza de esta lengua consisten en hablarla en los actos religiosos y en la vida civil de los escolares y en las conversaciones que éstos tengan con personas de elevada cultura, como los profesores, etc., habiendo conseguido por estos medios resultados positivos» (cf. ESTORNES ZUBIZARRETA, I., *La construcción de una nacionalidad vasca. El autonomismo de Eusko Ikaskuntza (1918-1931)*, San Sebastián, 1990, p. 157).

impartían en el colegio a cargo de prestigiosos científicos, artistas o intelectuales vascos.

Los elogios no tardaron en llegar. El III Congreso de Estudios Vascos, celebrado en Guernica en 1922, tras oír el informe presentado por el capuchino A. de Lizarra sobre las clases de euskera de Lecároz[75], consideró el régimen bilingüe de este colegio como modélico, a la vez que solicitaba la pronta implantación de dicho sistema en los restantes centros de enseñanza del país:

> «Aun reconociendo que no es el ideal perfecto a que, en orden a la rehabilitación y difusión del euskera, aspira este Congreso —establece la conclusión 1.ª de la Sección de Lengua—, la Sección de Lengua, desde el punto de vista didáctico, declara haber visto con agrado el funcionamiento de las clases de euskera, implantado a raíz del Congreso de Oñate en el Colegio de Nuestra Señora del Buen Consejo de Lecároz, conforme al plan indicado en el trabajo leído por el Padre Lizarra, y acuerda recabar de la Sociedad de Estudios Vascos imprima y reparta a los centros de enseñanza del país el referido trabajo, solicitando al propio tiempo que en dichos Centros se implante el régimen de enseñanza bilingüe que se sigue en aquel Colegio»[76].

Animados por el respaldo encontrado en Guernica los capuchinos de Lecároz prosiguieron con su labor euskerista. La matrícula de las clases de euskera continuaba creciendo. Se aplicaron nuevos métodos y técnicas inspirados en los modelos de bilingüismo escolar vigentes en otros países europeos, como Finlandia, Suiza o Bélgica, y aumentó el número de clases y profesores de euskara. Por otra parte, se hicieron cada vez más frecuentes las exhibiciones de danza, música o teatro vasco en los actos y conmemoraciones colegiales[77]. Desde las reuniones de antiguos alumnos a la fiesta de la patrona del colegio, pasando por la onomástica del Rector o las veladas de víspera de Reyes, cualquier ocasión era apropiada para in-

---

[75] El informe se titulaba «Fomento del Euskera en las clases cultas» y daba cuenta de la labor en pro del euskara realizada por el colegio de Lecároz tras el Congreso de Oñate (1918). El informe, que sirvió de base a las conclusiones del Congreso de Guernica, en su sección de Lengua, no llegó a publicarse por oposición de los superiores capuchinos.

[76] *III Congreso de Estudios Vascos. Asamblea celebrada en Gernika, del 10 al 17 de setiembre de 1922*, San Sebastián, Sociedad de Estudios Vascos, 1923 (AEI-SS).

[77] De entre todas las actividades culturales de signo vasquista destacó muy pronto el teatro. Con la doble misión de educar y entretener, además de servir para encauzar los ánimos de aquella «juventud impetuosa», el teatro se perfilaba como el recurso idóneo para adoctrinar a las jóvenes generaciones conforme a los postulados del movimiento vasquista: «escuela de vida vasca integral debe ser nuestro teatro», declaraba Aitzol en 1932, indicando la conveniencia de «infiltrar en cada obra, en cada diálogo, con arte para deleitar, un poco siquiera de los principios inconmovibles de nuestro doble credo religioso y patriótico». Y concluía recomendando: «que cada obra dramática vasca sea una lección bellísima y agradable y que cada escenario sea la cátedra desde la que se forme y eduque un pueblo en las enseñanzas de Dios y de la Patria» (AITZOL, *Obras Completas, T. V*, p. 410).

cluir una exhibición de danzas vascas, una competición de pelota, un concierto de txistu o una comedia en euskara. Ni siquiera los años difíciles de la Dictadura lograron paralizar aquella ofensiva «euskaldunizadora» protagonizada por los capuchinos de Lecároz.

Dentro de las actividades en favor de la lengua y la cultura vascas organizadas por el colegio destacaba la «Fiesta del Euskera» o «Euskal Jaia». Se celebraba anualmente, a primeros de mayo, como cierre de los cursos de euskara. El acto, que fue adquiriendo cada vez mayor resonancia y esplendor, solía contar con la presencia de destacadas personalidades de la cultura y la política vascas. Las principales instituciones euskeristas (Euskaltzaindia, Euskararen Adiskideak, Eusko Ikaskuntza, Euskal Esnalea, Jaungoiko Zale, etc.) enviaban sus representantes, que participaban bien con una alocución o discurso, bien con algún donativo para premios. El programa incluía diversos actos: misa cantada en euskara; exhibición de bailes vascos y partidos de pelota en el «stadium» y, como plato fuerte de la jornada, la gran velada literario-musical, que se celebraba en el teatro del colegio. En la misma se pronunciaban discursos varios, se recitaban cuentos y poemas, se leía la memoria escolar (a cargo del prefecto de estudios), se representaban comedias vascas y se repartían premios a los estudiantes más destacados en los cursos de euskara. Todo ello aderezado con música y cantos vascos. Como ejemplo, incluimos el programa correspodiente al «Gran Festival Vasco», celebrado en el colegio en mayo de 1931[78]:

9,45: Misa cantada en euskara (en la iglesia).
11,00: Selección de bailes vascos.
14,30: Partidos de pelota a mano y a punta (ambos en el stadium).
17,30: GRAN VELADA en el Salón de Actos, con los números siguientes:
«Agur Jaunak», himno y coros;
«Gure agurra», saludo en euskera por un alumno;
«Gozian goizik» y «Bin bili bonbolo» del P. Donostia, cantos de orfeón a 4 voces mixtas;
Memoria y proclamación de premios del curso de euskera de 1930-31, por el P. Miguel de Alzo, Prefecto de Estudios;
Selección de poemas y cantos vascos, por los alumnos de un curso;
Fábula de P.M. Urruzuno, por un alumno;
Canción de primavera de Mendelssohn, flauta y piano, por un alumno;
«Txilibitu», monólogo de A. Arocena, por un alumno;
Meditación, de Ainaud, violoncello y piano, por un alumno;
«Gorgonioren estuasunak» de M. Soroa, zarzuela en un acto;
«Gernikako Arbola», coro general.

[78] Cf. «Crónica del P. Emiliano de Andoain, 1931», ACL.

En definitiva, el histórico «error» cometido por las élites vascas, en el sentido de «menospreciar» la lengua y la cultura autóctonas, parecía estar en vías de reparación gracias a la eficaz labor inculturizadora llevada a cabo por los capuchinos de Lecároz.

Pero no faltaron obstáculos que dificultaron y, a la larga, impidieron que el «foco» lecarocense continuara «alumbrando el horizonte de la cultura vasca». En primer lugar, las resistencias internas debido a la censura impuesta por los superiores capuchinos. El entusiasmo vasquista mostrado por los profesores del colegio no siempre encontró una acogida favorable en el seno de la propia Orden. Se tendió a identificar el cultivo de la lengua y la cultura vascas con posturas filonacionalistas. Las autoridades eclesiásticas, alentadas por las civiles, encendieron pronto la luz de alerta. Llovieron todo tipo de acusaciones contra el colegio por su pretendido «bizkaitarrismo» o por hacer propaganda «secesionista», con grave peligro para la monarquía y la unidad de la patria española[79]. Las represalias no tardaron en llegar: los superiores castigaron a los religiosos sospechosos de nacionalismo con la destitución, la inhabilitación o el destierro, a la vez que imponían una rigurosa censura a los restantes, principalmente, en todo aquello que tuviera relación con el tema vasco.

Si los problemas internos eran graves no lo eran menos las resistencias externas puesto que la idea del bilingüismo escolar no terminaba de cuajar ni siquiera entre las propias familias de los alumnos. En realidad, las prácticas euskéricas del colegio suscitaron tales recelos, bajo el argumento de que podían repercutir negativamente en los estudios de los colegiales, que el P. Agustín de Lizarra (uno de los máximos responsables del programa euskaldunizador y autor del conocido informe sobre el euskera y las clases cultas) tuvo que salir en su defensa, recordando que el régimen de «educación bilingüe» implantado en Lecároz en absoluto afectaba a las «enseñanzas» del citado centro, que seguían impartiéndose «exclusivamente» en castellano. Su deseo de aclarar el equívoco le llevó a dirigirse, en diciembre de 1922, al presidente de la Sociedad de Estudios Vascos solicitando fueran rectificadas las conclusiones del último Congreso de Guernica, supuestamente basadas en un informe suyo, y que en lugar de figurar en ellas el término «enseñanza bilingüe», refiriéndose al colegio de Lecároz, figurase el de «educación bilingüe»:

> «Me permito llamar su atención sobre las palabras enseñanza bilingüe. Hablar de enseñanza bilingüe es dar a entender que, en este Colegio, los Programas de Comercio y de Bachillerato se explican en Castellano y en Euskera, lo cual es inexacto. La enseñanza se da exclusivamente en Caste-

[79] Una excepción en este sentido fue la actitud mantenida por Mateo Múgica, obispo de Pamplona entre 1924 y 1928 (después obispo de Vitoria), que lejos de reprimir el movimiento vasquista de Lecároz lo apoyó en todo momento.

llano. El afirmar lo contrario podría ser de graves consecuencias para el Colegio. Dejo a la consideración de su ilustrado criterio el efecto que podría causar ese juicio erróneo en los centros oficiales de que dependemos para la validez de nuestros estudios y donde tenemos que presentar los discípulos a exámenes finales; el falso concepto que se formaría el público de nuestras aulas; y por último el temor de muchas familias euskaldunas de que, con un régimen así, sus hijos no aprenderían el castellano. ¡Contento con que se convenzan de que la conservación y difusión del euskera no perjudica a la adquisición de otras lenguas! Precisamente puse la exclusividad del Castellano en las horas de enseñanza, como contrapeso a las horas de educación euskérica. Como resultado de lo expuesto, suplico por medio de Vd. al Comité Ejecutivo de Estudios Vascos: Que rectifique ese «lapsus» indeliberado, substituyendo la palabra *enseñanza* por la palabra *educación;* y en la versión euskérica, poniendo en lugar de *ikaskintza* la palabra *ezikuntza*»[80].

En resumen, seguía imperando entre las élites vascas, al igual que en el conjunto de la sociedad, la vieja mentalidad utilitarista en virtud de la cual el euskara no debía aprenderse porque era poco útil y porque su conocimiento resultaba innecesario para desenvolverse en la vida social, comercial o cultural de los nuevos tiempos. Pero de este modo el problema no hacía sino volver a su punto de origen ya que difícilmente podía el euskara convertirse en una lengua útil si no se apropiaba de ella la burguesía o si las nuevas élites no la incorporaban a sus funciones habituales. La experiencia de Lecároz trató de romper, en cierto sentido, aquel círculo vicioso aunque sin demasiado éxito. Y es que para «euskaldunizar» a las élites vascas no bastaba con la acción de la escuela. La sociolingüística viene demostrando que la escuela es incapaz por sí sola de alterar los comportamientos lingüísticos y culturales de una población. Como ha señalado Fishman, la conservación de un idioma depende más de factores extra-escolares, como la utilidad funcional de su uso, los poderes y fuerzas sociales que lo apoyan o su presencia en los procesos de socialización primarios, que de la escuela propiamente dicha[81]. Variables que sin duda fallaron en el caso de la lengua vasca. Por último, las circunstancias políticas tampoco contribuyeron al éxito del programa bilingüe de Lecároz. Los difíciles años de la dictadura primorriverista no fueron más que un preaviso. Tras el breve paréntesis republicano en que la actividad vasquista del colegio tocó su cima llegó la guerra civil y con ella las depuraciones en masa: hasta un total de 20 profesores del colegio fueron destituidos o

[80] «Carta del P. Augustinus de Lizarra al Presidente de la Sociedad de Estudios Vascos, Sr. A. de Apraiz, Lecároz, 19 de diciembre de 1922» (AEI-SS, 2-7-Enseñanza).

[81] FISHMAN, J.A., «Limitaciones de la Eficacia Escolar para invertir el Desplazamiento Lingüístico (IDL)», *Euskal Eskola Publikoen Lehen Kongresua*, Vitoria-Gasteiz, 1990, pp. 191-196.

enviados a las misiones de ultramar. La «llama» de Lecároz quedaba así definitivamente extinguida.

Pese a todo, la experiencia de Lecároz demuestra que en la sociedad vasca de la Restauración la Iglesia seguía siendo la institución mejor situada para llevar a cabo cualquier iniciativa «nacionalizadora», tanto por su habilidad para mantener bajo control los resortes socializadores básicos como por su flexibilidad y capacidad de adaptación a los nuevos tiempos. De ahí que todo proyecto nacional, estuviese o no respaldado por el Estado, tuviese que contar a la fuerza con la institución eclesiástica. Debido a que la Iglesia seguía siendo la primera instancia cultural de la sociedad vasca industrializada, su principal referente simbólico, sin ella difícilmente hubiera podido lograrse el grado de integración social y cultural necesario para desarrollar con éxito cualquier proyecto nacionalizador, fuera éste del signo que fuese. De hecho, la Iglesia vasca jugó un papel capital en la conformación de la identidad colectiva de este pueblo, aún a costa de enfrentarse en ocasiones a las pretensiones centralizadoras del Estado. Como también contribuyó a españolizar a la sociedad vasca, a través de la acción de sus instituciones educativas, actuando como agente difusor de la lengua y la cultura oficiales del Estado. En resumen, el análisis que hemos realizado de las relaciones entre la Iglesia y la cultura vasca y, en particular, del colegio de Lecároz nos ha permitido llegar a una doble conclusión. En primer lugar, la Iglesia vasca de la Restauración actuó como un poderoso agente «nacionalizador» al servicio de dos proyectos nacionales distintos y, en cierto modo, antagónicos: el del Estado y el liderado por «la otra burguesía». Y, en segundo lugar, fueron las instituciones eclesiásticas, y no el Estado, quienes tuvieron la habilidad de atraerse precisamente a esta «otra burguesía» mediante la puesta en marcha de un modelo educativo que combinaba lo tradicional y lo moderno, la educación para «caballeros» con unas enseñanzas «nacionalizadas», protagonizando con ello una de las experiencias más originales e innovadoras que ha se han llevado a cabo en el panorama educativo vasco contemporáneo.

Conclusión

La fabricación del hombre *moderno* que acompaña el proceso modernizador guipuzcoano está, en gran medida, protagonizada por la Iglesia y sus instituciones educativas, las Congregaciones Religiosas. Por supuesto, ello no es neutro en la configuración de ese precipitado que es la sociedad guipuzcoana de la Restauración. El hecho de que estos colegios acomodaran sus programas de enseñanza a las necesidades sociales y económicas de los diversos contextos locales no significa que fueran un mero instrumento para formar actores sociales adaptados a los imperativos de un nuevo modo de producción. Controlando el sector educativo durante el período estudiado, tanto en el ámbito de la educación popular como en el de las élites, las Congregaciones Religiosas desempeñan eficazmente su función de apostolado religioso y social. Esta oportuna incursión de la Iglesia en el ámbito educativo no sólo explica su enorme poder y prestigio en la sociedad guipuzcoana de la Restauración, sino que contribuye a la consolidación de la religión como componente cultural e identitario de los guipuzcoanos-vascos.

Frente a un Estado que no puede abordar con éxito un programa coherente de reformas educativas, la institución eclesiástica sobresale por su eficacia en este campo. Las Congregaciones Religiosas son el instrumento idóneo para lograrlo. Un personal barato, plenamente dedicado y disciplinado posibilita la movilidad y flexibilidad de recursos humanos, base de su *modus operandi*. En buena medida gracias a ello, la Iglesia podrá responder a las necesidades educativas y sociales que la época plantea, sentando su hegemonía en el panorama escolar guipuzcoano. Su acción educativa se halla en la base de la universalización de los procesos de alfabetización y escolarización, de la equiparación de las tasas de alfabetización masculina y femenina, de la regularización de la asistencia escolar o de la implantación de la escuela en sus perfiles modernos —gratuidad

escolar, profesionales formados, curriculum ampliado, nuevos métodos y formas organizativas, inculcación de valores cívicos y morales, transmisión de la cultura y la lengua nacionales—. Y, junto a estos logros modernizadores —a los que cabe añadir el de la generalización de la enseñanza primaria superior—, hay que resaltar el mantenimiento mismo de la Iglesia en la escena social.

La Iglesia se erigirá en garante, especialmente a través de las Congregaciones docentes, de la perpetuación de una mentalidad religiosa conservadora, pero incorporando en ella valores y elementos característicos de las sociedades urbano-industriales. La dinámica de las escuelas congregacionistas estudiadas nos sitúa, pues, frente a esa combinación de tradición y modernidad que ya ha sido señalada como característica fundamental de la modernización guipuzcoana. Las distintas Congregaciones aparecen, de hecho, como mediadores privilegiados de dicho proceso de cambio.

Avaladas por su adscripción religiosa, su aceptación queda asegurada en una sociedad marcada por su arraigado catolicismo. Además, su convivencia con los diferentes estratos de la jerarquía eclesiástica garantiza una inserción sin fricciones. En este sentido, hemos podido constatar el papel jugado por los párrocos en el establecimiento de los colegios en las diferentes localidades. También el del obispo que, regulando la afluencia y evitando la concurrencia de las distintas Congregaciones Religiosas, contribuye a la inserción paulatina de éstas en el seno de la sociedad, además de favorecer su reparto homogéneo por todo el territorio provincial. Esta armonía eclesiástica, que sin embargo conoce sus excepciones —como en el caso del enfrentamiento de Zarauz entre las comunidades franciscana y lasaliana, o en el de San Sebastián, entre la Orden marianista y el clero parroquial—, constituye sin duda un importante factor de integración.

Al margen de razones de orden institucional, es también su capacidad de adaptación la que asegura a las Congregaciones religiosas un ascendiente importante sobre la población. Desde un inicio, estos colegios aparecen como empresas ampliamente consensuadas. Promovidas por elementos de la burguesía ligada al proceso industrializador y también por los viejos *jauntxos*, sus fundaciones vienen marcadas por el diálogo con los diferentes poderes locales. Así, encontramos donaciones privadas y apoyos municipales a cambio, muchas veces, de exigencias en cuanto al programa de enseñanza o el perfil del profesorado.

Pero la acción educativa congregacionista no viene únicamente marcada por su aceptabilidad. La distingue, también y sobre todo, su carácter eficaz. Y ello, precisamente, en la medida en que demuestra una especial sensibilidad para con las demandas de unos y de otros. Allí donde sea necesario, las escuelas de la Iglesia atenderán a la estacionalidad del trabajo campesino, adecuando el calendario escolar a los requerimientos de mano de obra infantil. También escucharán a los patronos fabriles, ofreciendo programas de enseñanza orientados hacia la formación profesional, al

tiempo que contribuyen al buen funcionamiento de la economía industrial mediante la inculcación de valores de disciplina, obediencia, orden, puntualidad.

Moviéndonos en el ámbito de la educación de élites, hemos constatado igualmente la capacidad de adaptación de los colegios de la Iglesia. Marcados por una gran dosis de realismo, sobresalen la gran flexibilidad de sus políticas de financiación y de reclutamiento de alumnos, la utilización de nuevas estrategias de propaganda, la modernización de los curricula y, de modo especial, la atención a los requerimientos de los padres de alumnos. También en este caso, la adecuación a la clientela —pudiéndose hablar de aproximación de la dinámica escolar al *ethos* burgués— parece marcar diferencias respecto a una enseñanza pública anquilosada. Ello a través de una educación personalizada, del acercamiento al universo familiar y cultural del alumno, de un cierto exclusivismo social en la matrícula, de la introducción de los programas comerciales —muy del agrado de la pequeña y mediana burguesía— como alternativa al bachillerato clásico, de una propuesta de educación integral que no descuida ni el cuerpo ni la mente, ni la religión ni las buenas maneras; todo, en fin, combinado con una concepción «blanda» de la disciplina asociada a un cierto «roussonianismo». El resultado: el éxito de los colegios de la Iglesia entre las clases acomodadas de la provincia, entre viejas y nuevas élites, ampliando el abanico de reclutamiento a las clases medias-burguesas sin renunciar por ello a la clientela tradicional.

Otro rasgo determinante de las Órdenes religiosas es su apertura hacia las demandas lingüísticas de buena parte de la población, dando una mayor o menor cabida al euskara en sus programas de enseñanza. Punto éste especialmente importante, pues a través de una actitud lingüística abierta conseguirán, tanto una mejor inserción en un medio altamente euskaldun, como el ocupar un lugar de primer orden dentro del movimiento de recuperación vasquista ligado al naciente nacionalismo vasco. Y ello, sobre todo, desde que las nuevas vocaciones cambian la sociología del profesorado, a medida que los religiosos foráneos van siendo sustituidos por los autóctonos, reclutados muchas veces en los propios colegios. Sin embargo, no debemos olvidar que a menudo el euskara queda relegado a un segundo plano en la práctica educativa de estos centros. Frecuentemente usado como vehículo transicional de acceso al castellano —a los ojos de los contemporáneos, única lengua «moderna» y de cultura—, a menudo viene limitado a la enseñanza del catecismo. En cualquier caso, al analizar la praxis escolar de los colegios de la Iglesia se observa que el euskara tiene más cabida en ellos de lo que suele afirmarse. También en esto, por tanto, constatamos una divergencia respecto a las dinámicas de las escuelas públicas. Con su exclusión del euskara, éstas, como en el caso de Beasain, atraen más a los componentes inmigrantes de la población que a los autóctonos.

Pero no todo es adaptación al medio; la actividad educativa de las Congregaciones religiosas que hemos estudiado tiene también efectos transformadores. Al mismo tiempo que facilita la integración de la población en un nuevo orden socioeconómico, redefine la situación y los roles de unos y de otros. Constituyendo espacios de enculturación y de sociabilidad comunes, ofreciendo pasaportes también compartidos para el ingreso en las profesiones liberales, la acción educativa de las Congregaciones docentes —con su predominio en el ámbito de la enseñanza secundaria— contribuyó a la paulatina fusión de las viejas y las nuevas élites de la provincia. Legitima meritocráticamente a aquéllas, marcadas por su adscripción al Antiguo Régimen, «ennoblece» por la educación a la nueva burguesía industrial; y ello al tiempo que posibilita movimientos de ascenso social a las clases medias y pequeño-burguesas.

También en el ámbito popular la obra educativa de la Iglesia abre las puertas hacia la movilidad social. Los novedosos programas práctico-comerciales de las escuelas lasalianas, concebidos como una ampliación de la enseñanza elemental, permiten la consolidación de una clase media a la vez que la formación de una «aristocracia obrera». Ello con incidencias que varían en función del contexto de inserción de los distintos colegios. El mayor o menor grado de industrialización y, de modo particular, el carácter rural o urbano de las poblaciones de acogida parecen determinar dinámicas distintas. Así, la abierta ciudad de San Sebastián se distingue de localidades como Beasain donde la escuela lasaliana, más que promover procesos de movilidad social vertical, contribuye a la reasignación sectorial de los recursos humanos. En dichos contextos, vía la reconversión de la mano de obra campesina en industrial, la escuela religiosa forma a una clase trabajadora indispensable a la nueva economía industrial. En cualquier caso, incorporando a las sectores populares al juego meritocrático —tal como muestra el análisis sociológico de la matrícula de estas escuelas—, los colegios de la Iglesia contribuyen al establecimiento de una sociedad de clases en Guipúzcoa.

En definitiva, las escuelas de la Iglesia son protagonistas destacados de la consolidación del proceso modernizador guipuzcoano. Y ello no imponiendo un modelo educativo diseñado para uniformizar al conjunto social, sino ofreciendo una gama variada de posibilidades escolares, adecuándose a una sociedad dinámica y plural. En dicho sentido, la acción de estos colegios constituye un claro ejemplo de cómo el proceso industrializador no necesariamente debe desembocar en una secularización creciente de la sociedad, de cómo, inversamente, éste puede fundamentarse en el papel integrador de la religión.

En nuestro trabajo, hemos constatado la capacidad de las Congregaciones religiosas para asumir los intereses de los diferentes actores sociales, para ocupar los diversos espacios surgidos de la industrialización. Pueden actuar al lado del poder centralista, pero también como «intelec-

tual orgánico» de la «otra burguesía» —tal como pone de manifiesto nuestro análisis del colegio de Lecároz, donde la Iglesia aparece como fuerza nacionalizadora de signo vasquista—. Igualmente, pueden recoger las aspiraciones de la oligarquía dominante o, en su caso, de las clases populares, brindándoles nuevas expectativas. A tenor de lo señalado, se abre ante nosotros una vía de reflexión referente a la extensibilidad de lo constatado en Guipúzcoa. Más en concreto, se trataría de ver hasta qué punto este modelo de escolarización, que responde a intereses locales y no a pautas generales impuestas desde el Estado, pudo ser operativo en otros contextos. La compatibilidad entre religión y modernización parece especialmente probada en poblaciones que han mantenido identidades culturales particulares. Sociedades dinámicas como la catalana, la véneta, la flamenca o la bretona comparten con la vasca la actitud abierta de la Iglesia frente a las cuestiones social y nacional. Se trataría de saber, por ejemplo, si la triple alianza entre Iglesia, poder municipal y élites locales, que en Guipúzcoa venía funcionando desde el Antiguo Régimen, determina, también en esos otros contextos, modos de acción educativa equiparables.

Por otra parte, y para completar el cuadro elaborado sobre la incidencia de la educación católica en la Guipúzcoa de la Restauración, nos parece importante subrayar el interés de ulteriores trabajos en ese mismo ámbito. En primer lugar, se impone un estudio detallado de la escolarización de la mujer, introduciendo el diferencial sexual en el binomio religión-educación. Se trataría de saber cómo los colegios de la Iglesia contribuyen a proletarizar a buena parte de la población femenina o cómo el ingreso en religión posibilita a la mujer su acceso a la esfera pública.

En segundo lugar, parece pertinente el análisis de una pieza clave en la sólida implantación social de las Congregaciones religiosas: la acción post-escolar —también conocida como «obras de perseverancia»—, que incluye los patronatos, congregaciones marianas, mutualidades escolares, orfeones, círculos de estudios, asociaciones de antiguos alumnos y de padres de familia y, en fin, todo un conglomerado de actividades e instituciones que los colegios de la Iglesia aglutinaban a su alrededor. Esta iniciativa, verdadero modelo de educación permanente, prolonga el universo escolar más allá de las aulas, «guiando» a los ex-alumnos en su tránsito hacia la vida adulta. En su concepción, la obra post-escolar, que se plantea como un medio de acercamiento de la Iglesia al mayor número de personas el máximo tiempo posible, busca convertir a sus miembros en ejemplo de militancia católica dentro de sus respectivos ambientes sociales y familiares. En su seno, además de las más variadas actividades de ocio y recreación «honesta», se ofrecerán conferencias y cursos de adultos y, principalmente, se incitará a la frecuentación de los sacramentos y al apostolado activo. Un primer objetivo consistiría en saber cómo se insertan en la red de asociaciones que acompañan al proceso modernizador guipuzcoano —cooperativas, sindicatos, asociaciones políticas, etc.—, conociendo sus fluc-

tuaciones e identificando a sus miembros. Se trataría de valorar, ahondando en la línea marcada por M. Agulhon[1], el papel jugado por la Iglesia en el nacimiento de las formas de sociabilidad modernas. También sería interesante estudiar el carácter corporativo de las distintas asociaciones, que a menudo funcionan como sociedades mutuales, con asistencia material y espiritual a sus miembros u ofreciendo socorro a los ex-alumnos enfermos y a sus familias. En fin, convendría ahondar en la cultura propia a este tipo de instituciones, atendiendo a sus contenidos religiosos y a la compatibilidad entre los valores transmitidos —santificación del trabajo como medio de autopromoción, valor del ahorro, del orden, de la disciplina— y la ética burguesa. Por esta vía se podría evaluar el papel transformador de este tipo de asociaciones y su vínculo con las modernas manifestaciones de la cultura de masas.

En cualquier caso, los resultados de este trabajo plantean de modo claro la necesidad de encuadrar estas posibles investigaciones dentro del marco de la contribución de la Iglesia, y más particularmente de las Congregaciones religiosas, a la conformación de la moderna sociedad guipuzcoana. En el diálogo entre los factores estructurales y las dinámicas propias a los colegios estudiados, creemos haber mostrado la pertinencia de una aproximación en términos de historia global al hecho educativo. Una aproximación que restituye a la educación y sus ámbitos una autonomía respecto a una serie de variables —políticas, económicas y culturales— que son determinantes de y a la vez determinadas por la cultura escolar. Sólo dejando de lado la excesiva insistencia en el aspecto reproductivo de la educación parece posible entender su historicidad, su valor conservador al mismo tiempo que renovador. En el caso guipuzcoano, las Congregaciones religiosas actúan como estabilizadores sociales al inculcar en las clases populares hábitos de obediencia, respeto a la autoridad, sumisión, ética del trabajo, disciplina, etc. Pero al mismo tiempo tienen efectos transformadores: contribuyen a formar una élite católica adaptada a su tiempo, facilitan la promoción social de las clases medias y populares, difunden valores propios de la modernidad tales como el autocontrol, el individualismo, la eficacia o el éxito personal. De este modo, preservando la tradición a la vez que estando abiertas a las nuevas ideas, estas escuelas favorecen el surgimiento de una sociedad católica renovada.

---

[1] AGULHON, M., *Pénitents et Franc-Maçons de l'ancienne Provence*, Paris, 1984 (1.ª edición 1968); o *Histoire vagabonde. T. I: Ethnologie et politique dans la France contemporaine*, Paris, 1988.

Fuentes y Bibliografía

I. **Fuentes manuscritas**

A) *Archivos Públicos*

Archivo de la Sociedad de Estudios Vascos-Eusko Ikaskuntza-San Sebastián (AEI-SS)
Archivo del Congreso de Madrid (AC-Madrid)
Archivo del Instituto provincial de Guipúzcoa-Instituto Nacional de Bachillerato J.M.ª Usandizaga, San Sebastián (AINB-SS)
Archivo del Ministerio de Justicia de Madrid (AMJ-Madrid)
Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares-Madrid, Secciones de Educación y Ciencia (AGA-EC) y Gobernación (AGA-G)
Archivo Histórico Provincial de Guipúzcoa, Tolosa (AHPG-Tolosa)
Archivo Municipal de Azcoitia (AM-Azcoitia)
Archivo Municipal de Azpeitia (AM-Azpeitia)
Archivo Municipal de Beasain (AM-Beasain)
Archivo Municipal de Irún (AM-Irún)
Archivo Municipal de Oñate (AM-Oñate)
Archivo Municipal de San Sebastián (AM-SS)
Archivo Municipal de Vergara (AM-Vergara)
Archivo Municipal de Zarauz (AM-Zarauz)
Archivo Municipal de Zumárraga (AM-Zumárraga)
Archivo Universitario de Valladolid (AUV)

B) *Archivos Privados*

Archivo de la Compañía de María de San Sebastián (AODN-SS)
Archivo de la Compañía de María de Vergara (AODN-Vergara)
Archivo de las Hijas de la Cruz de Ustaritz-Francia (AHCR-Ustaritz)

Archivo del Colegio Marianista de San Sebastián (ACM-SS)
Archivo de los Franciscanos de Zarauz (AF-Zarauz)
Archivos de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (diversas escuelas y colegios):
— Archivo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas-Colegio San José de Zarauz (AHEC-Zarauz)
— Archivo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas-Colegio San Luis de Herrera-Alza (AHEC-Herrera)
— Archivo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas Escuelas Legazpi de Zumárraga (AHEC-Zumárraga)
Archivo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas del Distrito de Bilbao, Loyola-San Sebastián (AHECDB-Loyola)
Archivo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Valladolid (AHEC-Valladolid)
Archivo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Talence-Bourdeaux (AHEC-Talence)
Archivo Diocesano de San Sebastián (ADSS)
Archivo Diocesano de Vitoria (ADV)
Archivo General de las Hijas de la Caridad de Paris (AGHC-Paris)
Archivo General de los Hermanos de las Escuelas Cristianas-Roma (AGHEC-Roma)
Archivo General de los Hermanos Maristas de Roma (AGHM-Roma)
Archivo General de los Padres Capuchinos de Roma (AGPC-Roma)
Archivo Provincial de las Hermanas Carmelitas de la Caridad de Vitoria (APHCC-Vitoria)
Archivo Provincial de las Hijas de la Caridad de San Sebastián (AHC-SS)
Archivo Provincial de las Hijas de la Cruz de Irún (APHCR-Irún)
Archivos Provinciales de las Siervas de Maria Notre Dame d'Anglet (APSM-Anglet)
Archivo Provincial de los Hermanos Maristas de Logroño (APHM-Logroño)
Archivo Segreto Vaticano (ASV), Archivio della Nunziatura in Madrid (AN-Madrid)

II. **Bibliotecas consultadas**

Biblioteca Apostólica Vaticana (Roma)
Biblioteca Azkue de la Real Academia de la Lengua Vasca (Bilbao)
Biblioteca de la Compañía de Jesús (Loyola)
Biblioteca de la Universidad Gregoriana de Roma
Biblioteca del Instituto Universitario Europeo de Florencia
Biblioteca de los Padres Benedictinos de Lazcano
Biblioteca del Seminario Diocesano de Vitoria
Biblioteca Koldo Mitxelena (San Sebastián): Fondo Urquijo
Biblioteca Nacional de Madrid
Biblioteca Sancho el Sabio de Vitoria
Biblioteca y Hemeroteca Municipal de San Sebastián
Bibliothèque Nationale de Paris

III. **Fuentes impresas**

1. *Libros y folletos*

AGIRRE, D., «Zergatik galduten iakun euskerea», *Euskalzale*, Año III, n.º XXXII (1899), pp. 250-251.

ÁLVAREZ CÁMARA, F., *Instrucción y educación. Sus límites y relaciones en la segunda enseñanza*, Vitoria, Imprenta de Galo Barrutia, 1895.

AMEZTI, V., *Noticias de Zarauz* (ejemplar mecanografiado), s/f, 9 vols.

Anuario de la Sociedad Eusko Folklore. IV: La religiosidad del pueblo-1924, Vitoria, Sociedad de Estudios Vascos-Eusko Ikaskuntza, 1981 (original de 1924).

ARANZADI, E., *Reconstitución del pueblo euskaldun en la reconstitución de su lengua,* Conferencia leída por su autor en el Centro Vasco de Bilbao, el 28 de Febrero de 1902), Bilbao, 1902.

ARIZTIMUÑO, J. «AITZOL», *La muerte del euskera o los profetas de mal agüero*, San Sebastián, 1931.

ASTRAIN, P.A., *Historia de la Compañía de Jesús en la asistencia de España*, Madrid, 1914.

BARANDIARÁN, J.M. de, «Nacimiento y expansión de los fenómenos sociales», *Anuario de Eusko Folklore*, IV (1924), pp. 151-229.

— «Estado religioso de Irún», *Idearium*, Año II, n.º 11 (noviembre-diciembre 1935), pp. 499-506.

BELAUSTEGIGOITIA, F., «Por la lengua nacional vasca. Conferencia leída en Juventud Vasca de Bilbao, 14 Febrero 1909», *Federico Belaustegigoitia, 1876-1947*, Vitoria, Diputación Foral de Álava, 1989, pp. 174-190.

— *Hacia una lucha verdad pro-euskera*, Bilbao, 1936.

BORDEAUX, H, *Le Collège Stanislas*, Paris, 1936.

BUITRAGO HERNÁNDEZ, J., *Las Órdenes Religiosas y los religiosos. Estudio jurídico sobre su existencia legal y su capacidad civil en España*, Madrid, 1901.

Cartas Edificantes de la Provincia de Castilla, 1912-1931 (de la Compañía de Jesús).

CHALBAUD, M., «Estabilización de las clases sociales vascas», *Primer Congreso de Estudios Vascos-Oñate, 1918*, Bilbao, Sociedad de Estudios Vascos, 1919, pp. 69-102.

CHALBAUD, P.L. «S.J.», «Enseñanza comercial, popular y secundaria», *III Congreso de Estudios Vascos*, San Sebastián, Sociedad de Estudios Vascos, 1920, pp. 120-129.

CHAMINADE, G.J., *Constituciones primitivas de la Compañía de María-1839*, Madrid, Ediciones S.M., 1963.

Circulaires des Supérieux Généraux de l'Institut des Petits Frères de Marie, 1817-1917, Lyon, Librairie Catholique Emmanuel Vitte, 1914-16, Vols 1-10.

Circulaires instructives et administratives de l'Institut des Frères des Écoles Chétiennes, Bélgica, 1906-1933.

Le Clergé Basque. Rapports présentés par des Prêtes Basques aux Autorités Ecclésiastiques, Paris, H.G. Peyre, 1938.

Le Collège Stanislas. Notice historique, 1804-1870, Paris, 1881.

Constituciones Primitivas de la Compañía de María, 1839, por el B.P. Guillermo José de Chaminade, conforme al texto impreso en Besançon en 1847, Madrid, 1963.

COSSIO, M.B., *La enseñanza primaria en España*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1915 (2.ª ed.).
Coutumes et Usages de Filles de la Croix, Milan, 1930.
DOMINGO MIRAL, D., «El idioma en la escuela y la raza en la Universidad». Bilbao, Ciclo de Conferencias organizadas por la Junta de Cultura Vasca, 1920, pp. 1-21.
Les Douze vertus d'un bon maître par le bienheureux de la Salle expliquées par le Frère Agathon, Tours, A. Mame et Fils, 1896.
DUPANLOUP, M., *De l'éducation*, Paris, 1866, 3 vols.
ECHEGARAY, B. de, «Vehículo lingüístico utilizado para la enseñanza en el País Vasco», *Yakintza*, n.os 7, 8 y 9 (1934), pp. 33-42, 104-111 y 194-202.
ELEIZALDE, L. de, *La lucha por el idioma propio*, Ciclo de conferencias organizadas por la Junta de Cultura Vasca para 1918, Bilbao, 1918.
— «El problema de la enseñanza en el País Vasco», *Primer Congreso de Estudios Vascos-Oñate, 1918*, Bilbao, Sociedad de Estudios Vascos, 1919, pp. 865-874.
— «Metodología para la restauración del euzkera», *Primer Congreso de Estudios Vascos-Oñate 1918*, Bilbao, Sociedad de Estudios Vascos, 1919, pp. 428-439.
Constituciones Primitivas de la Compañía de María (Marianistas), 1839.
Élements de Pédagogie Pratique a l'usage des Frères des Écoles Chrétiennes, Paris, 1901.
Encíclica Rerum Novarum, León XIII, Roma, 1891.
La enseñanza en las escuelas de los niños, por un amante de los maestros y de sus discípulos, s.a., Madrid, 1906.
GARRIDO, F., *L'Espagne Contemporaine*, Bruxelles-Leizpig, 1862.
Geografía General del País Vasco-Navarro, dirigida por Francisco Carreras y Candi, Barcelona, Establecimiento editorial de Alberto Martín, s.a.
GIL DE ZÁRATE, A., *De la Instrucción Pública en España*, Madrid, 1855, 3 vols.
GINER DE LOS RÍOS, F., *Obras Completas. T. II: Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, Madrid, 1927.
GOROSABEL, P. de, *Noticia de las Cosas memorables de Guipúzcoa*, Tolosa, Imprenta, Librería y Encuadernación de E. López, 1900.
Guía de las Escuelas Cristianas, 1705. Cahiers Lasalliens, n.º 24.
Guía de las Escuelas Cristianas, Hermanos de las Escuelas Cristianas, Paris, Procuraduría General, 1903 (1.ª ed. 1705).
Guide des Écoles a l'usage des Petits Frères de Marie, Paris, Librairie Catholique Emmanuel Vitte, 1923 (3.ª edición).
INCHAURRONDO ARRIARAN, M. Pbro., *La Iglesia y el Euskera. Obligación de hablar al pueblo en su lengua nativa y de cultivarla*, Pamplona, 1927.
KIEFFER, F., *La autoridad en la familia y en la escuela*, Madrid, 1918.
LA SALLE, J.B. de, *Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, Paris, J.B. Pélagaud Imprimeur-Libraire, 1866.
LAFFITTE OBINETA, V., «Explotación del suelo. El caserío», *Primer Congreso de Estudios Vascos-Oñate, 1918*, Bilbao, Sociedad de Estudios Vascos, 1919, pp. 219-235.
LANCIS, L., *Guía general de Guipúzcoa. Histórico-Geográfico-Descriptiva, Comercial e Industrial*, San Sebastián, Imprenta de los Hijos de I.R. Baroja, 1895.
LANDETA, E. de, «Estado actual de la escuela en el País Vasco. Sus remedios inmediatos. Organización de la escuela vasca de conformidad con las condiciones locales», *Primer Congreso de Estudios Vascos-Oñate, 1918*, Bilbao, Sociedad de Estudios Vascos, 1919, pp. 875-901.

— «El bilingüismo en la enseñanza internacional y en Euzkadi», *Yakintza*, Año VI (Noviembre-Diciembre 1933), pp. 428-443.
LARRAMENDI, M. de, S.J., *Corografía o descripción general de la Muy Noble y Muy Leal Provincia de Guipúzcoa* (1754), San Sebastián, Sociedad Guipuzcoana de Ediciones y Publicaciones, 1969.
LARRETA, J.B., *Las Escuelas Laicas-Jaungoikorik gabeko eskolak*, San Sebastián, Establecimiento Tipográfico de «El Pueblo Vasco», 1910.
Libro Segundo de los niños, por la Real Academia de Primera Educación, arreglado para el uso de las Escuelas de Guipúzcoa, Tolosa, Imprenta de Pedro Gurruchaga, 1871.
Litterae Annuae Castilla (Compañía de Jesús), 1876-1930: Residentia S. Sebastianum y Collegio Loyolanum.
LUZURIAGA, L., *El analfabetismo en España*, Madrid, J. Cosano, 1919.
MADOZ, P., *Diccionario Geográfico-Estadístico-Histórico de España y sus posesiones de Ultramar*, Madrid, 1845-1850 (ed. facsímil, Donostia, Gipuzkoako Batzarre Nagusiak-Ambito, 1991).
MALAXECHEVARRIA, J., S.J., *La Compañía de Jesús por la instrucción del pueblo vasco en los siglos XVII y XVIII: ensayo histórico*, San Sebastián, Imprenta de San Ignacio, 1926.
MANTEROLA, J., *Guía-Manual Geográfico-descriptivo de la provincia de Guipúzcoa*, San Sebastián, Imprenta de José M.ª Arzanegui, 1871.
Manual de Urbanidad, Paris, Hermanos de las Escuelas Cristianas, s/f.
Manual del Catequista. Metodología de la Enseñanza de la Religión en las Escuelas Primarias y Colegios, Paris, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1910.
Manuel a l'usage des Filles de la Charité employées aux écoles, ouvriers, etc., Paris, 1866.
Méditations pour le temps de la retraite, à l'usage de toutes les personnes qui s'employent à l'éducation de la jeunesse..., par Jean Baptiste de La Salle, Rouen, 1735.
Memoria del cincuentenario de la venida de los Hermanos de las Escuelas Cristianas a España, 1878-1928, Madrid, 1928.
NONELL, J., S.J., *Vida y Virtudes de la Reverenda Madre Paula Delpuig de San Luis*, Manresa, 1903, 2 vols.
MÚGICA, S., *Geografía general del País Vasco-Navarro. Provincia de Guipúzcoa*, Francisco Carreras y Candi dir., Barcelona, Establecimiento Editorial de Alberto Martín, s.a.
OFM, *A la Seráfica Provincia de Cantabria en el septuagésimo quinto año de su Restauración (1859-1934)*, Oñate, Imprenta de la revista «Aránzazu», 1935.
ORBEA, W., «Mediana y pequeña industria», *Primer Congreso de Estudios Vascos. Asamblea celebrada en Oñate del 1 al 8 de Setiembre de 1918*, Bilbao, Sociedad de Estudios Vascos, 1919, pp. 188-197.
ORUETA, J. de, *Impresiones de la vida provincial de Guipúzcoa*, San Sebastián, Imprenta Martín Mena y Cia., 1919.
Les ouvres de persévérance dans l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes, Paris, 1907.
Premières Constitutions des Filles de la Croix, s/f.
Les principes de la perfection chrétienne et religieuse à l'usage des Petits Frères de Marie, Paris, 1879.

Programme d'Etudes Primaires par les écoles des Filles de la Charité de Saint Vincent de Paul, Paris, 1866.
Reglas comunes de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, Paris, Casa Matriz de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1924.
Reglas comunes del Instituto de los Pequeños Hermanos de María, Barcelona, Tipografía y Librería Salesianas, 1893.
Régle de Saint Augustin et Constitutions des Filles de la Croix, dites Soeurs de Saint André, 1911.
Les Règles de la Bienséance et de la Civilité Chrétienne, par Jean Baptiste de La Salle, Paris, 1717.
Règles du Gouvernement de l'Institut des Frères Maristes des Écoles ou Petits Frères de Marie, Lyon, Imprimerie Emmanuel Vitte, 1927.
RUIZ AMADO, R. S.J., *Los dos bachilleratos y el nuevo plan de enseñanza*, Barcelona, 1901.
— «Los privilegios de la enseñanza religiosa en España», *Razón y Fe*, T. VII (Septiembre-Diciembre 1903), pp. 177-191.
— «La reforma de la enseñanza», *Razón y Fe*, Año VII, (Septiembre-Diciembre 1907), pp. 277-486.
— «La Iglesia y la escuela», *Razón y Fe*, enero-abril 1910, pp. 442-435.
— *Le Secret du Succès*, Paris, J. de Gigord Éditeur, 1911.
— *Historia de la Educación y la Pedagogía*, Barcelona, 1921.
— «Cultura femenina», *Frivolidad y Responsabilidad. Conferencias familiares*, Barcelona, Librería religiosoa, 1921, pp. 60-63.
— *Frivolidad y Responsabilidad. Conferencias familiares*, Barcelona, 1921.
— «La cuestión de los libros de texto», *Razón y Fe*, LXXVII, Diciembre 1923.
SALCEDO RUIZ, A. «MÁXIMO», *El anticlericalismo y las Órdenes Religiosas en España*, Madrid, Sáenz de Jubero Hermanos, 1908.
SANZ RAHONA, L., *Memoria relativa al estado de la instrucción primaria en Guipúzcoa*, San Sebastián, Imprenta y Encuadernación de J. Baroja e hijo, 1906.
SAUBAT, J., *André-Hubert Fournet, Fondateur de l'Institut des Filles de la Croix, dites Soeurs de St. André. Son époque, sa vie, son oeuvre (1752-1834)*, Tarbes, Imprimerie Lesbordes, 1924, 2T.
SOLA, *Clericalismo y Separatismo Vasco. Comentario al folleto titulado «Amí Vasco»*, Bilbao, Imprenta Artística de Muller y Zavaleta, 1906.
THALAMAS LABANDIBAR, J., *Aspectos de la Vida Profesional Vasca. El campesino, el pescador, el obrero*, Donostia, Euskaltzaleak, 1935.
TURMAN, M., *Au sortir de l'école. Les Patronages*, Paris, Victor Lecoffre, 1906 (4.ª ed.).
URABAYEN, L. de, «El Maestro en la Escuela Vasca», *Primer Congreso de Estudios Vascos. Asamblea celebrada en Oñate, 1918*, Bilbao, Sociedad de Estudios Vascos, 1919, pp. 902-919.
URRUTIA, A., C.M.F., «El euskera y la Iglesia», *Tercer Congreso de Estudios Vascos. Asamblea celebrada en Gernika del 10 al 17 de Setiembre de 1922*, San Sebastián, Sociedad de Estudios Vascos, 1923, pp. 96-100.
URRUTIA, J., *Historia de la Juventud Antoniana de Zarauz*, Méjico, Imprenta Patricio Sanz, 1931.
VELASCO, L. de, *Los eúskaros de Álava, Vizcaya y Guipúzcoa*, Barcelona, Imprenta de Olivares, 1879.

VIÑALS, A., *Estudios filosóficos y sociales. Sobre enseñanza y educación en la cuestión religiosa*, Madrid, Establecimiento Tipográfico a cargo de A. Haro, 1903.
ZARAGÜETA BENGOECHEA, J., «Segunda enseñanza y especiales», *II Congreso de Estudios Vascos-Pamplona 1920*, San Sebastián, Sociedad de Estudios Vascos, 1920, pp. 105-119.

2. *Estadísticas*

ÁLVARO MIRANZO, F., *Diccionario legislativo y estadístico de primera enseñanza*, Madrid, 1895.
Anuario de Educación y Enseñanza Católica de España. Curso 1934-35, Federación de Amigos de la Enseñanza, Madrid, 1935.
Anuario Eclesiástico de la Diócesis de Vitoria, 1919.
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA, *Anuario Estadístico de España, 1860-1861*, Madrid, 1862.
— *Anuario Estadístico de España, 1866-67*, Madrid, Establecimiento Tipográfico de M. Minuesa, 1870.
DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCION PÚBLICA, *Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31de diciembre de 1880*, Madrid, Imprenta y Fundición de Manuel Tello, 1883.
DIRECCIÓN GENERAL DEL INSTITUTO GEOGRÁFICO Y ESTADÍSTICO, *Censo de población de España, 1877*, Madrid, 1884.
— *Censo de la población de España, 1887*, Madrid, 1892.
— *Reseña Geográfica y Estadística de España, 1880*, Madrid, 1888.
— *Reseña Geográfica y Estadística de España, 1914*, Madrid, 1914.
DIRECCIÓN GENERAL DEL INSTITUTO GEOGRÁFICO Y ESTADÍSTICO, *Anuario Estadístico de España. Año I, 1912*, Madrid, 1913.
— *Anuario Estadístico de España. Año II, 1915*, Madrid, 1916.
— *Anuario Estadístico de España. Año III, 1916*, Madrid, 1917.
— *Anuario Estadístico de España. Año IV, 1917*, Madrid, 1918.
— *Anuario Estadístico de España. Año V, 1918*, Madrid, 1920.
— *Anuario Estadístico de España. Año VI, 1919*, Madrid, 1921.
— *Anuario Estadístico de España. Año VII, 1920*, Madrid, 1922.
— *Anuario Estadístico de España. Año VIII, 1921-22*, Madrid, 1923.
— *Anuario Estadístico de España. Año IX, 1922-23*, Madrid, 1924.
— *Anuario Estadístico de España. Año X, 1923-24*, Madrid, 1925.
— *Anuario Estadístico de España. Año XI, 1924-25*, Madrid, 1926.
— *Anuario Estadístico de España. Año XII, 1925-26*, Madrid, 1927.
— *Anuario Estadístico de España. Año XIII, 1927*, Madrid, 1929.
— *Anuario Estadístico de España. Año XIV, 1928*, Madrid, 1930
— *Anuario Estadístico de España. Año XV, 1929*, Madrid, 1931.
— *Anuario Estadístico de España. Año XVI, 1930*, Madrid, 1932.
— *Anuario Estadístico de España. Año XVII, 1931*, Madrid, 1933.
— *Anuario Estadístico de España. Año XVIII, 1932-33*, Madrid, 1934.
— *Anuario Estadístico de España. Año XIX, 1934*, Madrid, 1935.
Estadística Industrial de 1915.
Guía Diocesana de Vitoria, 1931.

Guía Eclesiástica del Obispado de Vitoria, 1905.
INSPECCION GENERAL DE ENSEÑANZA, *Anuario Estadístico de Instrucción Pública, 1890*, Madrid, 1892.
JUNTA DE INSPECCION Y ESTADÍSTICA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, *Estadística General de Primera Enseñanza, correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1885*, Madrid, 1888.
JUNTA SUPERIOR DE ESTADÍSTICA, *Censo de la población de España, 1860*, Madrid, Imprenta Nacional, 1863.
MINISTERIO DE TRABAJO, JUSTICIA Y SANIDAD, *Censo de la población de España. Región de Vascongadas y Navarra, 1930*, Madrid, 1935.
MINISTERIO DE TRABAJO, COMERCIO E INDUSTRIA, *Censo de la población de España, 1920*, Madrid, 1924.
— *Estadística de Comunidades Religiosas existentes en España en 1.º de abril de 1923*, Madrid, 1923.
MINISTERIO DE INSTRUCCION PÚBLICA Y BELLAS ARTES, *Censo de la población de España 1990*, Madrid, 1902.
— *Censo de la población de España, 1910*, Madrid, 1912.
— *Anuario Estadístico de Instrucción Pública. Curso 1900-1901 con avances de 1902 y 1903*, Madrid, 1904.
— *Censo Escolar de España en 1903*, Madrid, 1904.
— *Estadística Escolar de España en 1908*, Madrid, 1909.
— *Anuario Estadístico de Instrucción Pública correspondiente al curso de 1909-1910 y matrícula oficial de 1910 y 1911*, Madrid, 1912.
— *Estadística de Maestros Naacionales para 1922*, Madrid, 1923.
— *Estadística de Escuelas Nacionales, 1923*, Madrid, 1924.
— *La Primera Enseñanza en España. Curso 1925-26*, Madrid, 1927.

3. *Periodicos y revistas*[1]

Annales Catholiques du Diocèse de Bayonne, 1905-1906.
Boletín Eclesiástico del Obispado de Vitoria, 1875-1936.
Bulletin des Congrègations, 1901-1904.
Ecos del Colegio (Colegio Marianistas), 1921-28
El eco de San Sebastián, 1887
El Liberal, 1922.
El Pueblo Vasco de San Sebastián, 1900-1905, 1920-22.
Eskualduna, 1900-1903.
Etudes historiques et religieuses du diocèse de Bayonne, 1892-1903.
Euzkadi, 1919-1925.
La Quinzaine, 1895-1905.
La Voz de Guipúzcoa, 1907, 1922.
Le Messager de la Société de Marie (Marianistas), 1897-1900.
Razón y Fe, 1901-1926.
Revista Lecároz (Colegio Capuchino de Lecároz), 1923-33.
Yakintza, 1933-1934

[1] Se señalan únicamente las fechas consultadas.

IV. **Bibliografía**

AGIRREBALTZATEGI, P., «Eliza eta euskal kultura», *Euskadi. Herria-Eliza*, San Sebastián, Auñamendi, 1978, pp. 161-204.

AGULHON, M., *Pénitents et Franc-Maçons de l'ancienne Provence*, Paris, Fayard, 1984 (1.ª edición 1968)

— *Histoire vagabonde. T.I: Ethnologie et politique dans la France contemporaine*, Paris, Gallimard, 1988.

AIZPURU, M.X. y UNANUE, D., «El clero diocesano guipuzcoano y el nacionalismo vasco: un análisis sociológico», *Los nacionalismos en la España de la II República*, J.G. Beramendi y R. Maiz (Comps.), Madrid, Siglo XXI, 1991, pp. 287-303.

ALBAN F. F.S.C., *Histoire de l'Institut des Frères des Ecoles Chrétiennes. Expansion hors de France, 1700-1966*, Editions Générales FSC, s.l., s.a.

ALONSO FERNÁNDEZ, A.M., *Historia documental de la Congregación de las Hermanas Carmelitas de la Caridad*, Madrid, Carmelitas de la Caridad de Vedruna, 1961, 2 vols.

ALUSTIZA, J. «AZTIRI», *Euskal baserriaren inguruan*, Oñati, Editorial Franciscana Aránzazu, 1985.

ANABITARTE, B., *Gestión del municipio de San Sebastián en el siglo XIX*, San Sebastián, Imprenta de Francisco Jornet, 1903.

ANDERSON, R., «The Conflict in Education. Catholic Secondary Schools, 1850-1870. A reappraisal», ZELDIN, T. ed., *Conflicts in French Society: Anticlericalism, Education and Morals in the Nineteenth Century*, London, George Allen and Unwin, 1970, pp. 51-93.

ARBEX, J.C., MORAL, J.J. y SANTAMARIA, M., *Cien años en la escuela*, Madrid, Instituto de los Hermanos Maristas de la Enseñanza-Edelvives, 1987.

ARIZTIMUÑO, J. «AITZOL», *Idazlan guztiak. Obras completas*, I-VI, Donostia, Erein, 1987.

ARRIEN BERROJAECHEVARRÍA, G., *La Generación del Exilio. Génesis de las Escuelas Vascas y las Colonias Escolares, 1932-1940*, Bilbao, Onura, 1983.

— *Educación y Escuelas de Barriada de Bizkaia (Escuelas y Autonomía, 1898-1936)*, Bilbao, Diputación Foral de Bizkaia, 1987.

AYMES, J-R., FELL, E-M., GUEREÑA, J-L. (Eds.), *École et Église en Espagne et en Amérique Latine. Aspects idéologiques et institutionels*, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série «Études Hispaniques, vol. VIII-IX»), 1988.

AZAOLA, J.M. de, *Vasconia y su destino. T. II: Los Vascos ayer y hoy*, Madrid, Revista de Occidente, 1976.

AZCONA, T., TELLECHEA IDIGORAS, J.I. y RODRIGUEZ DE CORO, F., «Historia de la Iglesia en el País Vasco», *Euskal Herria. Historia y Sociedad. T.I*, San Sebastián, Caja Laboral Popular-Jakin, 1985, pp. 337-350.

BADA, J., *L'Església de Barcelona en la crisi de l'Antic Règim (1808-1833)*, Barcelona, Herder, 1986.

BARBADILLO, M., S.M., *Tres documentos para la historia de las obras de la Compañía de María (Marianistas) en España*, Madrid, Ediciones S.M., 1983.

BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, B. dir., *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1996-1997, 2 vols.

BELTZA «LÓPEZ ADÁN, E.», *El Nacionalismo Vasco, 1876-1936*, San Sebastián, Txertoa, 1976.

BENITO PASCUAL, J., «La Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País y las escuelas de primeras letras (1771-1793), *Las ideas pedagógicas de los ilustrados vascos*, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990, pp. 101-186.

— *La Enseñanza de Primeras Letras en Gipuzkoa, 1800-1925*, Donostia, Gipuzkoako Foru Aldundia, 1994.

Bilboko Barrutia, 50 urte bidean, Usurbil, Hermanos de la Doctrina Cristiana, 1990.

BILLINGS, D.B., «Religion as Opposition: A Gramscian Analysis», *American Journal of Sociology*, Vol 96, n.° 1 (July 1990), pp. 1-31.

Bodas de Oro del Colegio San Marín de Loinaz de Beasain (de los Hermanos de la Doctrina Cristiana), 1909-1959, Beasain.

BOLI, J., RAMÍREZ, F.O. y MEYER, J.W., «Explaning the Origins and Expansion of Mass Education», *Comparative Educational Review*, Vol. 29, n.° 2 (1985), pp. 145-170.

BONET I BALTA, J., *L'Església catalana de la Il-lustració a la Renaixença*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1984.

BOTTOMORE, T.B., *Elites and Society*, London, Penguin Books, 1970 (1.ª ed. 1964).

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C., *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions du Minuit, 1970.

BRIAND, J.P. y CHAPOULIE, J.M., *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, INRP, 1992.

— «L'institution scolaire et la scolarisation: une perspective d'ensemble», *Revue française de sociologie*, XXXIV, 1993, pp. 3-42.

BRIAND, J.P., CHAPOULIE, J.M. y PÉRETZ, H. «L'évolution de la scolarisation post-obligatoire: un schéma d'analyse», D.N. BAKER y P.J. HARRIGAN (eds.), *The Making of Frenchmen. Current Directions in the History of Education in France, 1679-1979*, Waterloo-Ontario, Historical Reflections Press, 1980, pp. 23-53.

Building European society. Occupational change and social mobility in Europe, 1840-1940, A. MILES and D. VINCENT eds., Manchester University Press, 1993.

BUSINO, G., *Élites et Élitisme*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992.

CABANEL, P., «Le grand exil des congrégations enseignantes au début du XXe siècle. Le exemple des jésuites», *L'enseignement catholique en France aux XIXe et XXe siècles*, G. CHOLVY y N.J. CHALINE (dirs.), Paris, Cerf, 1995, pp. 207-217.

CAMPBELL, F., «Latin and the elite tradition in education», *The British Journal of Sociology*, vol. XIX (1968), pp. 308-325.

CARCEL ORTI, V., «Lenta restauración de las Órdenes religiosas en la España del siglo XIX», *Ephemerides Carmeliticae*, n.° 31 (1980), pp. 431-538.

— *León XIII y los católicos españoles*, Pamplona, Ediciones de la Universidad de Navarra, 1988.

CARRASCO CALVO, S., «Catolicismo y Catalanismo, 1898-1936: trayectoria y peculiaridades del catolicismo catalán», *España, 1898-1936: estructuras y cambio*, J.L. García Delgado ed., Madrid, Siglo XXI, 1984, pp. 253-292.

CASTELLS, J.M., *Las asociaciones religiosas en la España contemporánea. Un estudio jurídico-administrativo (1767-1965)*, Madrid, Taurus, 1973.

CASTELLS ARTECHE, L. y LUENGO TEIXIDOR, F., «El proceso de modernización en Guipúzcoa (1876-1920)», *Ekonomiaz-Revista de Economía Vasca*, n.ºs 9-10 (invierno-primavera 1988), pp. 155-175.

CASTELLS, L, *Modernización y dinámica política en la sociedad guipuzcoana de la Restauración, 1876-1915*, Madrid, Siglo XXI, 1987.
— *Los trabajadores en el País Vasco (1876-1923)*, Madrid, Siglo XXI, 1993.
CATALAN, J., «Capitales modestos y dinamismo industrial: Orígenes del sistema de fábrica en los valles guipuzcoanos, 1841-1918», *Pautas regionales de la industrialización española (siglos XIX y XX)*, Barcelona, Ariel, 1990, pp. 125-155.
CHARLE, C., *Histoire sociale de la France au XIXe siècle*, Paris, Seuil, 1991.
CHARTIER, R., COMPERE, M.M. y JULIA, D., *L'éducation en France, du XVIe au XVIIIe siècle*, Paris, Société d'Edition d'Enseignement Supérieur, 1976.
CHATELLIER, L., *L'Europe des dévots*, Paris, Flammarion, 1987.
CHAUSSINAND-NOGARET, G. dir., *Histoire des élites en France du XVIe au XXe siècle. L'Honneur, le mérite, l'argent*, Paris, Tallandier, 1991.
CHOLVY, G., «Régionalisme et clergé catholique au XIXe siècle», *Régions et régionalisme en France du XVIIIe siècle à nos jours*, Paris, PUF, 1977, pp. 187-201.
— «Les organisations de jeunesse d'inspiration chrétienne ou juive, XIXe-XXe siècles», *Mouvements de jeunesse Chrétiens et juifs: Sociabilité juvénile dans un cadre européen, 1700-1968*, Paris, Cerf, 1985, pp. 13-65.
CHOLVY, G.-HILAIRE, Y.M., *Histoire religieuse de la France contemporaine*, Toulouse, Privat, 1898-1990, 2 vols.
Cien años de presencia marianista en San Sebastián, 1887-1987, Madrid, Ediciones S.M., 1987.
CILLAN APALATEGUI, A., *Sociología electoral de Guipúzcoa (1900-1936)*, San Sebastián, Sociedad Guipuzcoana de Ediciones y Publicaciones-Caja de Ahorros Municipal de San Sebastián, 1975.
CLAUDIO GABRIEL H., F.S.C., *La obra lasaliana en España, en el 75.° aniversario de su iniciación*, Madrid, Bruño, 1953.
El clero vasco frente a la Cruzada de Franco, Toulouse, Publicación del Clero Vasco, 1966.
COMPERE, M.M., *Du Collège au Lycée, 1500-1850. Généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris, Gallimard, 1985.
CORCUERA ATIENZA, J., *Orígenes, ideología y organización del nacionalismo vasco, 1876-1904*, Madrid, Siglo XXI, 1979.
— «Nacionalismo y clases en la España de la Restauración», *Estudios de Historia Social*, 28-29 (1984), pp. 249-282.
CORNAZ, L. dir., *L'église et l'éducation. Mille ans de tradition éducative*, Paris, L'Harmattan, 1995.
CORREDERA GUTIÉRREZ, H.E., *Fundaciones maristas en España, 1886-1942. Sexta parte: Reseña histórica de la Provincia Marista de Anzuola, 1903-1942*, ejemplar mecanografiado, s.f.
CORTS I BLAY, R., *L'arquebisbe Félix Amat (1750-1824) i l'última il-lustració espanyola*, Barcelona, Herder, 1992.
CRUBELLIER, M., *L'enfance et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*, Paris, Armand Colin, 1979.
CUENCA TORIBIO, J.M., «El Catolicismo español de la Restauración (1875-1931)», *La Iglesia en la España Contemporánea*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1979, pp. 296-299.

CUEVA MERINO, J., «La cuestión clerical-anticlerical contemporánea en la historiografía española», *Doce estudios de historiografía contemporánea*, Germán Rueda ed., Asamblea Regional de Cantabria, 1991, pp. 121-142.
CURTIS, S., *Educating the faithful: Catholic primary schooling and teaching congregations in the diocese of Lyon, 1830-1905*, PhD, Indiana University (USA), 1994.
DAINVILLE, F., *L'éducation des jesuites (XVIe-XVIIIe siècles)*, Paris, Ed. de Minuit, 1978.
DAVILA BALSERA, P. y EIZAGIRRE, A., «Alfabetización y euskaldunización en Euskal Herria», A. ESCOLANO (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992, pp. 187-211.
DAVILA BALSERA, P., *Educación en el País Vasco: El Magisterio y la Enseñanza Elemental*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 1988.
— *La profesión del magisterio en el País Vasco (1857-1930)*, Bilbao, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, 1993.
— *La política educativa y la enseñanza pública en el País Vasco (1860-1930)*, Donostia, Ibaeta Pedagogía, 1995.
DAY, C.R., *Les Écoles d'Arts et Métiers. L'enseignement technique en France, XIXe-XXe siècles*, Paris, Belin, 1991.
DELAUNAY, J-M., «De nouveau au sud des Pyrénées: Congrégations françaises et refuges espagnols, 1901-1914», *Mélanges de la Casa de Velázquez*, T. XVIII/1, 1982, pp. 259-287.
DELGADO, B. Ed., *Historia de la Educación en España y América. Vol. III: La educación en la España contemporánea, 1789-1975*, Madrid, Ediciones S.M.-Morata, 1994.
DIAZ DE LA GUARDIA, E., *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*, Madrid, CIDE, 1988.
Diccionario de Historia Eclesiástica de España, Q. Aldea Vaquero, T. Marín Martínez y J. Vives Gatell dirs., Madrid, CSIC-Instituto Enrique Florez, 1972.
DION, M., *État, Église et luttes populaires*, Paris, PUF, 1980.
Dizionari degli Istituti di Perfezione, Roma, Ed. Paoline, 1973.
DUFORQU, E., «Approche démographique de l'implantation hors d'Europe des congrégations religieuses féminines d'origen française», *Population*, n.° 1 (Janvier-Février 1988), pp. 45-76.
DURKHEIM, E., *Éducation et Sociologie*, Paris, PUF, 1980 (1.ª edición 1922).
— *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, Ed. La Piqueta, 1982 (original en francés de 1938).
DUROSELLE, J.B., *Les débuts du Catholicisme social en France jusqu'en 1870*, Paris, PUF, 1951.
École et Église en Espagne et en Amérique Latine. Aspects idéologiques et institutionneles, Tours, CIREMIA-Université de Tours, 1988.
L'Église et l'éducation. Mille ans de tradition éducative, Paris, L'Harmattan, 1995.
EISENSTADT, S.N., *Ensayos sobre el cambio social y la modernización*, Madrid, Tecnos, 1970.
EKLOF, B., *Russian Peasant Schools: Officialdom, Village Culture and Popular Pedagogy, 1861-1914*, Berkeley-Los Angeles, University of California Press, 1986.
ELIAS ODRIOZOLA, I., *Azpeitia historian zehar*, Azpeitiko Udala, 1997.
ELIZONDO, M. OSB, «Bizkaitarrismo e injerencias políticas en el gobierno interno de la Provincia capuchina de Navarra, 1921-1922», *Scriptorium Victoriense*, Vol. XXXVI, n.ºs 1-2 (Enero-Junio 1989), pp. 200-224.

ELORZA, A., *Ideologías del Nacionalismo Vasco, 1876-1937*, San Sebastián, L. Haranburu, 1978.
ESCOLANO BENITO, A., «La investigación en la historia de la educación en España: tradiciones y nuevas tendencias», A. NOVOA y J. RUIZ BERRIO (eds.), *A história da educaçao em Espanha e Portugal. Investigaçoes e Actividades*, Lisboa, Sociedade Portuguesa da Ciências da Educaçao-Sociedad Española de Historia de la Educación, 1993, pp. 65-83.
Escuelas Legazpi de los Hermanos de la Doctrina Cristiana, 1930-1980, Zumárraga, 1980.
ESTORNES LASA, J., *Los vascos y la universidad*, San Sebastián, Auñamendi, 1970, 2 vols.
ESTORNES ZUBIZARRETA, I., *La Sociedad de Estudios Vascos. Aportación de Eusko Ikaskuntza a la Cultura Vasca, 1918-1936*, San Sebastián, Sociedad de Estudios Vascos, 1983.
ESTORNES ZUBIZARRETA, I., *La construcción de una nacionalidad vasca. El Autonomismo de Eusko Ikaskuntza (1918-1931)*, San Sebastián, Eusko Ikaskuntza-Cuadernos de Sección: Historia-Geografía, n.º 14, 1990.
Euskal Herria. Historia y Sociedad, San Sebastián, Caja Laboral Popular-Jakin, 1985, 2 vols.
EUSKALTZAINDIA, *Euskararen Liburu Zuria*, Real Academia de la Lengua Vasca, Bilbao, 1978.
FARNEDA CALGARO, D., *Guide des Écoles, 1817-1853. Estudio histórico-crítico*, Roma, Universidad Pontificia Salesiana, 1993.
FAUBELL ZAPATA, V., *Acción educativa de los Escolapios en España (1733-1845)*, Madrid, Fundación Santa María-Instituto Domingo Lázaro (Universidad Pontificia de Comillas), 1987.
— «Las Órdenes y Congregaciones Religiosas y la Educación en la España Contemporánea», J.M. PRELLEZO ed., *L'impegno dell'educare*, Roma, L.A.S., 1991, pp. 113-134.
— «Órdenes, Congregaciones y asociaciones eclesiales masculinas dedicadas a la educación y a la enseñanza», BARTOLOME MARTINEZ, B. dir., *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. T. II: Edad Contemporánea*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1997, pp. 323-491.
FELIU I MONTFORT, G., *La clerecía catalana durant el Trienni Liberal*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1972.
FERNANADEZ, I., *Oroimenaren Hitza. Ikastolen historia, 1960-1975*, Bilbo, Udako Euskal Unibertsitatea, 1994.
FERNÁNDEZ ALBADALEJO, P., *La crisis del Antiguo Régimen en Guipúzoa, 1766-1833. Cambio económico e historia*, Madrid, Akal, 1975.
FISHMAN, J.A., «Limitaciones de la Eficacia Escolar para invertir el Desplazamiento Lingüístico (IDL)», *Euskal Eskola Publikoen Lehen Kongresua*, Eusko Jaurlaritza, Vitoria-Gasteiz, 1990, pp. 191-196.
FLORIDO FLORIDO, I., *Acción educativa de las Hijas de la Caridad en España, 1783-1893*, Madrid, Hijas de la C. de S. Vicente de Paúl-SM, 1988.
FORD, C., «Religion and Popular Culture in Modern Europe», *Journal of Modern History*, 65 (March 1993), pp. 152-175.
— *Creating the Nation in Provintial France. Religion and Political Identity in Britany*, Princeton, Princeton University Press, 1993.

FOUCAULT, M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.
FOZ Y FOZ, P. ODN, *Fuentes primarias para la Historia de la Educación de la mujer en Europa y América. Archivos Históricos de la Compañía de María de Nuestra Señora, 1607-1921*, Roma, Tipografía Políglota Vaticana, 1989.
FRADERA, J.M., *Cultura nacional en una societat dividida. Patriotisme i Cultura a Catalunya (1838-1868)*, Barcelona, Curial, 1992.
— *Jaume Balmes. Els Fonaments racionals d'una política catòlica*, Vic, Eumo, 1995.
FRANCIS, E.K., «Towards a typology of religious orders», *American Journal of Sociology*, Vol. LV, n.° 5 (march 1950)», pp. 437-449.
Les frères des Écoles Chrétiennes et leur role dans l'éducation populaire (Journée d'Étude du 4 février 1981 à l'Université Paul Valèry de Montpellier), Montpellier, GRECO-CNRS, 1981.
FRIJHOFF, W. y JULIA, D., «L'éducation des riches, deux pensionnats: Belley et Grenoble», *Cahier d'Histoire*, T. XXI, 1976, n.os 1-2, pp. 105-131.
— «Les grands pensionnats de l'Ancien Régime à la Restauration: la permanence d'une structure educative», *Annales historiques de la Révolution Française*, Paris (enero-marzo 1981), pp. 153-198.
FURET, F. y OZOUF, J., *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit, 1977, 2 vols.
GALLEGO, S. «F.S.C.», *Sembraron con amor. La Salle, Centenario en España, 1878-1978*, San Sebastián, Conferencia de Visitadores F.S.C., 1978.
GÁRATE OJANGUREN, M., *El proceso de desarrollo económico en Guipúzcoa*, San Sebastián, Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Guipúzcoa, 1976.
GÁRATE OJANGUREN, M. y MARTIN RUDI, J., *Cien años de la vida económica de San Sebastián, 1887-1987*, San Sebastián, Fundación Kutxa-Instituto Dr. Camino, 1995.
GARCÍA DE CORTÁZAR, F., «Iglesia vasca, religión y nacionalismo en el siglo XX», *Política, Nacionalidad e Iglesia en el País Vasco*, San Sebastián, Txertoa, 1988, pp. 59-114.
— «La Iglesia en España: organización, funciones, acción», M. ARTOLA dir., *Enciclopedia de Historia de España. T. III: Iglesia, Pensamiento, Cultura*, Madrid, Alianza, 1988, pp. 11-73.
GARCÍA REGIDOR, T., *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*, Madrid, Fundación Santa María-Instituto Domingo Lázaro (Universidad Pontificia de Comillas), 1985.
GARMENDIA, M.C., *Les ikastolas en Pays Basque d'Espagne. La question du Bilinguisme Scolaire*, Tesis doctoral, Université de Strasbourg, 1985.
GARMENDIA GARCÍA DE CORTÁZAR, V.; «Los Carlistas y la defensa del euskera», *IX Congreso de Estudios Vascos: Antecedentes próximos de la sociedad vasca actual. Siglos XVIII y XIX*, San Sebastián, Sociedad de Estudios Vascos, 1984, pp. 423-425.
— «Aspectos ideológicos del Carlismo (1868-1876), *Op. Cit.*, pp. 65-77.
GIBSON, R. *A Social History of French Catholicism, 1789-1914*, London, Routledge, 1989.
GILDEA, R., «Education and the Classes Moyennes in the Nineteenth Century», *The Making of Frenchmen: Current Directions in the History of Education in France, 1679-1979*, D.N. BAKER y P.J. HARRIGAN eds., Waterloo-Ontario, 1980, pp. 275-299.

— *Education in Provincial France, 1880-1914. A Study of Three Departments*, Oxford, Clarendon, 1983.
GOBLOT, E., *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Paris, Presses Universitaires de France, 1967 (1.ª ed. 1925).
GODDIJN, H.P.M., «The Sociology of religious orders and congregations», *Social Compass*, vol 5-6 (1960), pp. 431-447.
GONZÁLEZ PORTILLA, M., *La formación de la sociedad capitalista en el País Vasco, 1876-1931*, San Sebastián, Haránburu, 1981, 2 vols.
GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, E., *Sociedad y Educación en la España de Alfonso XIII*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1988.
GOÑI, J.M., «Eliza Euskal Herrian absolutismo antiliberalaren, liberalismo katolikoaren, nazionalismoaren eta sozial-demokraziaren garaian, 1808-1936», *Euskal Herriaren historiaz. T.III: Kultura eta portaera erlijiosoak*, Bilbao, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, 1987, pp. 143-180.
GRAMSCI, A., *Selection from the Prison Notebooks*, New York, Quintin Hoare and Geoffrey Norwell Smith eds., 1983.
GREEN, A., *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, London, MacMillan, 1990.
GREW, R. y HARRIGAN, P.J., «The Catholic Contribution to Universal Schooling in France, 1850-1906», *Journal of Modern History*, 57 (1985), pp. 211-247.
— *School, State and Society. The Growth of Elementary Schooling in Nineteenth-Century France. A Quantitative Analysis*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1991.
GUEREÑA, J.L. et al., *Matériaux pour une histoire de la scolarisation en Espagne et en Amérique Latine, XVIIIe-XXe siècles*, CIREMIA, Série «Études Hispaniques», X, Publications de l'Université de Tours, 1990.
GUEREÑA, J.L. y VIÑAO FRAGO, A., *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España, 1750-1850*, Barcelona, EUB, 1996.
HAFERKAMP, H. y SMELSER, N.J. ed. *Social change and Modernity*, Berkeley (California), University of California Press, 1992.
HARRIGAN, P.J., *Catholic Secondary Education in France: 1851-1882*. PhD University of Michigan, 1970.
— The social appeals of Catholic secondary education in France in the 1870», *The Journal of Social History*, Spring 1975, pp. 122-139.
— *Mobility, Elites and Education in French Society of the Second Empire*, Waterloo-Ontario (Canadá), Wilfrid Laurier University Press, 1980.
— «Social Mobility and Schooling in History: Recent Methods and Conclussions», *Historical Reflections* (1983), New York, pp. 127-141.
HERMANAS MERCEDARIAS DE LA CARIDAD, *Provincia del Sagrado Corazón. Bosquejo histórico*, Zumárraga, 1991 (ejemplar mecanografiado).
HERMANOS DEL SAGRADO CORAZON, *Bodas de diamante de la Provincia de España, 1906-1981*, Zaragoza, Hermanos del Sagrado Corazón, 1981.
HERNÁNDEZ DIAZ, J.M., «Los alumnos de segunda enseñanza en el siglo XIX», *Historia de la Educación*, n.º 5 (enero-diciembre 1986), pp. 251-273.
Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de Investigación, J.L. GUEREÑA, J. RUIZ BERRIO y A. TIANA FERRER eds., Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE, 1994.

HROCH, M., «Social and Territorial Characteristics in the Composition of the Leading Groups of National Movements», *The formation of National Elites. Comparative Studies on Governments and non-dominant ethnic groups in Europe, 1850-1940*, A. KAPPELER ed., Darmouth, 1992, pp. 157-175.
Las ideas pedagógicas de los Ilustrados vascos, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990.
INTXAUSTI, J., «El euskara: de su mito a la conciencia nacional», *Euskal Herria II*, San Sebastián, Caja Laboral Popular-Jakin, 1985, pp. 361-36.
— «Eliztarrak eta euskal kultura», *Euskal Herriaren Historiaz. III. Kultur eta portaera erlijiosoak Euskal Herrian historian zehar*, Bilbao, Euskal Herriko Unibertsitatea, 1987, pp. 117-141.
— «Eliza eta euskal kultura. Historia bati zenbait ohar», *Jakin*, 95 (1996), pp. 39-63.
IRIGARAY, J.A., *Euskara, bizitzaren kenkan*, Pamplona, Pamiela, 1988.
IZTUETA, P., *Orixeren Idazlan Guztiak. T. V: Orixe eta bere garaia*, Donostia, Etor-Eusko Jaurlaritza, 1991.
JULIA, D., «L'éducation des ecclésiastiques en France aux XVIIe et XVIIIe siècles», *Problèmes d'histoire de l'éducation* (Actes des séminaires de l'École française de Rome et de l'Università di Roma-La Sapienza, Roma, École Française de Rome, 1988, pp. 141-205.
— «Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 1996, 3, pp. 119-147.
JUTGLAR, A., *Ideologías y clases en la España contemporánea (1874-1931)*, Madrid, Ed. Cuadernos para el Diálogo, 1973, 2t.
KAELBLE, H, *Historical Research on Social Mobility*, London, Croom Helm, 1981.
LABOURIE, R., «Les ouvres de jeunesse et d'éducation populaire, 1830-1870», *The Making of the Frenchmen: Current directions in the History of Education in France, 1679-1979*, D.N. Baker-P.J.Harrigan eds., Waterloo-Ontario, Historical Reflections, 1980, pp. 521-542.
LAGREE, M., «Histoire de l'enseignement primaire catholique. Le problème des sources», *L'enseignement catholique en France aux XIXe et XXe siècles»*, Paris, Cerf, 1995, pp. 25-34.
— «Histoire religieuse, histoire culturelle», *Pour une histoire culturelle*, J.P. Rioux-J.F. Sirinelli, Paris, Seuil, 1997, pp. 387-406.
LANFREY, A., «Una congrégation enseignante: Les frères maristes de 1850 à 1904», Tesis de 3er ciclo, Universidad de Lyon II, 1979.
— *Le Catholiques français et l'école (1902-1914)*, 2 vols., Paris, Cerf, 1990.
— «De l'école congrégationiste à l'école catholique. Un débat entre catholiques sur la place de l'école élémentaire dans l'église et dans la société (1901-1906), *L'enseignement catholique en France aux XIXe et XXe siècles*, G. Cholvy et N-J. Chaline dirs., Paris, Cerf, 1995, pp. 47-61.
LANGLOIS, C., «Des études d'histoire ecclésiastique locale à la sociologie religieuse historique», *Revue d'Histoire de l'Église de France* (1976), pp. 329-247.
— *Le Catholicisme au féminin: Les Congrégations françaises à supérieure générale au XIXe siècle*, Paris, Cerf, 1984.
— «Formation cléricale aux XIXe et XXe siècles», *Problèmes d'Histoire de l'Éducation* (Actes des séminaires de l'École française de Rome et de l'Universitè di Roma-La Sapienza, janvier-mai 1985), Roma, École Française de Rome-Palais Farnèse, 1988, pp. 229-255.

LANNON, F., *Catholic Bilbao from Restoration to Republic: A selective study of educational institutions, 1876-1931*, PhD, Oxford University, St. Antony's College, 1975.
— «A Basque Challenge to the Pre-Civil War Spanish Church», *European Studies Review*, 9, 1979, pp.29-48.
— «The Socio-Political Role of the Spanish Church. A Case Study», *Journal of Contemporary History*, Vol. 14 (1979), pp. 193-210.
— *Privilegio, persecución y profecía. La Iglesia católica en España, 1875-1975*, Madrid, Alianza Universidad, 1990.
LASA, J.I., *Sobre la enseñanza primaria en el País Vasco*, San Sebastián, Auñamendi, 1968.
LASA, M., «Euskara Gipuzkoako gure ikastetxeetan errepublika garaian», *Ihintza*, 6, marzo 1986, pp. 24-28.
LASPALAS PEREZ, F., «La escolarización elemental en España según el Censo de Godoy (1797)», *Historia de la Educación*, Salamanca, n.º 10, 1991, pp. 203-225.
LAUNAY, M., *L'Église et l'École en France, XIXe-XXe siècles*, Paris, Desclée, 1988.
LECÁROZ, *Catálogo de ex-colegiales de Lecároz. Colegio de Nuestra Señora del Buen Consejo, 1891-1967*, Padres Capuchinos de Lecároz-Navarra, 1967.
LERENA ALESON, C., *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1986.
LINZ, J., «Early State-Building and Late Peripheral Nationalism against the State», *Building States and Nations. Models, Analyses and Data across Three Worlds*, Eisenstadt, S.N. y Rokkan, S. (eds.), Beverly Hills, 1973, II, pp. 32-116.
LUENGO TEIXIDOR, F., «La sociedad guipuzcoaa de la Restauración. Algunas claves para su interpretación», *II Euskal Mundu Biltzarra. Kultura eta Ideologiak (XIX-XX mendeak)*, San Sebastián, Txertoa, 1988, pp. 133-143.
— *Crecimiento económico y cambio social. Guipúzcoa, 1817-1923*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 1990.
Marianistas. Cien años en España, Madrid, Ediciones S.M., 1987.
MARTI, C., *L'Església de Barcelona (1850-1857)*, Barcelona, Curial, 1984, 2 vols.
MARTI, C. i BONET i BALTA, J., *L'integrisme a Catalunya. Les grans polèmiques, 1881-1888*, Barcelona, Vicens Vives, 1990.
MARTÍNEZ BONAFE, A., *Ensenyament, Burguesía i Liberalisme. L'Ensenyament Secundari en els origens del País Valencià Contemporani*, València, Diputació Provincial de València, 1985.
MARTÍNEZ CUADRADO, M., *La burguesía conservadora (1874-1931)*, Madrid, Alianza Universidad, Historia de España Alfaguara VI, 1986 (8.ª ed.).
MAYER, A.J., «The lower middle-class as historical problem», *Journal of Modern History*, vol. 47, n.º 3 (September 1975), pp. 410-436.
— *The Persistence of the Old Regime*, New York, Pantheon Books, 1981.
MAYEUR, F., *Histoire Générale de l'enseignement et de l'éducation en France. T. III: de la Révolution à l'École républicaine*, Paris, Labat ed., 1981.
MAYNES, M.J., *Schooling for the People. Comparative Local Studies of Schooling History in France and Germany, 1750-1850*, London-New York, Homes-Meier, 1985.
MEES, L., *Entre nación y clase. El nacionalismo vasco y su base social en perspectiva comparativa*, Bilbao, Fundación Sabino Arana, 1991.
MENDIOLA QUEREJETA, R., *La vida cultural en San Sebastián. Anotaciones histórico-retrospectivas*, San Sebastián, Comité Ejecutivo de las Conmemoraciones

Centenarias de la Reconstrucción y Expansión de la Ciudad, 1813-1863-1963, 1963.
MICHELENA, L., *Historia de la literatura vasca*, Donostia, Erein (2.ª ed.), 1988.
MILES, A. y VINCENT, D., *Building European society. Occupational change and social mobility in Europe, 1840-1940*, Manchester-New York, Manchester University Press, 1993.
MONES I BUSQUETS, J., «Le laicisme éducatif et l'influence des lois Ferry en Espagne dans le dernier quart du XIXe siècle», Willem FRIJHOFF dir. *L'Offre d'École. The supply of schooling*, Paris, Publications de la Sorbonne-INRP, 1983, pp. 327-339.
MONREAL CIA, G., «Elizaren praxia euskarari buruz», *Jaunaren deia*, 62 (1978, Urtarrila-Ekaina), pp. 30-39.
MONTERO GARCÍA, F., *El primer catolicismo social y la «Rerum Novarum» en España (1889-1902)*, Madrid, CSIC-Instituto Enrique Flórez, 1983.
— «La cuestión escolar en los Congresos Católicos (1889-1902)», *Iglesia y Educación en España. Perspectivas Históricas*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 1986, pp. 155-163.
— «Propaganda católica y educación popular en la España de la Restauración», *École et Église en Espagne et en Amérique Latine. Aspects idéologiques et institutionnels*, Tours, CIREMIA-Université de Tours, 1988, pp. 265-279.
MORAL BARRIO, J.J., *El educador marista*, Zaragoza, Luis Vives, 1986.
MÜLLER, D.K., RINGER, F. y SIMON, B. eds., *The rise of the modern educational system: Structural change and social reproduction, 1870-1920,* Cambridge, Cambridge University Press-Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987 (existe edición española de 1990).
MUTILOA POZA, J., *Guipúzcoa en el siglo XIX. Guerras, desamortización, fueros*, San Sebastián, Ediciones de la Caja de Ahorros Provincial de Guipúzcoa, 1982.
NÚÑEZ, C.E., *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*, Madrid, Alianza, 1992.
ONAINDIA, A., «Eliz gizonak Euskal literaturan», *Kardaberaz Aitari Omenaldia*, Donostia, Kardaberaz Bazkuna, 1971, pp. 97-133.
ORIXE «ORMAETXEA, N.», *Orixeren Idazlan Guztiak*, Donostia, Etor-Eusko Jaurlaritza, 1991, 5 vols.
OSTOLAZA ESNAL, M., *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la guerra civil y el primer franquismo (1936-1945)*, Donostia, Ibaeta Pedagogía, 1996.
— «Eliza eta emakumearen hezkuntza XX. mendearen atarian», *Uztaro*, 21 (1997), pp. 97-111.
— «Iglesia, educación y sociedad en Guipúzcoa durante la Restauración, 1876-1931: las Congregaciones Religiosas y la enseñanza», Tesis doctoral, Instituto Universitario Europeo, Florencia (Italia), Departamento de Historia y Civilización, 1999.
OZOUF, M., *L'École, l'Église et la République, 1871-1914*, Paris, Editions Cana-Jean Offredo, 1982 (original de 1963).
PENEFF, J., *Écoles publiques, écoles privées dans l'Ouest, 1880-1950*, Paris, L'Harmattan, 1987.
PERZ, J.R., *Secondary Education in Spain*, Washington, D.C., The Catholic University of America, 1934.
POUTET, Y., «Les frères des Écoles Chrétiennes à l'époque de Jules Ferry. Leur politique scolaire à travers le monde, 1869-1893», W. FRIJHOFF ed., *L'Offre d'École.*

The Supply of Schooling, Paris, Publications de la Sorbonne-INRP, 1983, pp. 285-306.
— *Genèse et caractéristiques de la pédagogie lasallienne*, Mayenne, Éd. Don Bosco, 1995.
PROST, A., *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.
PUELLES BENÍTEZ, M., *Educación e Ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1986 (2.ª ed.).
— «Secularización y enseñanza en España (1874-1917)», J.L. GARCÍA DELGADO ed., *España entre dos siglos (1875-1931). Continuidad y cambio*, Madrid, Siglo XXI, 1991, pp.191-212.
RAMÍREZ, F.O. y BOLI, J., «On the Union of Sates and Schools», *Institutional Structure. Constituing State, Society and the Individual*, London, 1987, pp. 173-197.
RECARTE BARRIOLA, M.T., *La Ilustración vasca y la renovación educativa: la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*, Salamanca, Universidad Pontificia, 1990.
REMISA, M., *Els orígens del catalanisme conservador i «La veu de Montserrat»*, Vic, Eumo, 1985.
REVUELTA GONZÁLEZ, M., *La Compañía de Jesús en la España contemporánea. T. I. Supresión y reinstalación: 1868-1883*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1984.
— «Reglamentos de colegios de jesuitas a finales del siglo XIX», *Iglesia y Sociedad en España. Perspectivas históricas*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 1986, pp. 136-145.
— «La recuperación eclesiástica y el rechazo anticlerical en el cambio del siglo», J.L. GARCÍA DELGADO ed., *España entre dos siglos (1875-1931). Continuidad y cambio*, Madrid, Siglo XXI, 1991, pp. 213-234.
— *La Compañía de Jesús en la España Contemporánea. Expansión en tiempos recios, 1884-1906*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1991.
RIGAULT, G., *Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes*, Paris, Plon, 1937-53, 9 vols.
RIQUER I PERMANYER, B. de, «La faiblesse du processus de construction nationale en Espagne au XIXe siècle», *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n.ºs 41-42 (avril-juin 1994), pp. 353-366.
ROBLES MUÑOZ, C., «Frente a la supremacía del Estado. La Santa Sede y los católicos en la crisis de la Restauración, 1898-1912», *Anthologica Annua*, 34 (1987), pp. 189-305.
— *Insurrección o Legalidad. Los católicos y la Restauración*, Madrid, CSIC, 1988.
RODRÍGUEZ DE CORO, F., «Un documento excepcional en el Ministerio de Justicia contra la creación de la diócesis vasca (1861)», *Scriptorium Victoriense*, vol. XXV, 1978 (Sept.-Dic.), pp. 321-334.
— «La Iglesia vasca en la época liberal (1808-1876)», *IX Congreso de Estudios Vascos. Antecedentes próximos de la Sociedad Vasca actual. Siglos XVIII y XIX*, Bilbao, Sociedad de Estudios Vascos, 1983, pp. 193-216.
ROGERS, R., *L'éducation des filles. Les maisons d'éducation de la Legion d'Honneur (1810-1881). De la sociologie scolaire à la construction des identités*, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Tesis doctoral, 1987.

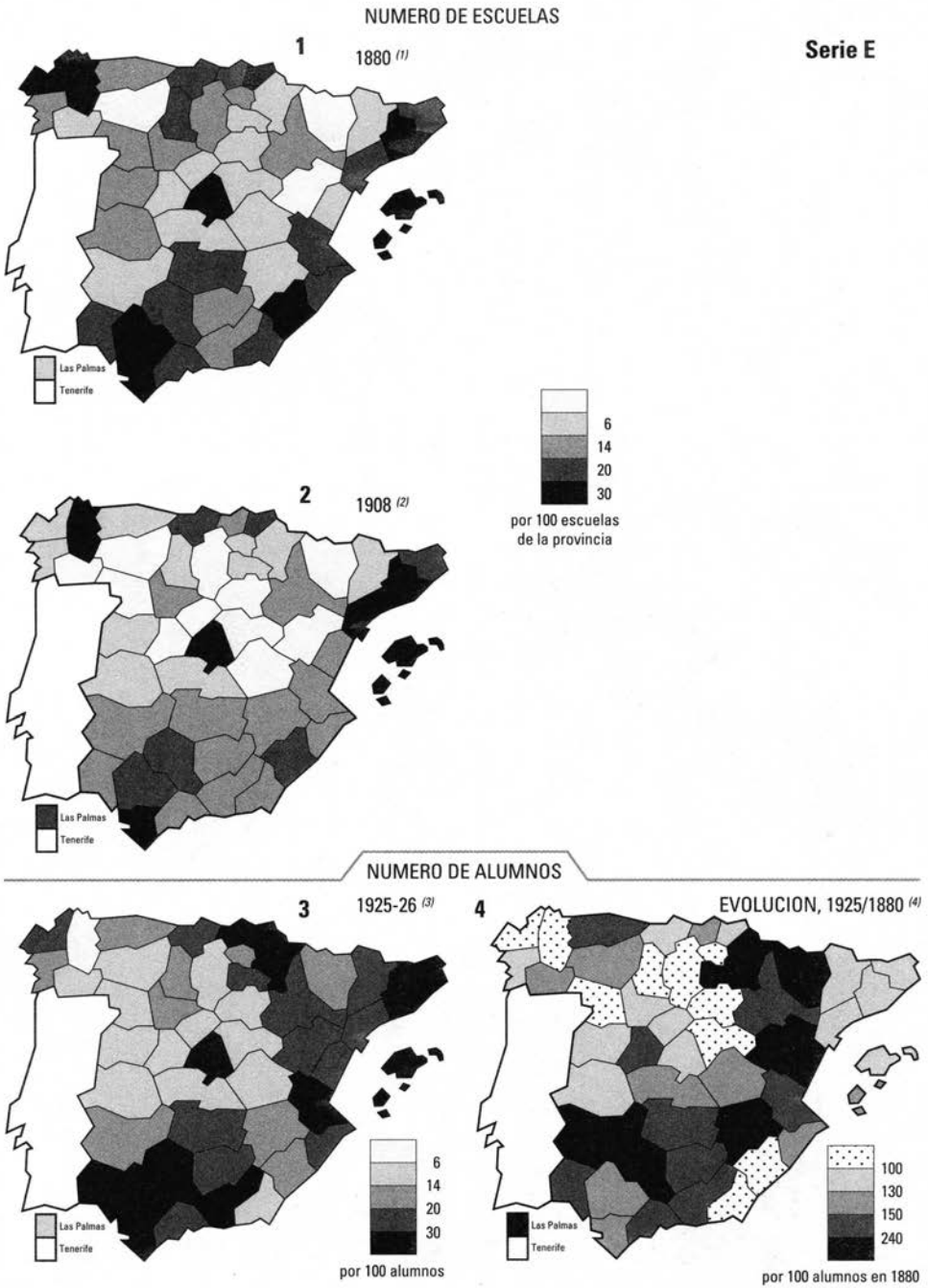
RUIZ BERRIO, J., «Constitucionalismo y educación en España» y «Las nuevas instituciones en la enseñanza en España», *Génesis de los sistemas educativos nacionales*, Madrid, UNED, 1988, pp. 115-202.
SAENZ DE DIEGO, R.M., «La Iglesia española ante la Restauración de los Borbones (1874)», *Razón y Fe*, 936 (Enero 1976), pp. 31-43.
SAENZ DE SANTA MARÍA, C., «La educación institucionalizada en el País Vasco en los siglos XVIII y XIX», *IX Congreso de Estudios Vascos. Antecedentes próximos de la Sociedad Vasca actual, siglos XVIII-XIX*, San Sebastián, Eusko Ikaskuntza, 1983, pp. 279-291.
SAINT MARTIN, M. de, «Noblesse sociale et noblesse scolaire: analyse sociologique de quelques cas de reconversion», *Les noblesses européennes au XIXe siècle*, Roma-Paris, École française de Rome-Università di Milano, 1988, pp. 395-406.
SARASOLA, I., *Historia social de la literatura vasca*, Madrid, Akal, 1982.
SAUVÉ, G., *Le Collège Stanislas. Deux siècles d'éducation*, Paris, Patrimoines Médias, 1994.
SMELSER, N.J., *Social Paralysis and Social Change: British Working-Class Education in the Nineteenth Century*, Berkeley-California, University of California Press, 1991.
SOLE, C., *Modernización: un análisis sociológico*, Barcelona, Ed. Península, 1976.
Storia dell'Italia religiosa. T. 3: L'età contemporanea, a cura di G. de Rosa, T. Gregory, A. Vauchez, Bari, Ed. Laterza, 1995.
SUAUD, Ch., *La Vocation. Conversion et reconversion des prêtes ruraux*, Paris, Ed. de Minuit, 1978.
Les temps de la «sécularisation» (1904-1914), Études Lasalliennes, 3 vols, Roma, Frères des Écoles Chrétiennes, Maison Généralice, 1991-1992.
TERRÓN BAÑUELOS, A., «Las escuelas municipales. Una solución de urgencia a las demandas de escolarización, 1902-1920», *IX Jornades d'Historia de l'Educació als Països Catalans. L'Educació al món urbà*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1987, pp. 424-433.
— *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)*, Oviedo, Principado de Asturias, 1990.
THOMPSON, E.P., *The making of the English working class*, New York, Vintage Books, 1966.
TIANA FERRER, A., «La investigación reciente sobre la escuela privada en la historia de la educación española. Estado de la cuestión y propuestas de trabajo», *Bulletin d'Histoire Contamporaine de l'Espagne*, n.° 14, 1991, pp. 35-47.
— «La escuela privada», *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE, 1994, pp. 127-132.
TORREALDAI, J.M. y AZURMENDI, J., «La literatura vasca a través de los siglos», *Euskal Herria. T. I: Historia y Sociedad*, San Sebastián, Caja Laboral Popular-Jakin, 1985, pp. 478-489.
TOVAR, A., *Mitología e ideología sobre la lengua vasca*, Madrid, Alianza, 1980.
TUÑÓN DE LARA, M., *Estudios sobre el siglo XIX español*, Madrid, Siglo XXI, 1984.
TURIN, Y., *L'éducation et l'école en Espagne. De 1874 à 1902. Libéralisme et tradition*, Paris, PUF, 1963 (existe edición española de 1967).
— *Femmes et religieuses au XIXème siècle: Le féminisme «en religion»*, Paris, Nouvelle Cité, 1989.

UGALDE, M. de, *Hablando con los vascos*, Barcelona, Ariel, 1974.
UNAMUNO, M. de, «La enseñanza del latín en España», *Ensayos. T.I*, Madrid, 1945, pp. 145-164.
— *Paz en la guerra*, Madrid, Espasa-Calpe, Colección Austral, 1980 (10.ª ed.).
VALLE LOPEZ DEL, A., «Órdenes, Congregaciones e Institutos eclesiásticos femeninos dedicados a la educación y enseñanza», BARTOLOME MARTINEZ, B. dir., *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. T. II: Edad Contemporánea*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1997, pp. 512-718.
VALVERDE, L., *Historia de Guipúzcoa. Desde los orígenes a nuestros días*, San Sebastián, Txertoa, 1984.
VILAR, P., «Enseignement primaire et culture populaire en France sous la IIIe République», *Niveaux de Culture et Groupes Sociaux*, La Haya, 1971, pp. 267-287.
— «Estado, Nación, Patria en España y en Francia 1870-1914», *Estudios de Historia Social*, 28-29 (1984), pp. 7-41.
VILLASANTE, L., *Historia de la literatura vasca*, Bilbao, Sendoa, 1961.
VILLOTA ELEJALDE, I., *La Iglesia en la sociedad española y vasca contemporáneas*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1985.
VIÑAO FRAGO, A., *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*, Madrid, Siglo XXI, 1982.
— «Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica», *Historia de la Educación*, n.º 3 (1984), pp. 151-189.
— «Historia de un largo proceso», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 179, 1990, pp. 45-49.
— «Alfabetización, lectura y escritura en el Antiguo Régimen, siglos XVI-XVIII», *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, A. ESCOLANO dir., Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992, pp. 45-68.
— «Historia de la educación e historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones», *Revista de Educación*, n.º 306 (1995), pp. 245-269.
— «Innovación y políticas educativas en su perspectiva histórica: teoría, legalidad y prácticas», *IX Congreso Nacional de Pedagogía. Innovación pedagógica y políticas educativas*, San Sebastián, Sociedad Española de Pedagogía, 1996, pp. 469-486.
WEBER, E., *Peasants into Frenchmen. The Modernization of Rural France, 1870-1914*, Stanford-California, Stanford University Press, 1976.
WRIGHT MILLS, C, *The power elite*, New York, Oxford University Press, 1959.
YETANO, A., «Congregaciones religiosas. Orígenes rurales y actuación urbana en el marco de la configuración de la Cataluña y el Euskadi contemporáneos», *Industrialización y Nacionalismo. Análisis comparativos*, M. GONZÁLEZ PORTILLA, J. MALUQUER DE MOTES y B. DE RIQUER PERMANYER eds., Barcelona, Bellaterra, 1985, pp. 531-552.
— «A la conquesta de la societat burguesa. L'educació com a apostolat», *L'Avenc*, 21 (1986), pp. 574-581.
— *La enseñanza religiosa en la España de la Resturación, 1900-1920*, Barcelona, Anthropos, 1988.
ZALBIDE, M., «Euskal Eskola, Asmo Zahar, Bide Berri», *Primer Congreso de la Escuela Pública Vasca*, Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritza, 1990, pp. 210-271.

ZELDIN, T. ed., *Conflicts in French Society: Anticlericalism, Education and Morals in the Nineteenth Century*, London, George Allen and Unwin, 1970.
ZIND, P., *Les nouvelles congrégations de frères enseignants en France de 1800 à 1830*, 3 vols, Lyon, Centre d'Histoire du Catholicisme Français de l'Université de Lyon, 1969.
ZUDAIRE, E., *Lecároz. Colegio «Nuestra Señora del Buen Consejo (1888-1988)*, Burlada (Navarra), OFMCAP, 1989.

Anexo de mapas

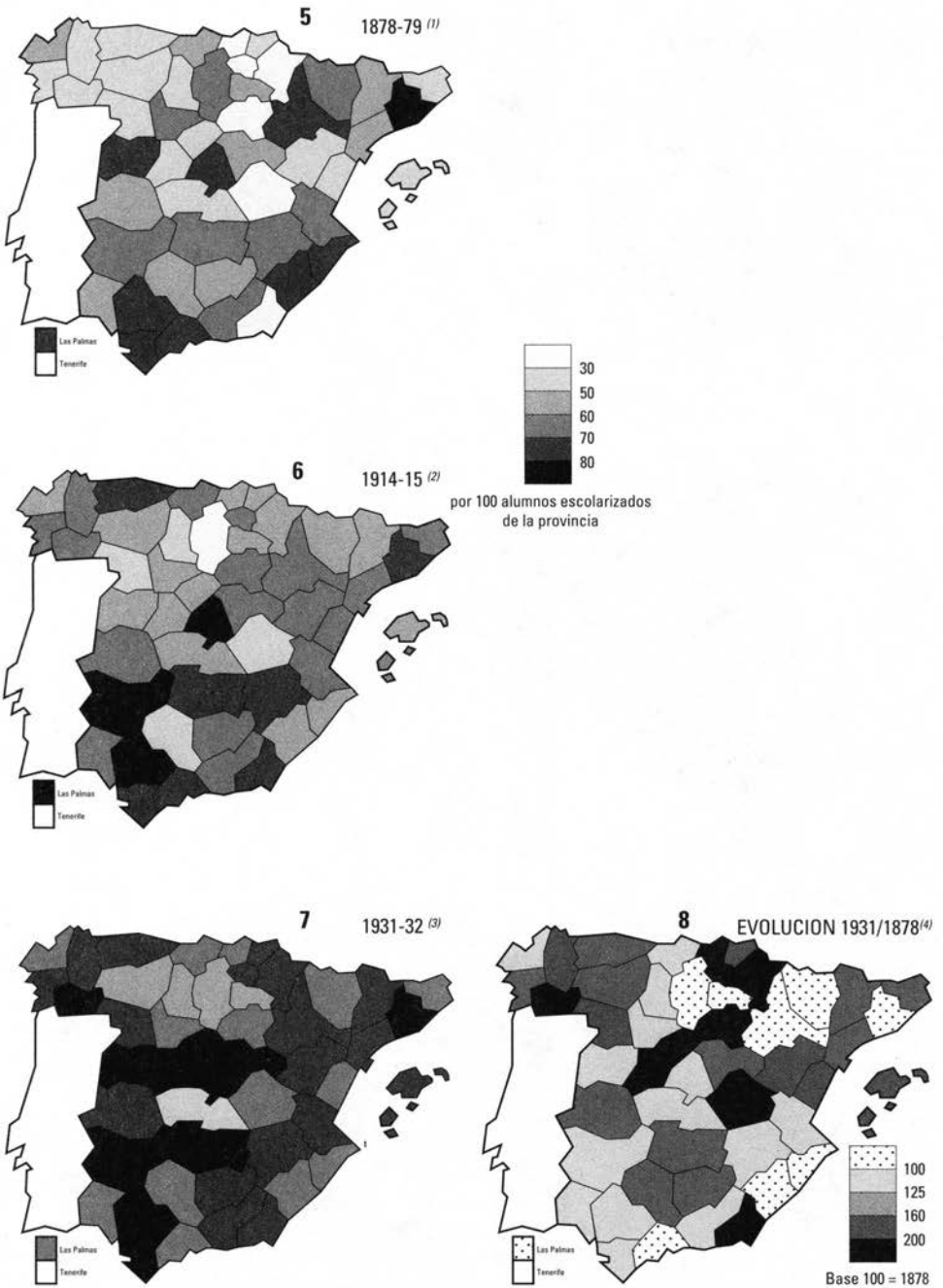
PRIMERA ENSEÑANZA PRIVADA, 1880-1926 (por provincias)



Fuentes: (1) *Estadística General de Primera Enseñanza, correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880.* Madrid, 1888.
(2) *Estadística escolar de España en 1908.* Madrid, 1909.
(3) *La primera enseñanza en España en 1927.* Madrid, 1927.
(4) Elaboración propia, a partir de los mapas n.ºs 1 y 3.

SEGUNDA ENSEÑANZA PRIVADA, 1878-1932 (por provincias)

Serie E

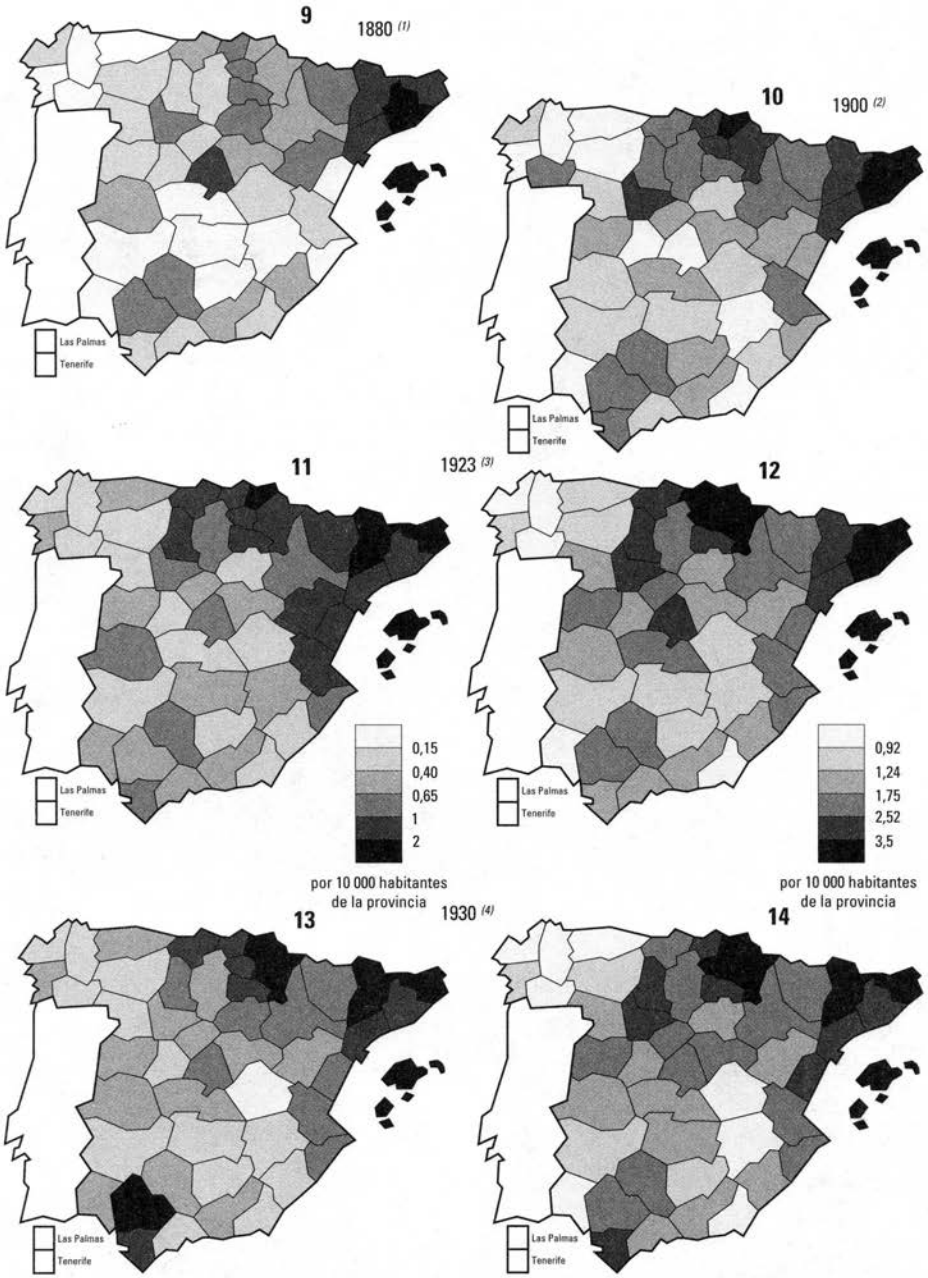


Fuentes: (1) *Reseña Geográfica y Estadística de España, 1880*. Madrid, 1888.
(2) *Anuario Estadístico de España, Año II, 1915*. Madrid, 1916.
(3) *Anuario Estadístico de España, Año XVII, 1931*. Madrid, 1933.
(4) Elaboración propia, a partir de los mapas n.ºs 1 y 3.

CONGREGACIONES RELIGIOSAS EN ESPAÑA, 1880-1930

Serie E

COLEGIOS CONGREGACIONISTAS — COMUNIDADES RELIGIOSAS



Fuentes: (1) *Estadística General de Primera Enseñanza, correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880.* Madrid, 1883.

(2) *Relación de Comunidades Religiosas existentes en 1900.* Archivo del Congreso, leg. 395, n.º 1.

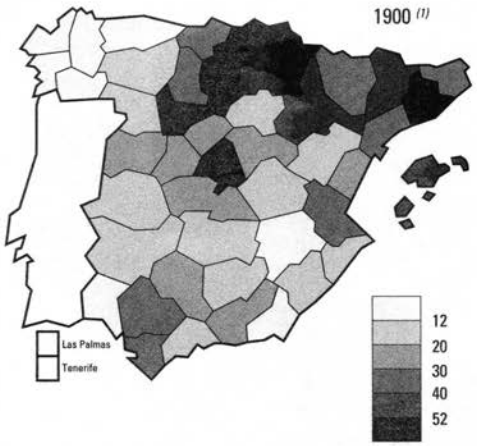
(3) *Estadística de las Comunidades Religiosas existentes en España en 1.º de abril de 1923.* Madrid, 1923.

(4) *Anuario Estadístico de España, Año XVII, 1939.* Madrid, 1933.

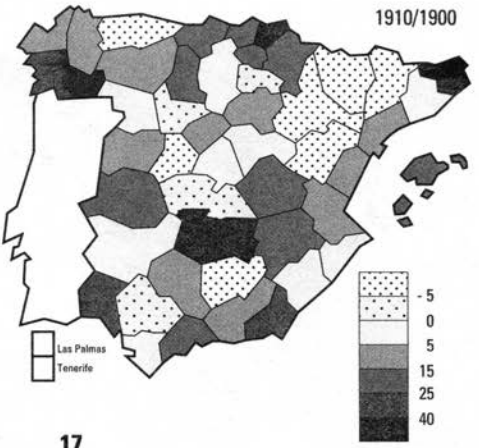
CLERO CATÓLICO REGULAR, 1900-1930

Serie E

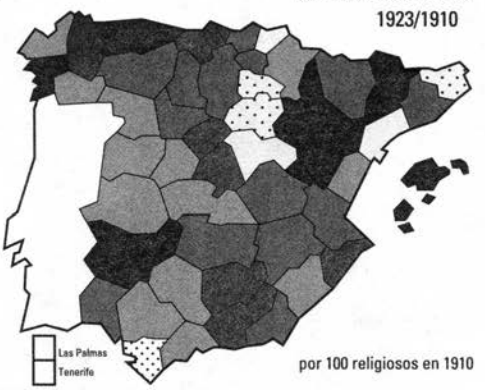
15 ESTADO GENERAL



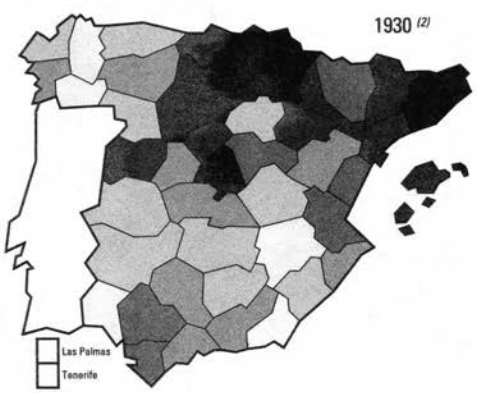
16 EVOLUCION (3)



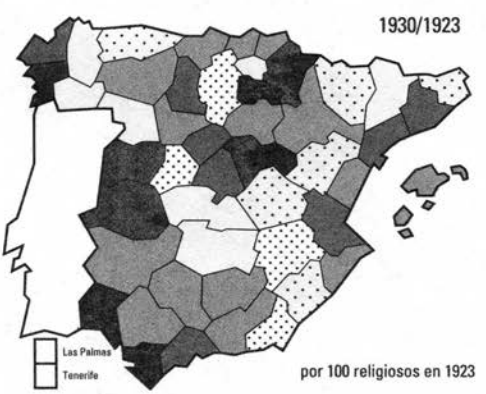
17



18



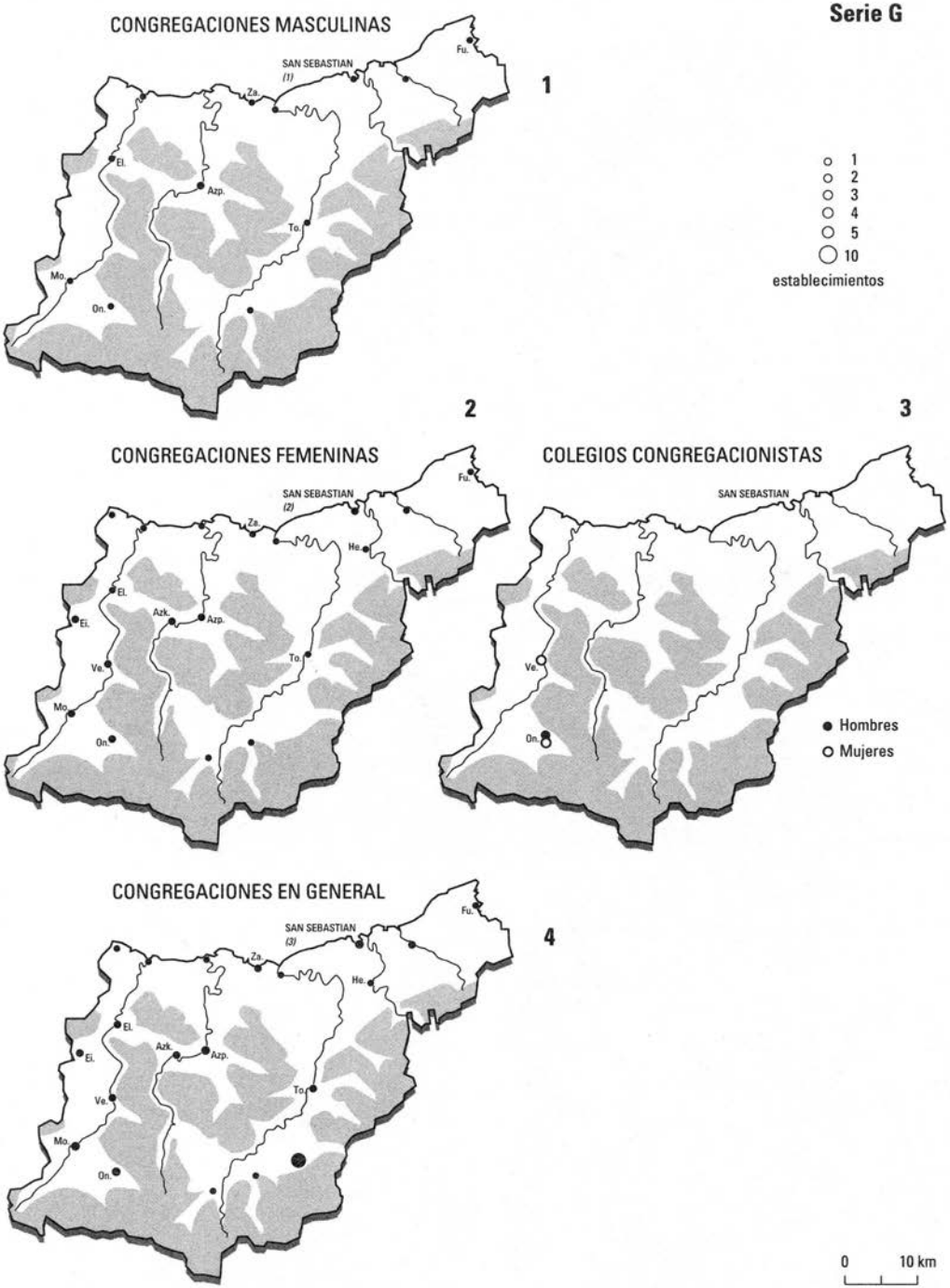
19



Fuentes: (1) *Relación de Comunidades Religiosas existentes en 1900.* Archivo del Congreso, leg. 395, n.º 1.
(2) *Anuario Estadístico de España, Año XVII, 1931.* Madrid, 1933.
(3) *Estadística de Comunidades Religiosas existentes en España en 1.º de abril de 1923.* Madrid, 1923.

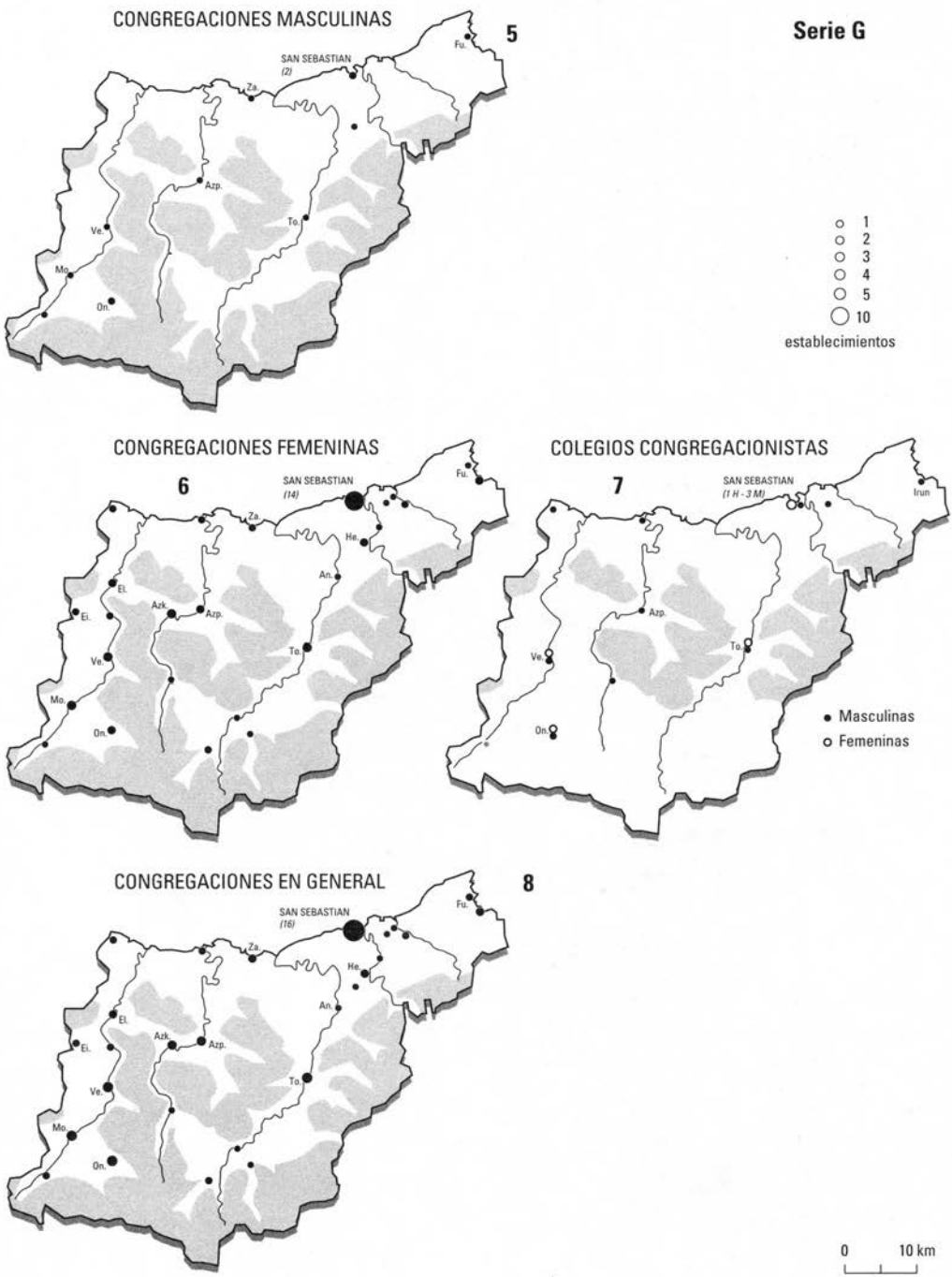
CONGREGACIONES RELIGIOSAS EN GUIPÚZCOA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XIX

Serie G



Fuentes: MUTILOA POZA, José M.ª, *Guipúzcoa en el siglo XIX. Guerras, desamortización, fueros.* San Sebastián, 1982. GOROSABEL, Pablo de, *Noticia de las Cosas Memorables de Guipúzcoa.* Tolosa (1900), T. IV.

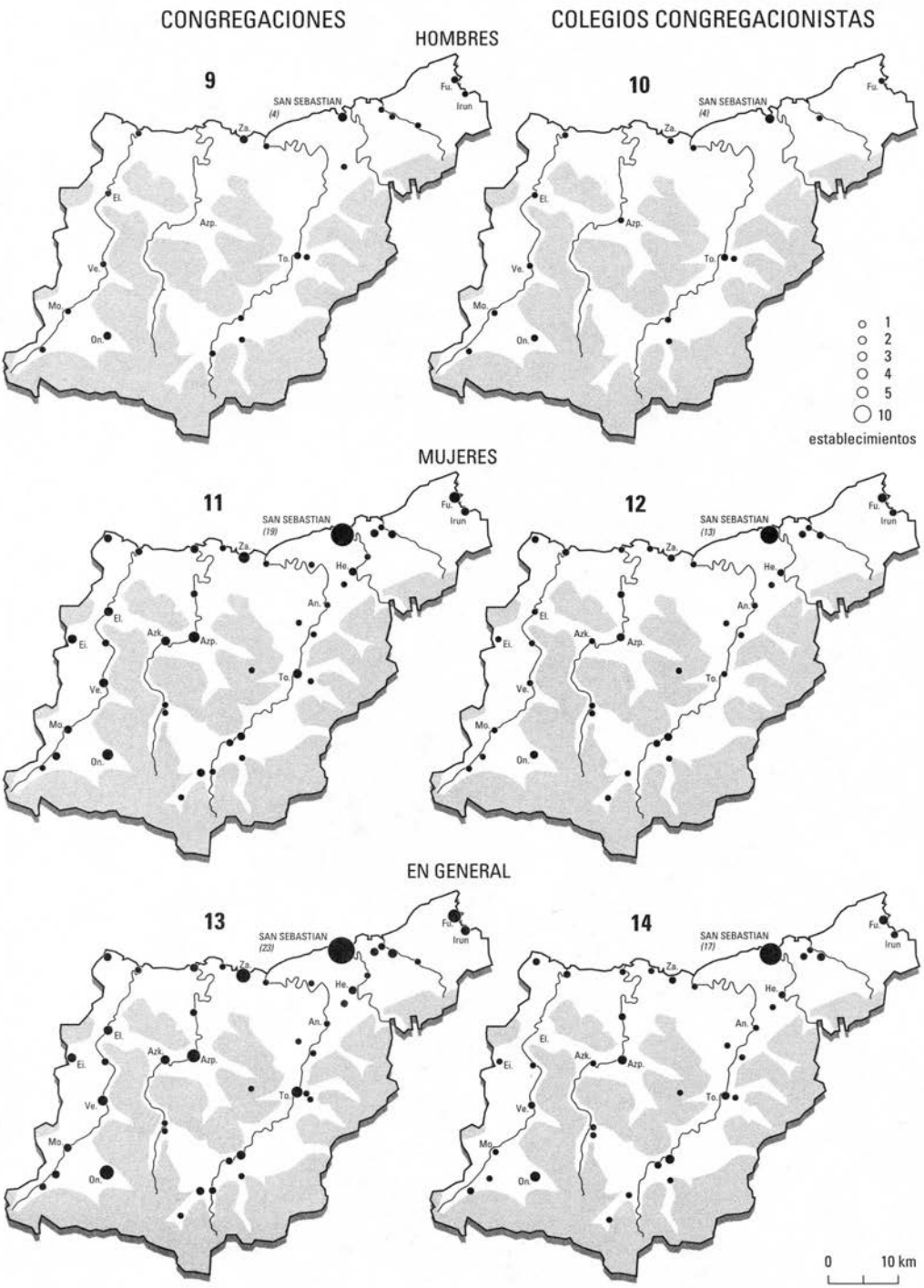
CONGREGACIONES RELIGIOSAS EXISTENTES EN GUIPÚZCOA EN 1900



Fuentes: Relación de Comunidades Religiosas existentes en 1900. Archivo del Congreso, leg. 395, n.º 1.

CONGREGACIONES RELIGIOSAS EN GUIPÚZCOA EN 1905

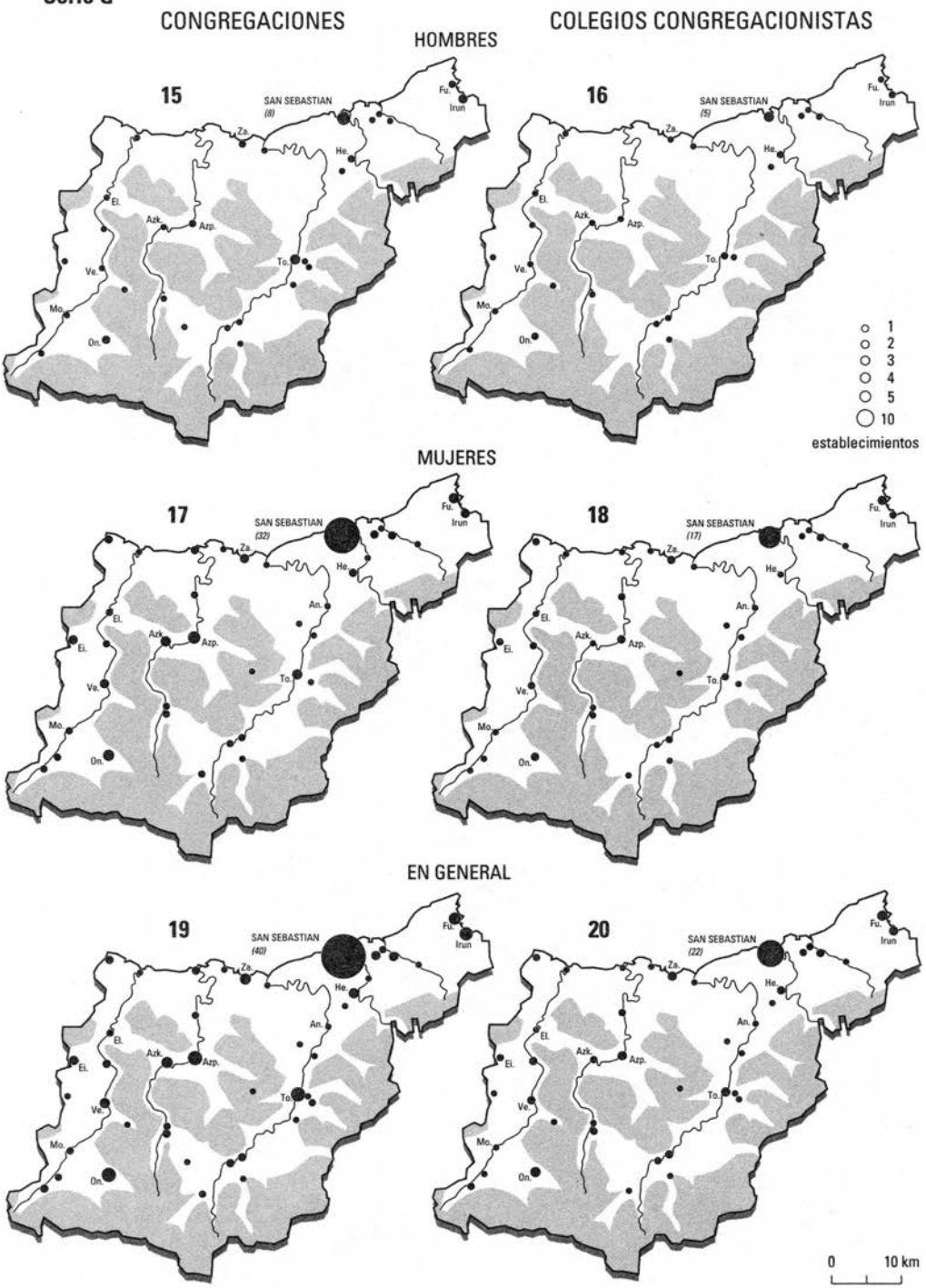
Serie G



Fuentes: Guía Eclesiástica del Obispado de Vitoria. Vitoria, 1905.

CONGREGACIONES RELIGIOSAS EN GUIPÚZCOA EN 1919

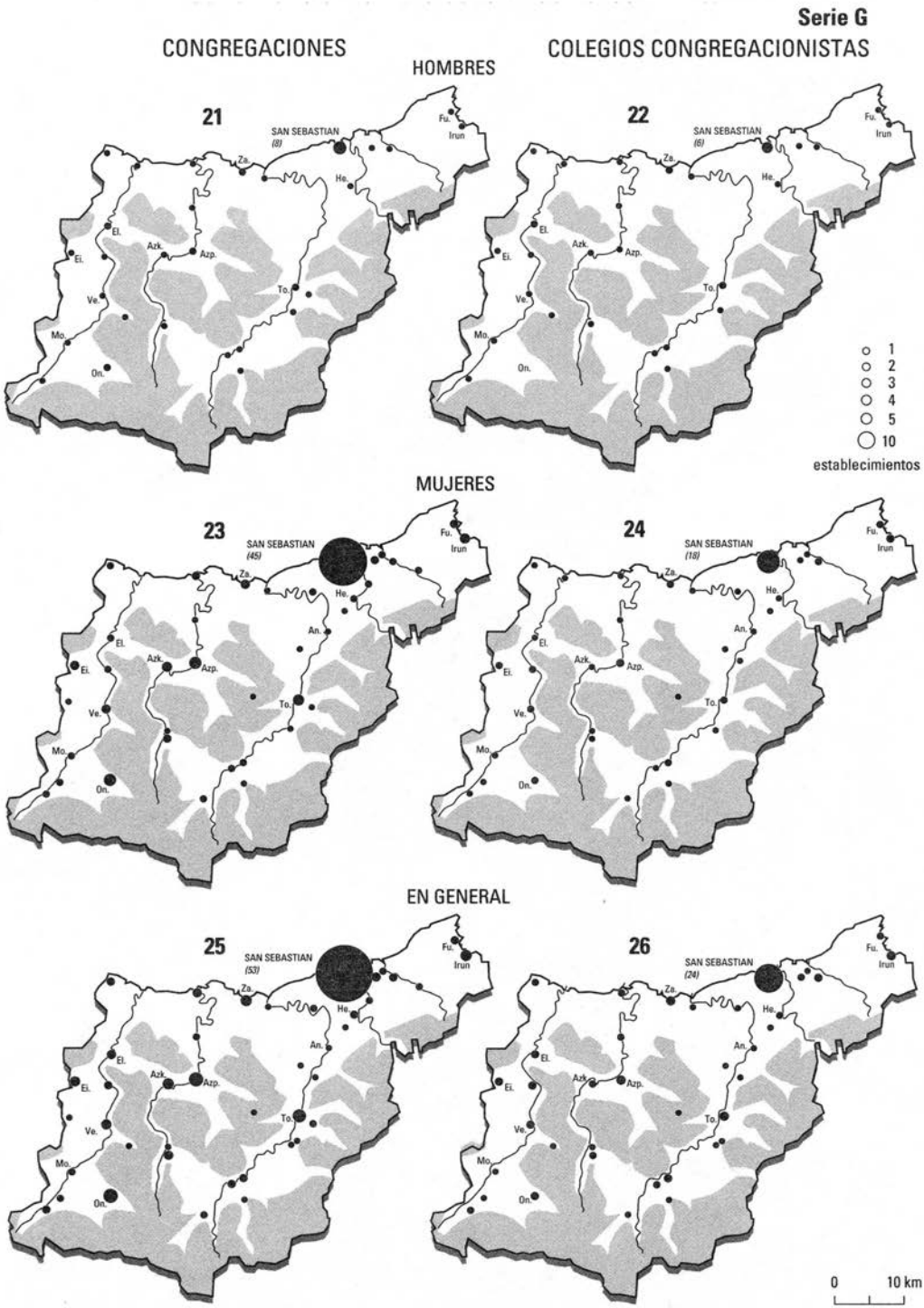
Serie G



Fuentes: Anuario Eclesiástico de la Diócesis de Vitoria, 1919.

CONGREGACIONES RELIGIOSAS EN GUIPÚZCOA EN 1931

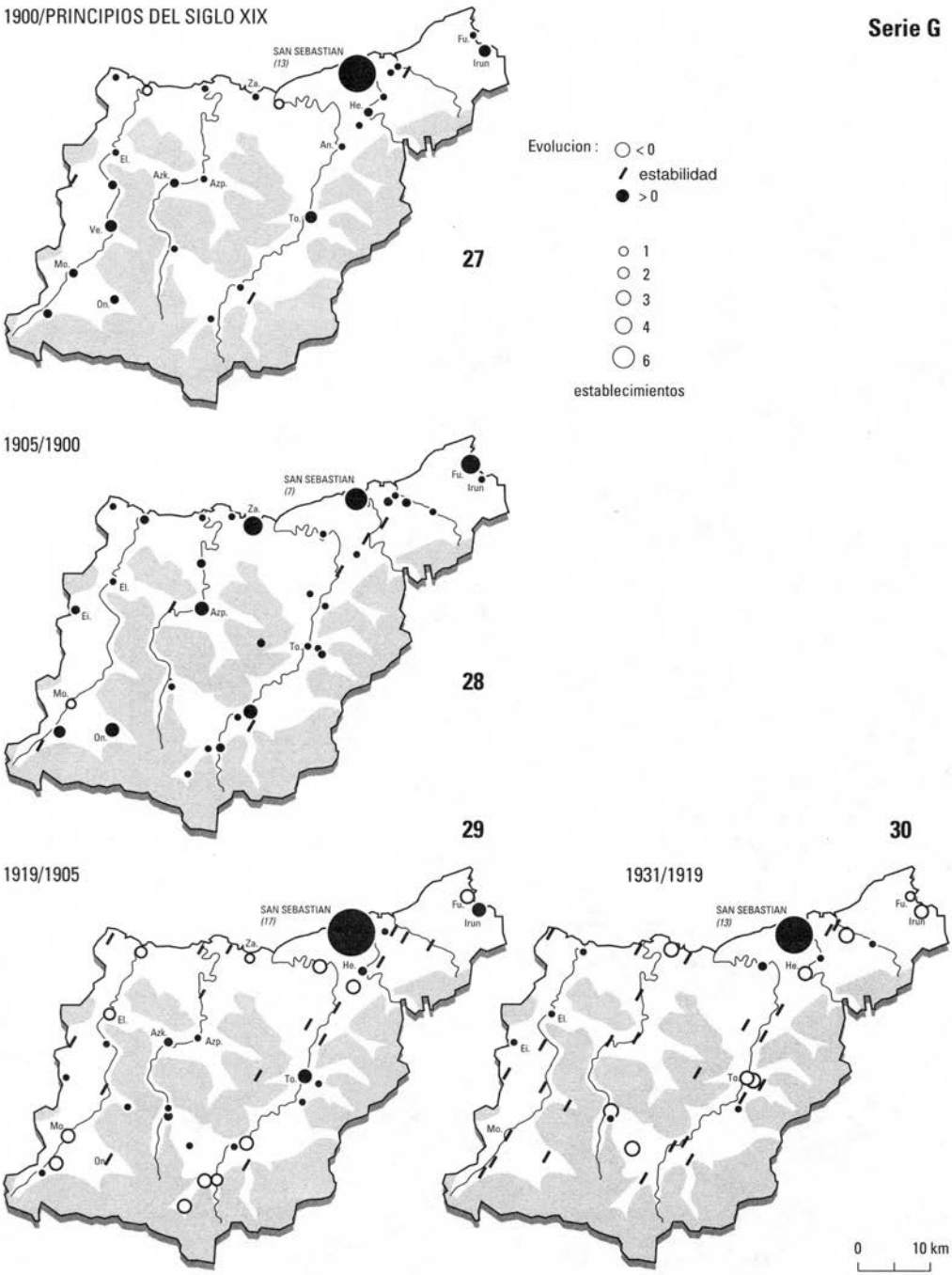
Serie G



Fuentes: Anuario Eclesiástico de la Diócesis de Vitoria, 1931.

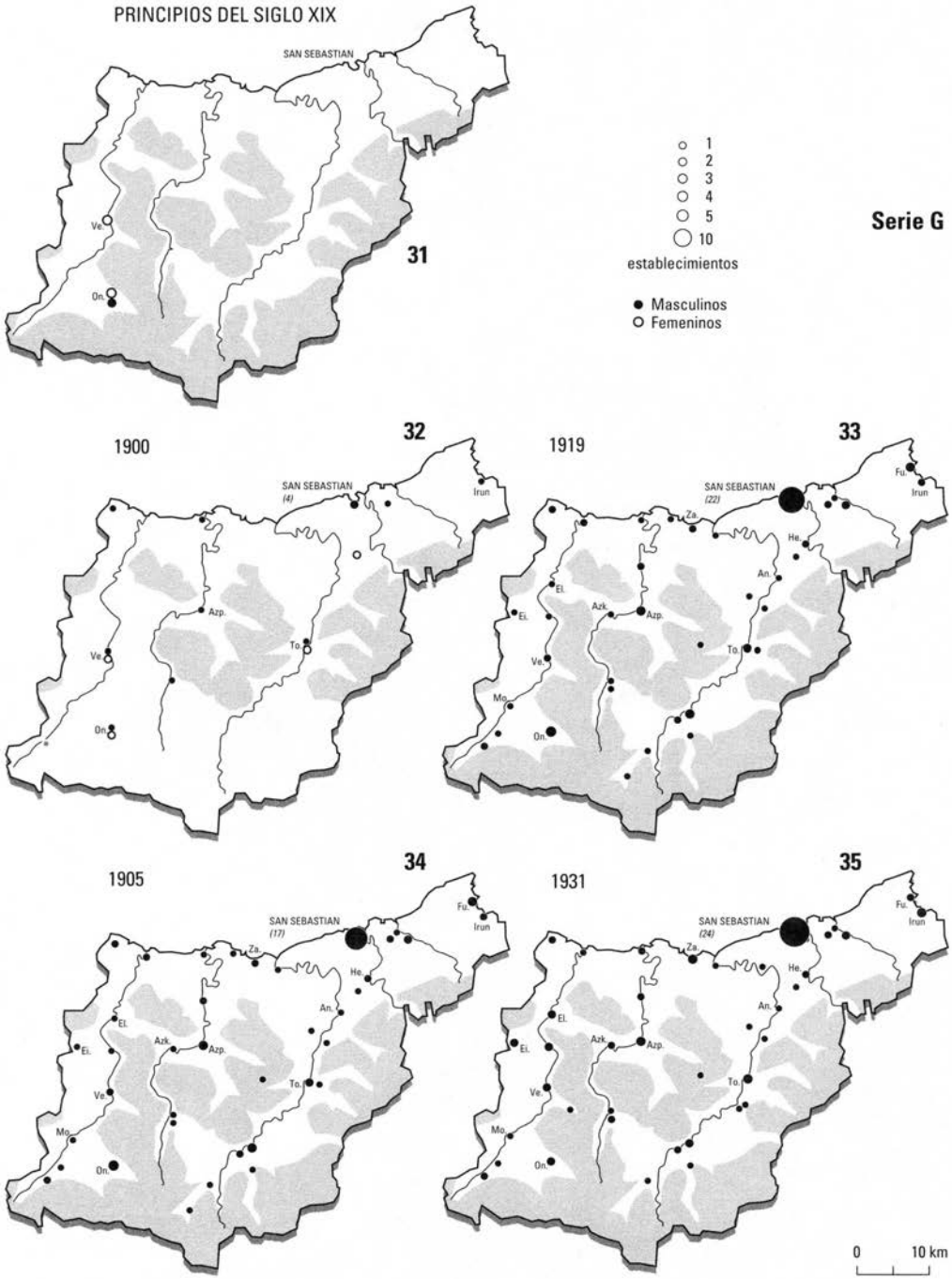
EVOLUCIÓN DE LAS CONGREGACIONES RELIGIOSAS EN GUIPÚZCOA, PRINCIPIOS DEL SIGLO XIX-1931

Serie G



Fuentes: Elaboración propia a partir de los datos correspondientes a los años indicados.

COLEGIOS CONGREGACIONISTAS EN GUIPÚZCOA, PRINCIPIOS DEL SIGLO XIX-1931



Fuentes: Las citadas para los años correspondientes.

La autora, **Maitane Ostolaza Esnal,** doctora en Historia y Civilización por el Instituto Universitario Europeo de Florencia (Italia), es profesora en la Universidad de Reims (Francia). Sus trabajos actuales versan sobre la historia de la educación y la historia de la Iglesia en el País Vasco.

Este libro estudia el papel jugado por la Iglesia, a través de sus instituciones educativas, en la modernización de la sociedad guipuzcoana de la Restauración, a caballo entre los siglos XIX y XX. La utilización casi exclusiva de fuentes inéditas, procedentes en su mayoría de archivos privados, ha permitido a la autora analizar la contribución de estas instituciones a la construcción de una sociedad marcada fundamentalmente por el cambio. Abarcando distintos niveles de enseñanza (primaria, primaria superior, secundaria, enseñanzas especiales) y diversas congregaciones religiosas, el libro combina la visión macroscópica del fenómeno congregacionista contemporáneo –analizado en el marco general del Estado– con el estudio microscópico de colegios significativos. Se estudia el papel jugado por los colegios de los Hermanos de las escuelas cristianas en la escolarización de las clases populares guipuzcoanas, la destacada participación de algunos sectores eclesiásticos, y de sus correspondientes centros escolares, en el proceso de implantación del bilingüismo escolar; o la decisiva contribución de algunos colegios de la Iglesia en la renovación de las viejas élites y la creación de otras nuevas. En definitiva, la autora muestra que la Iglesia jugó un papel activo, y no obstaculizador, en el proceso modernizador guipuzcoano. Y ello debido a la habilidad de la institución para renovar métodos y programas de enseñanza, a su capacidad para adaptarse a los diversos contextos locales y sociales. El libro que se propone aquí al lector, tanto por las cuestiones que plantea como por la metodología empleada, resulta sin duda novedoso y contribuye a esclarecer aspectos fundamentales de la historia vasca contemporánea.

INSTITUTO DE HISTORIA SOCIAL • VALENTIN DE FORONDA •
VALENTIN DE FORONDA
GIZARTE HISTORIA INSTITUTUA