EDUCACION Y CAMBIO SOCIAL EN EL PENSAMIENTO Y LA OBRA DE RAFAEL ALTAMIRA

IRENE PALACIO LIS

El intentar abordar en tan breve espacio de tiempo como me corresponde la aportación de Rafael Altamira al ámbito educativo, se me antoja casi un reto que asumo con la mayor cautela porque soy consciente de que los temas van a quedar —casi sin más— planteados (1).

Y si bien esa circunstancia crea un cierto desasosiego en quien les habla por la necesidad de comunicar «más cosas» o más profundamente cosas, tal desazón queda en parte compensada por los numerosos ámbitos desde los que se está estudiando en este Simposio la figura de Altamira, con lo que muchas de mis obligadas deficiencias han sido o serán —estoy segura— ampliamente superadas. Algo por lo que de antemano me felicito, ya que entre todos intentaremos rescatar el justo valor de la aportación de ese alicantino universal cuya memoria estos días nos reune.

Pero antes de abordar de lleno el núcleo de nuestra exposición, anotaremos unas líneas contextualizadoras que nos permitan ubicar con mayor propiedad el ideario y la acción educativa altamirana.

0. Apunte introductorio

Pocos momentos de nuestra reciente historia se nos muestran con caracteres tan ricos en situaciones y problemas, tan polémicos y tan apasionantes en

(1) Para un tratamiento más extenso del tema, puede consultarse: PALACIO LIS, I. *Rafael Altamira: un modelo de regeneracionismo educativo*, Caja de Ahorros Provincial de Alicante, 1986.

consecuencia, como el tránsito entre los siglos XIX y XX. La crisis generalizada en los más diversos ámbitos: político, económico, social, religioso, cultural y educativo, constituye quizá su fundamental peculiaridad, que es vivida y sentida con dolor por una minoría intelectual —al menos— que enfrenta, al inmovilismo, la intolerancia y el fanatismo de la «vieja» España, sus ansias de progreso, cientificismo y liberalismo —como expresa el Profesor Tuñón de Lara— y en definitiva, sus anhelos de regeneración.

Efectivamente, la intelectualidad del momento es consciente de los males que aquejan al país y asume una necesidad ineludible de fomentar todas aquellas circunstancias que presumiblemente pudieran contribuir a la transformación radical de la realidad vivida. Las divergencias provenían, tan sólo, de las diferentes propuestas de solución según se considerase uno u otro, el origen del problema. Pero en definitiva, su criticismo dio lugar a un programa de soluciones fundamentalmente económicas y educativas con la ilusionada esperanza de que su urgente puesta en práctica por el gobierno imperante, e independientemente de su credo ideológico, diera como resultado la deseada regeneración de España.

Pero retomemos algo que hemos dicho quizá demasiado deprisa; se trataba de programas fundamentalmente económicos y educativos, y a esta última circunstancia nos vamos a ceñir a continuación.

En efecto, el movimiento regeneracionista, al igual que el pensamiento ilustrado en su momento y las ideas de la Gloriosa después, trasladaron a un primer plano el problema educativo, considerando a la educación como artífice prioritario en la solución de los problemas del país. Y fue tal el empeño en instrumentalizarla como factor de cambio y transformación social, tal la virulencia que engendró el tema, que como llegará a expresar M.B. Cossio, el ambiente intelectual se sentía «cargado de pedagogía».

De acuerdo con esta teoría, la salvación de España, su pretendida regeneración, se basaba inexcusablemente en el mejoramiento individual de todos y cada uno de los ciudadanos. Educando al pueblo se lograría, de forma invariable, superar la crisis y, en definitiva, recuperar la paz, el bienestar y lograr el progreso social. Y es que, efectivamente, ese pretendido progreso social no sólo se hacía derivar de la educación a través de especulaciones eruditas o filosóficas. También desde el terreno pragmático la política, la economía, la técnica, etc., exigían la colaboración de todos y cada uno de los hombres del país, que merced a una adecuada formación cumplieran su papel en el entramado regeneracionista. De este modo, la operatividad socio-económica era contemplada también por los reformadores como elemento destacado en la función total de nuestra educación.

Observamos de paso que, paralelamente, el Estado, que había venido asumiendo de modo progresivo las funciones militares, judiciales, administrativas, económicas, etc., que aseguraban el tal servicio a la sociedad de la que había surgido, pretende monopolizar también la función educadora tradicionalmente detentada por la Iglesia. Y es que, como acertadamente indica la Profesora I. Turin (2) lo que se disputaba era la esperanza de continuar orientando el espíritu humano en el sentido que la Iglesia juzgase mejor para él, o por el contrario, el establecimiento de condiciones que el Estado democrático consideraba más favorables para la protección de la libertad de pensamientos, su razón de ser.

Pero para no caer en singularismos en cuanto a este tema, indiquemos también que la sobrevaloración del hecho educativo es constatable en toda Europa desde finales del siglo XIX, y muy en especial a partir de la primera guerra mundial, por lo que la virulencia de la cuestión en España, al margen de revestir ciertas peculiaridades características fruto de nuestra situación concreta, debe entenderse en ese contexto, mucho más amplio, del devenir histórico del viejo contiente.

Ahora bien, ¿cuál es la realidad de la instrucción en España en el momento que estamos tratando de analizar? Los testimonios nos la muestran realmente desoladora.

Acudiendo a las cifras, según datos de F. Olóriz (3), en el censo de 1887 —salvo escasos errores— de los algo más de diecisiete millones y medio de habitantes registrados (17.565.632), una cifra aproximada a los doce millones (11.945.871), lo que representa más del 68% del total de la población, carecía de instrucción elemental. Y otro dato más: partiendo de la población española en edad escolar (6 a 12 años), según el Censo de 1900, que asciende a casi tres millones de habitantes (2.899.001) en aquella categoría, Cossío indica que en 1908 había matriculados en las escuelas públicas primarias 1.264.802 alumnos, lo que supone el 43% de la cifra arriba indicada. La escuela privada recogía, por su parte, 227.270 alumnos (el 7%). De lo que se deduce una ca-

(2) TURIN, I. *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Ed. Aguilar, Madrid, 1967.

(3) OLORIZ, F. «El analfabetismo en España», en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (en adelante *B.I.L.E.*), 486 y 487 (1900) 257-267 y 293-302 respectivamente. Adviértase, tal como indica Olóriz, que en la cifra total de la población, se incluye realmente la «totalidad» de la misma, con el inevitable error que ello introduce al considerar como analfabetos a los menores de cuatro años, así como a los que estaban recibiendo la correspondiente instrucción o se encontraban en edad de recibirla.

Las cifras recogidas por Luzuriaga («El analfabetismo en España» en *B.I.L.E.* 800 (1926) 333-336, a partir del Censo de 1920, presentan —debido indudablemente, al margen de otras causas, al paso del tiempo—, indicios menos descorazonadores, aunque todavía muy negativas comparadas con el resto de los países europeos.

rencia absoluta de escolarización en el restante 50% de la población infantil entre seis y doce años (4).

Lógicamente, la política educativa que dio lugar a tales desproporciones, se explicaba en parte por ínfimos presupuestos para Instrucción Pública, que en 1900 eran, por ejemplo, nueve veces menores que los destinados al sector militar. Y en 1902 constituían el 4'4% en relación con los generales del Estado. De otro lado, y según datos de 1901 (5), mientras España dedicaba un 1'5% de la renta nacional a este sector, Inglaterra invertía un 10%, Alemania un 12% y Francia, por poner algunos ejemplos, un 8%.

Si a todo ello se une el menosprecio de los municipios hacia sus deberes en este orden, comprobamos como resultante el total desamparo de la enseñanza primaria, que sostenía la penuria económica de los maestros, mal considerados y peor pagados; el triste espectáculo de las escuelas, escasas, antihigiénicas y antipedagógicas; la consecuente falta de base sólida en los demás grados de enseñanza, etc., agravada la situación en su conjunto por la conciencia muy vaga de la sociedad española del momento, en general, acerca del valor de la cultura y de la formación personal en la vida de los ciudadanos.

Sobre este contexto, el panorama educativo de comienzos de siglo se ve determinado por ciertas coordenadas que le proporcionan una entidad característica: de un lado, la ya anotada pugna Iglesia-Estado; y de otro, la preocupación creciente por el tema —a pesar de ese estado mayoritario de indiferencia o desconocimiento del mismo al que aludíamos—; y preocupación que se diversifica según las distintas tendencias y se polariza en el debate ideológico; déficit económico incuestionable en la financiación del sector educativo y, por último, proliferación de reformas parciales que no logran sanar en profundidad la depresión constatada en este ámbito (6).

La respuesta a esta problemática, configurada en lo que denominaremos «regeneracionismo educativo», o exigencia de educación como instrumento de renovación social, fue formulada de forma diversa —como indicábamos— de acuerdo con los diversos ámbitos ideológicos del país, con lo que católicos, liberales, socialistas y anarquistas propusieron sus correspondientes fór-

(4) COSSIO, M.B. *La enseñanza primaria en España*, Museo Pedagógico Nacional, Madrid, 1915 (2ª ed.)

(5) VICENTI, E. *Diario del Senado*, 23-XII-1901. p. 1.887.

(6) Ciñéndonos tan sólo a la enseñanza primera, y remontándonos a la Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano), le siguen, entre otras, las siguientes normas legislativas en el ámbito del XIX: 1860, creación de la primera Escuela Normal de Maestros: 1868 (2 de junio), Ley de Instrucción Primaria; 1868, (14 de octubre), derogación de la Ley de 2 de junio; 1881, equiparación de las Escuelas Normales de Maestros y Maestras en cuanto a programa y duración de los estudios; 1886, incorporación de las Escuelas Normales al Presupuesto del Estado; 1898, reforma de las Escuelas Normales, etc.

mulas alternativas. De entre los liberales, nos interesa destacar el krausoinstitucionismo, en cuyo contexto contemplaremos a continuación la aportación altamirana.

1. El optimismo regeneracionista

Efectivamente, queremos enmarcar aquí el ideario y la obra de Rafael Altamira en el seno de esa minoría intelectual, consciente y crítica, a la que veníamos aludiendo. Minoría testigo de la decadente situación de España, que denuncia males e insinúa soluciones.

Sin embargo, permítasenos señalar, que el revisionismo crítico del grupo no es monocorde. Están, de un lado, los que fustigan acremente la realidad, insistiendo incansablemente en lo que de malo hay y en lo que de negativo creen ver. España es, para ellos, un organismo en estado grave, incurable por necesidad, por lo que su recuperación se contempla, de alguna manera, como inalcanzable. Desde el medio físico, torturado y estéril, a la incapacidad de la raza, considerada como parva en sus orígenes y paulatinamente degenerada con el paso de la historia, pasando por la vida social, política y administrativa, caótica y caciquil, todo contribuye a la queja dolorida y a la crítica despiadada, de pies de barro en muchas ocasiones por la ausencia del fundamento científico de mucho de cuanto se postulaba como irrefutable (7).

Otro sector, sin embargo, muestra una actitud más serena que pretende no dejarse llevar por el tumulto que aquellos levantan, ni por el inmovilismo característico de la mayoría social. Les duele España, indudablemente. Conocen su mal presente y no se resignan a él. Por el contrario: procede —desde su punto de vista— investigar sus raíces científicamente, observar la realidad de hecho y actuar en consecuencia, sin precipitarse en juicios categóricos y condenadas sin paliativos.

Rafael Altamira debe integrarse por derecho propio —desde nuestra perspectiva— en éste último grupo. No permitió ser arrastrado ni por la pasividad mayoritaria ni por el derrotismo de alguno. «Mi fe en nuestro pueblo —dirá— es fe en su potencialidad, demostrada por la Historia, que hemos ignorado y calumniado a más y mejor». Y no solamente en su potencialidad, si-

---

(7) Recordemos, como muestra, algunos de los títulos más representativos de la literatura que se hace eco de la decadencia y que apunta a posibles remedios: COSTA, J. *Oligarquía y caciquismo, colectivismo agrario y otros escritos*, Alianza Ed. Madrid, 1967; DIRECTORIO de la Liga Nacional de Productores, *Reconstitución y europeización de España*, Madrid, 1900; ISERN, D. *Del desastre nacional y sus causas*, Madrid, 1900; LAZURTEGUI, J. *Un modelo para España*, Bilbao, 1902-1903; MACIAS PICAVEA, R. *El problema nacional*, Madrid, 1899; MAEZTU, R. *Hacia otra España*, Madrid, 1899; MALLADA, L. *Los males de la patria y la futura revolución española*, Madrid, 1890; MOROTE, L. *La moral de la derrota*, Madrid, 1900; PARDO BAZAN, E. *La España de ayer y la de hoy*, París-Madrid, 1899; SILIO, C. *Problemas del día*, Madrid, 1900, etc.

no también en su presente, ya que —como expresa en otro momento de su obra— «el oído atento al mover de las almas, percibe claramente el hervor de algo que sacude los espíritus de muchos jóvenes y los dirige, con más o menos claridad de visión en punto al cambio, hacia el ideal de una patria nueva» (8).

Muestra así, en éste y otros muchos textos similares, su fe inquebrantable en los valores fundamentales del pueblo español, al que considera perfectamente capaz de reaccionar de modo positivo ante las eventualidades del momento y conseguir así, a toda costa, una España mejor sobre los cimientos de sus verdaderos valores históricos. Y desde esta perspectiva, si el conocimiento de la realidad objetiva era prioritario, el sobreponerse a ella se sentía como inexcusable, de donde surge su llamamiento a combatir el pesimismo infecundo allí donde apareciese:

> «Muéstrense sin reserva los defectos —expresa en una de sus obras—, descúbranse las llagas actuales, hágase mirar el mal frente a frente y sin disfraz; pero al propio tiempo anímese al enfermo en el camino de la curación, devuélvasele la confianza en sus propias fuerzas, convénsasele de que es capaz de vencer las dificultades, como las venció en otro tiempo».

Y en definitiva, añadirá: «(...) robustézcase su fe en la imagen de los siglos en que era grande por la cultura y el empuje civilizador, a la vez que se inculque la máxima de que ningún pueblo se regenera sino por su propio esfuerzo, «queriendo» obtener la mejora, ganándosela por sus puños, poniendo a su servicio el poder enorme de su energía colectiva, en vez de confiarla fríamente a cualquiera, durmiendo luego sosegadamente en la engañada confianza de que otro sacará por él las castañas del fuego» (9).

Y es que el alicantino sustenta su optimismo sobre un detenido estudio de nuestro carácter publicado bajo el título **Psicología del pueblo español** (10), obra motivada, a su vez, por el culmen del desastre nacional en el 98 y por las críticas negativas de la hispanofobia imperante.

De acuerdo con sus conclusiones, los españoles poseen, en el fondo de su peculiar idiosincrasia, muchas de las cualidades fundamentales capaces de

---

(8) ALTAMIRA, R. *Para la Juventud (Conferencias y pensamientos)*, Unión Editorial Hispano-Americana, Barcelona-Buenos Aires, 1914, p. 170.

(9) ALTAMIRA, R. *Psicología del pueblo español*, Ed. Minerva, Barcelona, 1917 (2ª ed.), pp. 217-218.

(10) En efecto, Altamira escribe en el Prólogo de la segunda edición; «(...) me limité a señalar la existencia en nuestra historia de innumerables y convenientes pruebas de capacidad, referentes a la mayoría de las ramas de la actividad intelectual; pruebas que sólo la pasión enemiga puede suponer circunstanciales y pasajeras, y que, por no ser lo uno ni lo otro, son susceptibles de nuevo florecimiento».

convertirlos en un pueblo grande y fuerte; sin embargo, parte de esas cualidades sufrían una atrofia singular en la época que nos ocupa, viéndose sustituidas por vicios contrarios; y por último, una minoría —todavía una minoría, pero con vocación de crecimiento— guiada por la fe y el entusiasmo en la patria, ya había conseguido vencer aquella sustitución frente al escepticismo y pesimismo de quienes seguían viendo presa a España de un mal incurable, pecado que cometían por igual —a su entender— liberales y reaccionarios. Los primeros por tal aversión a nuestro pasado histórico, que juzgaban como una falacia, un mito odioso que había que sepultar; los segundos, por querer ver en ese mismo pasado la norma y guía de la andadura del presente, desconociendo o falseando, en muchos casos, la realidad científica de nuestra historia.

Pero avancemos un paso más en nuestra exposición. Si la situación objetiva es asumida como caótica por Altamira, con la misma intensidad con la que cree en una auténtica y ya perceptible regeneración, con no menor fervor y entusiasmo comulga con el grupo anteriormente descrito para el cual la educación se constituye en el prioritario y más efectivo factor de cambio. «La regeneración, tanto como la formación de un pueblo —manifestará repetidamente— son cuestiones educativas».

Y a esa tarea, la de educar, consagrará todo su empeño —permítasenos decir que incluso su vida— porque era consciente de que no menor dedicación exigía un país en que la cultura y la enseñanza no habían alcanzado todavía la categoría de problemas nacionales. Situación dolorosamente sentida y cuya solución él mismo insinuará:

> «(...) los que sientan la gravedad del problema que trabajen por él, seguros de que cada paso conseguido aumentará en los demás el conocimiento de la importancia que tiene; y poco a poco el amor hacia la cultura y la seriedad en procurarla y en colaborar en la obra que la afirme, irán agrandándose, hasta convertirse en fuerza incontrastable que se imponga a los tibios, a los escépticos y a los egoístas» (11).

Vuelve con todo ello Altamira al antiguo lema: «La cuestión social es una cuestión pedagógica» y lo hace suyo como hicieron lo propio todos los reformadores modernos desde Fichte a los patriotas franceses de 1871. Sólo a través de la educación España podría prometerse crear generaciones en quienes los defectos primordiales de nuestro carácter y nuestra inteligencia quedarán anulados o disminuidos por el florecimiento de las cualidades contrarias, siendo por lo demás, que en un ámbito más amplio y más positivista si se quiere, la universalización de la cultura significaba el posibilitar una más intensa pro-

---

(11) ALTAMIRA, R. *Problemas urgentes de la enseñanza primaria en España.* Imp. Asilo de Huérfanos del S.C. de Jesús, Madrid, 1.911, p. 102.

ducción científica, literaria, artística, y económica, etc., así como la apertura a la comprensión de los asuntos sociales que exigían el concurso de todos y la supresión de los apasionamientos que primordialmente se derivan de la ignorancia (12).

Recordemos aquí como la génesis del ideario altamirano en este punto, como en tantos otros, es deudora del krauso-institucionismo. La filiación krausista de muchos de sus profesores de Derecho en la Universidad valenciana y su estrecha vinculación con D. Eduardo Soler y Pérez en particular, muy próximo ideológicamente a Giner, replantearon por aquel entonces sus tendencias intelectuales así como sus actitudes vitales, dirigiéndolas netamente a una profunda preocupación por las cuestiones educativas.

«Entre las cosas que debo a esta casa —dirá en 1921 refiriéndose al Museo Pedagógico Nacional (13)— una de ellas, la fundamental, es haber sentido la inquietud del problema pedagógico». «Empecé a sentir —insiste en otro momento— como uno de los impulsos más grandes de mi vida, el anhelo de contribuir, en la medida que me fuera posible, a la resolución del grave problema de la enseñanza en nuestro país. Es más, empecé a sentir, y ese sentimiento se ha ido agrandando (...) la convicción arraigada de que el único camino para obtener todas las cosas que pensamos cuando dirigimos nuestros anhelos hacia una Humanidad mejor que la presente, está en la educación» (14).

De acuerdo con estos planteamientos, no es extraño que Altamira se confesara a sí mismo, si bien no como un revolucionario en el sentido tradicional de la palabra, sí como un «radical» en el orden de la enseñanza, en el doble sentido de hacer de ella el eje de toda política nacional y de querer conducirla por el más alto camino posible de independencia espiritual y de solidaridad humana.

Pero insistíamos en su ubicación ideológica en el grupo krauso-institucionista, con el que coincide basicamente en el interés por determinados problemas, así como en las vías de solución de los mismos, sin menoscabo de las peculiaridades propias de su talante intelectual y humano y de las consecuentes derivaciones de aquellos. Desde esta perspectiva, su aportación se vió arropada por cuanto representaba la institución Libre de Enseñanza, al mismo tiempo que ésta se potenciaba por lo que el alicantino significaba, no sólo a nivel nacional sino también internacional.

---

(12) Recordemos a título ya institucional, por ejemplo, la Proposición del pedagogo M. Fernando Buisson en el Congreso de la Sociedad de Naciones celebrado en Bruselas en 1919, en la que señala como fundamental, en el camino de la democracia y el pacifismo, la potenciación del fenómeno educativo y la instrucción de los pueblos. Cfr. ALTAMIRA, P. *Ideario pedagógico*, Ed. Reus, Madrid, 1923, pp. 12-13.

(13) Altamira había ocupado, por oposición, el cargo de Secretario del Museo Pedagógico Nacional, en 1889.

(14) ALTAMIRA, R. *Ideario pedagógico*, cit., pp. 137-139.

2. La educación como factor de cambio

2.1. La escuela y el patriotismo

Someramente planteado hasta aquí el sustrato ideológico de Rafael Altamira en relación con el problema educativo, detengámonos a continuación en dos vertientes del mismo que adquirirán particular relevancia a lo largo de su vida y de su obra. Una de ellas de índole más abstracta —si así se la quiere calificar— y que tiene por fundamento su teoría del patriotismo (15); la otra más directamente positiva, conduce al planteamiento de la educación universal, como derivación lógica de una concepción democrática en la participación de los bienes de la cultura.

La primera de las cuestiones viene determinada por el fenómeno de la decadencia nacional a finales del XIX y comienzos del XX. Esta y los sentimientos patrióticos —auténticamente vividos— están en relación inversa a su entender, de tal manera que si bien un robusto sentimiento de amor a la patria, una concienciación real y positiva en todos los ciudadanos como tales, el convencimiento auténtico de la labor que a cada uno corresponde en el engranje social y la actuación consecuente potenciarán, sin duda, el engrandecimiento de un pueblo; las naturales tendencias egoístas, que ven enfrentados los propios intereses a los del resto de sus semejantes, suponen un lastre para los deberes patrióticos, cuyas consecuencias, serán tanto más negativas, cuanto más crítica sea la situación de la colectividad.

La depuración de nuestro patriotismo es contemplada por Altamira, desde esta perspectiva, como prioritaria en un doble sentido; una puesta al día de nuestras actuaciones cotidianas y una purificación de nuestro ideal, con lo que expresa: «Necesitamos, para reintegrar nuestro patriotismo inválido, llegar a sentir hondamente todo lo que es nuestro y constituye, espiritual y materialmente, nuestra patria (la de ayer y la de hoy) y para conservar amorosamente todo lo que merece conservarse y corregir todo lo que dañaría a nuestro presente y futuro» (16).

---

(15) Como puntualizará Laín Entralgo, a pesar de las actitudes estrictamente individuales de los hombres del 98 (tomamos este concepto aquí en su más amplia acepción), se asemejan todos ellos en una nota fundamental de signo negativo: la repulsa violenta de la vida histórica del momento. Repulsa no basada en la hostilidad contra España y su historia, sino en su entrañable amor a la patria: «amaban a España porque no les gustaba lo que veían, movidos por una evidente y utópica voluntad de perfección» (LAIN ENTRALGO, P. *La generación del 98*, Espasa-Calpe, Madrid, 1975 (8ª ed.), p. 89.

(16) ALTAMIRA, R. *Los elementos de la civilización y del carácter españoles*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1956, p. 162. Sobre el problema del patriotismo en Altamira pueden citarse, entre otras sus obras: *Psicología del pueblo español*, cit,; *Escritos patrióticos*, Compañía Ibero-Americana de Publicaciones, Madrid, 1929; España y el programa americanista, Ed. América, Madrid, 1917; «El patriotismo y la Universidad», en *B.I.L.E.* 462, 463, 464 (1898) pp. 257-270, 291-296, 323-327, respectivamente, etc.

Sin embargo, esa doble ofensiva sólo será posible —a su entender— a través de la educación, porque el gobierno, la sociedad, la familia, aún pudiendo contribuir de forma importante a la implantación de un sólido sentimiento patriótico en las nuevas generaciones, nada conseguirán sin la cooperación fundamentalísima de la escuela. Deber suyo será —dice— «dotar el alma del niño español, de todo lo necesario y preciso para que al llegar a hombre sea hombre a la española, sienta en español y como español actúe en todos los momentos de su vida». Y es que la educación patriótica —desde su perspectiva— no debe estar constituida por una suma de momentos a lo largo del periodo de formación del niño, sino que deberá informar la intencionalidad de toda la enseñanza.

Se comprende, desde estos planteamientos, la necesidad —también por él formulada— de proporcionar a los docentes, en el período de su formación, las bases imprescindibles en que sustentar su propia labor en cuanto a la educación patriótica de los alumnos. Se trataba, en definitiva, de potenciar el patriotismo en las Escuelas Normales y en todos los centros, en fin, que tuvieran como misión el reclutamiento y capacitación de los futuros enseñantes en los distintos niveles educativos, particularmente en los primarios.

Pero aludamos ya a esa segunda vertiente que cabe rastrear en el ideario educativo de Altamira y a la que nos referíamos anteriormente: la exigencia de educación universal como derivación lógica —decíamos— de su concepción democrática en la participación de la cultura.

En la base de su teoría, una profunda convicción: el hombre actúa en la vida de acuerdo con la educación que ha recibido y de la influencia que aquella ha ejercido sobre su espíritu. O lo que es lo mismo: actúa siguiendo las reglas y los impulsos correspondientes a su grado de cultura intelectual y sentimental y a la orientación de esa cultura respecto a los problemas fundamentales del individuo y la sociedad.

Ello le lleva a exigir una enseñanza extensiva e intensiva, susceptible de alcanzar a todos los hombres de todas las clases y en particular, a quienes secularmente se han visto privados de la misma, constituyendo —por lo demás— el bloque mayoritario de la escala social. Y es que, sin duda, era plenamente consciente de que las dos bases fundamentales de la paz social se circunscribían a la justicia y la cultura, por lo que escribe:

> «La verdadera paz, la que puede ser legítima garantía para todos, es la que se asienta sobre la satisfacción interior de la mayoría (...). Pero esa satisfacción no se logra sólo con la justicia (...). Para que sea cumplida —y aún diré para que llegue a producirse como estado de espíritu— es preciso que el hombre la comprenda, se haga cargo de sus razones y orígenes y se conforme, racionalmente, con el imperativo categórico de la realidad, que siempre está lejos, cuando no en oposición, con los anhelos humanos» (17).

(17) ALTAMIRA, R. *Ideario pedagógico*, cit., pp. 103-104.

Y esa conquista —dirá— sólo es capaz de lograrla aquél cuyas facultades intelectuales han sido orientadas y flexibilizadas por la instrucción. Por el contrario, con masas incultas prontas a la incomprensión, a dejarse llevar por los impulsos y por las sugestiones fáciles, la paz social estará siempre en el aire.

Sobre estas bases y la consideración de que la escuela primaria constituye una institución íntimamente ligada al porvenir de un pueblo, así como a la resolución de muchos de sus problemas políticos y sociales —sin por ello dejar de constatar la importancia específica de otros niveles escolares— Rafael Altamira intenta dar respuesta a cuál debe ser el programa común y general de la enseñanza.

Programa, como no, acorde con su filiación krausista y más específicamente gineriana. Debe tratarse de un proyecto educativo integral, que satisfaga las necesidades fundamentales de la cultura y la educación del alumno, «en cuanto que es hombre».

En efecto, se trata de proporcionar al niño y al adolescente, antes de que se pronuncie por una profesión determinada, liberal o manual, aquellos conocimientos que deben ser comunes a todos los hombres, así como el desenvolvimiento físico e intelectual que establezca las condiciones de una vida sana, en aquello que dependa del individuo, y al mismo tiempo, de una vida «consciente».

De acuerdo con ello, los programas serán tanto más perfectos cuanto más se aproximen a la integración absoluta en este sentido. En efecto, lo importante no era la inclusión en los mismos de «todas» las disciplinas fundamentales, sino el hacer asimilar al alumno lo que hay de esencial, de imprescindible, en cada una de ellas, científica o literaria. En consecuencia, se trataría de determinar, no cuales fueran aquellas disciplinas, sino cuales las cuestiones relativas a las mismas, en las que había que profundizar de modo particular.

Planteamientos éstos paralelos a la constatación de la realidad del momento en la que podía observarse que ni los alumnos de enseñanza primaria, ni siquiera los de secundaria, recibían una formación específica y suficiente, capaz de hacer desaparecer de la vida real que les correspondía vivir, las ignorancias y prejuicios que en aquel entonces padecían muchos pueblos, actuando como obstáculos en la resolución de los problemas materiales y espirituales.

Se observaban, en definitiva, carencias en la adquisición de los necesarios elementos de juicio capaces de permitir al individuo tomar postura consciente y responsable frente a las distintas vicisitudes de su papel como ciudadano, miembro de una colectividad, lo que precisamente debería constituir la base

del curriculum escolar, tomando este último término en el más amplio sentido de la palabra.

Porque —argumentará— aunque la ciencia puede, sin duda proporcionar respuestas sobre ciertas cuestiones y la religión sobre otras que le son propias, hay muchas cosas relativas a la cultura del hombre moderno sobre las cuales la ciencia no puede formular todavía una respuesta concreta, particularmente en las denominadas ciencias, políticas y morales; y de otro lado, en las ciencias de los hechos la afirmación consiste solamente y en muchos casos, por ejemplo, en Historia, en contribuir a establecer la verdad del hecho estudiado, lo que no es más que un elemento, si bien esencial, para la apreciación de la vida y de las actividades a desempeñar en ella.

En definitiva, manifiesta su convicción de que la mayoría de los alumnos que habían pasado por la escuela primaria e incluso la secundaria —aún siendo «buenos» alumnos— ignoraban aquello que podía permitirles expresar una opinión autorizada, y actuar consecuentemente sobre las cuestiones políticas, sociales, históricas, religiosas, etc., que enfrentaban a los hombres tales como la adhesión a un partido, la actitud en materia social, el criterio de acción correspondiente al conocimiento y a la apreciación del pasado del propio pueblo o de sus posibilidades potencia o circunstanciales, etc.

El porqué de esas ignorancias no debía establecerse —desde su perspectiva— sobre una crítica fácil del profesorado, ni siquiera del método de enseñanza. El problema se centraba esencialmente, en los aspectos o las cuestiones que constituían el contenido tradicional de cada materia escolar, contenido que, como no se había determinado de una manera precisa lo que le era fundamental y necesario, comprendía —por lo común— muy poco de lo sustancial y mucho de lo que impunemente se podría suprimir (18).

El problema se agravaba al considerar que el sentido respecto al valor de la educación era muy poco perfecto en las sociedades del momento; de ahí la afirmación altamirana acerca de la escasez de los que estaban verdaderamente convencidos de que la escuela constituyera un «artículo» de primera necesidad, y en particular en tiempos de paz. Se constata sin embargo —señala— que cuando por desgracia alcanza a los pueblos la crisis, cuando se ven obligados a enfrentarse a difíciles situaciones y angustiosos problemas —sólo superables por personas cuidadosamente preparadas, de espirítu abierto y dispuestas a colaborar en el esfuerzo que se les solicita— comprenden la importancia extraordinaria que puede suponer la falta o la escasez de elementos competentes y la imposibilidad de improvisarlos. Porque esos hombres sur-

(18) ALTAMIRA, R. *Problèmes modernes d'enseignement en vue de la conciliation entre les peuples et la paix morales*, P.U.F. París, 1932, PP. 33-34.

gen sólo en la medida en que el pueblo se haya preocupado de su «plantel», de su «semillero», que será el que haga posible su futuro desenvolvimiento.

Y ese plantel —insisite— se «hace» desde los jardines de infancia y se va perfeccionando a lo largo de los distintos niveles de enseñanza. Sólo los pueblos capaces de aprovechar las lecciones de la experiencia —dice— saben que no pueden modificar el presente por la dificultad que entraña cambiar de golpe la dirección de una personalidad ya formada. La esperanza, pues, el futuro de los pueblos, está en la educación y en ella, en la escuela primaria como fundamento.

a) Un programa de reformas para la enseñanza en España

Detengámonos por unos momentos en las deficiencias concretas que Altamira denuncia en nuestra enseñanza primaria, así como en el programa de reformas por él propuesto y que diversifica según su naturaleza en reformas externas e internas.

Dentro del primer grupo, la cuestión prioritaria a resolver, desde su punto de vista, era la relativa a las retribuciones del magisterio:

> «(...)Hay que pagar bien a los maestros para que acudan a la profesión hombres que en ella valdrían y que de ella se apartan porque no le ven porvenir económico, y que con su concurrencia eliminarían a los que sólo entran porque no hay mejores que les disputen el puesto. Y se les debe pagar bien, además, porque ni el Estado ni nadie tiene derecho a exigir que se entreguen las mejores fuerzas de la vida, los mejores arrestos de la inteligencia, a una función que no da de comer o no permite formar familia, o resta la posiblidad de necesidades imperiosas, cuya falta supone un sacrificio».

Pero el problema es todavía más grave: «cuando un hombre al que se le exige el cumplimiento de su deber puede contestar que si no lo cumple es porque las exigencias de la vida le imponen emplear una gran parte de su tiempo y de sus fuerzas en buscar medios económicos que la profesión no le da, se carece de valor para ser riguroso con él y exigirle que cumpla a costa de vivir miserablemente él y los suyos» (19).

Y es que la cuestión de las retribuciones del personal docente de las escuelas primarias era candente por aquel entonces. Siendo una excelente consecución el paso a la competencia de los presupuestos generales del Estado el sueldo de los maestros por mediación, del Conde de Romanones, competía a las Cortes ratificar y continuar la iniciativa del Ministerio, y la medida de su empeño vendría dada por el grado de convicción de los responsables de la

(19) ALTAMIRA, R. *Problemas urgentes....*, cit., p. 19.

política económica en lo referente a los temas educativos, porque como afirmara Altamira «aún dentro de las más modestas posibilidades financieras, cada país da más dinero a lo que cree más importante, o en otros términos, a lo que dispone, para imponerse en el presupuesto, de una opinión más fuerte, más irresistible...» (20).

El segundo problema por él planteado es el de la necesidad de creación del número suficiente de escuelas para la población real del momento, circunstancia íntimamente ligada con la de los edificios escolares, escasos y antihigiénicos, cuando no insalubres.

De acuerdo con la estadística de 1908, llega a la conclusión de que haría falta crear en España para 1912, más de nueve mil escuelas, con el consecuente aumento de maestros y locales. «Es clarísimo —dice al respecto— que si hoy pretendieran de golpe ingresar en las escuelas públicas (...) todos los niños españoles que se hallan en edad escolar, no habría dónde colocarles; y eso que, prácticamente, la mayoría de nuestras escuelas tienen (no siempre por fuerza) una matrícula excesiva para el maestro y perjudicialísima para la higiene». E insiste en otro momento: «(...) aún fuera de toda disposición legal de asistencia, no tenemos escuelas para todos los niños cuyos padres piden el ingreso; y quedan fuera de ésta todos los que no lo piden» (21).

De todo lo cual se desprende lo baldío del precepto de la obligatoriedad escolar, siendo que no se disponía de lugar donde ubicar a los potenciales alumnos.

El material escolar, los programas, la Inspección Técnica y Médica en la escuela, las Bibliotecas escolares, la reforma de las Escuelas Normales, etc., constituyen otros tantos aspectos sobre los que toma postura y ofrece alternativas el criticismo de Altamira (22), a pesar de lo cual era consciente de que la puesta en práctica de todas y cada una de las medidas propugnadas, no harían sino condicionar o facilitar la «reforma interna» de la enseñanza, que estaba supeditada a su vez a la necesidad de «saber educar», supremo arte sobre basamento de condiciones personales que no se podían lograr tan deprisa como cualquiera de las cosas pertenecientes a la vida material.

---

(20) Vinculado al problema de las retribuciones, se contempla por Altamira el de las escalas y los ascensos. Los principios esenciales para la solución de todos ellos se veían en el pago directo por el Estado y en el «sueldo personal» de los maestros, independientemente de su ubicación geográfica y temporal. Esta última circunstancia aparece ya en la legislación de 1912, y es recibida con satisfacción por el cuerpo del Magisterio.

(21) ALTAMIRA, R. *Problemas urgentes...*, cit., p. 33.

(22) Véase a este respecto su «Programa de gobierno para la enseñanza primaria en España», formulado en 24 puntos, en cuya puesta en práctica trabajó desde su puesto de Director General de Primera Enseñanza, pero que hubo de abandonar al dimitir de su gestión en septiembre de 1913.

El maestro, el docente en general ocupan en este punto el interés fundamental del alicantino, porque sostiene que «crear maestros conocedores de su ciencia y de su arte, dotados de la habilidad que fecunda el saber en la práctica, y cuyo corazón rebose de entusiasmo por la misión que se les confía, de santa paciencia para todas las espinas con que se vean heridos (tanto más cruelmente cuanto más sincera y más completa sea su dedicación) no es cuestión de un día...» (23).

Vocación, actitud positiva, fe en el esfuerzo, entusiasmo, ética profesional, son, entre otras, sus principales exigencias al maestro independientemente de su preparación intelectual técnico o pedagógica al margen y además de ese arraigado patriotismo, indiscutible cualidad insoslayable en el educador, de acuerdo con sus ideas anteriormente formuladas.

b) La Dirección General de Primera Enseñanza

Todo este complejo ideario educativo en relación con la escuela primaria —tan sólo someramente esbozado aquí—, pudo ser puesto en práctica y lo fue de hecho, aunque muy parcialmente, a través del puesto ocupado por Altamira en la administración pública durante casi tres años.

Efectivamente, recordemos que por R.D. de 1 de enero de 1911 (Gaceta de Madrid de 2-2-1911) es creada la Dirección General de Primera Enseñanza, como «centro técnico encargado del estudio y resolución de los aspectos relativos a aquel grado de enseñanza», nombrándose paralelamente a Rafael Altamira para su gobierno (24).

Acerca de este organismo y de la gestión de su Director General cabe señalar, del modo más sintético, tres notas: de un lado, el carácter técnico que desde la propia exposición de motivos para su creación le da el entonces Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Julio Burell, pretendiendo subsanar la índole burocrática y administrativa que tradicionalmente se refutaba a muchos de los órganos de Gobierno. Y lo que era, sin duda, más importante: desligar su actividad de la política y del juego de partidos, que por lo general lograban desvirtuar muchas iniciativas de sanos propósitos.

En segundo lugar, cabe poner de manifiesto el innegable valor de la obra realizada por Altamira en el período de su gestión: mejora de las condiciones económicas de los maestros; elevación cuantitativa y cualitativa de su nivel de formación; labor de seguimiento una vez instalados en sus respectivos desti-

---

(23) ALTAMIRA, R. *Problemas urgentes...*, cit., p. 89.

(24) Previamente, por R.D. de 14-X-1910, Rafael Altamira había sido nombrado Inspector General de Enseñanza en Comisión, puesto que supuso el pórtico a la Dirección General.

nos, de manera que no se anquilosara su inquietud docente y su deseo constante de perfección profesional; creación de la Inspección Médica Escolar, etc., así como la modificación del sentido y las estructuras de la Inspección Escolar, proporcionándole el carácter técnico que las necesidades del magisterio y la buena marcha de la escuela requerían (25).

Altamira concebía la inspección como el sistema nervioso de la escuela española, con lo que la Dirección General, sería, en este orden «el órgano de donde partían a través de la Inspección, las iniciativas y orientaciones del Estado y donde, por conducto de la Inspección, recibía el Estado los latidos de la opinión pública en orden a la cultura popular, las peticiones y demandas en pro de los niños, las necesidades de la enseñanza y las aspiraciones del Magisterio».

Pero una vez restablecida la comunicación entre las autoridades administrativas los maestros y las propias Escuelas Normales, «para perfeccionar la obra envió Altamira —escribe Francisco Carrillo— un nuevo embajador a los ciudadanos y a los pueblos, con el designio de que su acción alcanzase hasta las aldeas más remotas: este nuevo embajador de la cultura popular fue el libro cuidadosamente elegido, mas no como letra muerta, sino como obra viva, como fecundadora siempre de ideas. Y quiso que el Inspector profesional fuese el sembrador» (26). A esta circunstancia obedecería la creación de las Bibliotecas Populares Circulantes para maestros y alumnos de las escuelas públicas.

Otras medidas legislativas emanadas del Ministerio de Instrucción Pública durante la gestión de Altamira —por lo que, de alguna manera podemos hacerlas depender de su inspiración— son las relativas a instituciones complementarias de la escuela. En este sentido, fueron creadas o potenciadas bibliotecas, cantinas, colonias y mutualidades escolares etc., así como reorganizadas las Juntas Provinciales y Locales de Primera Enseñanza, y las secciones administrativas (R.D. de 5 de mayo de 1913). Otro, de la misma fecha remodela y establece el funcionamiento de la Inspección de Primera Enseñanza (27), habiéndose constituido, ya con anterioridad, por R.D. de 16-6-1911, la Inspección Médica Escolar, al objeto de hacer cumplir en las escuelas las medidas higiénicas con carácter pedagógico.

---

(25) Así —dirá Cossío en 1915— «al lado de la Administración debe hablarse de la Inspección, porque en España este organismo es todavía, desgraciadamente, más administrativo que pedagógico. En los últimos años, sin embargo, se ha manifestado la tendencia a acentuar su caracter técnico» (COSSIO, M.B. *La enseñanza primaria...*, cit., p. 58).

(26) CARRILLO, Fco. «Altamira, organizador de la enseñanza primaria», en *Colección de estudios históricos, jurídicos y literarios (Melanges Altamira)*, C. Bermejo Impresor, Madrid, 1936, p. 437

(27) Ambos serían ampliados respectivamente por R.O. de 25 y 23 de junio del mismo año.

Por su lado, la formación y el reciclaje del magisterio primario son particularmente abordados en el R.D. de 10 de septiembre de 1911 (publicado el 15, rectificado el 25 y publicado el 26) bajo el Ministerio de Amalio Gimeno, por el que se reorganiza la Escuela Superior del Magisterio, cambiando su denominación por la de Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (28).

Para concluir con lo que se refiere a la Dirección General, no queremos dejar de hacer mención, aquí si bien brevísimamente, a la reacción provocada por la labor de Altamira al frente del organismo en las esferas católico-tradicionales, que veían con alarma en el poder casi omnímodo del Director General un nuevo recurso reformista del gobierno (29), aunque de hecho Altamira fue consciente de una cierta oposición, también, desde otros ámbitos ideológicos, movidos —desde su punto de vista— por el carácter técnico, imparcial y apolítico que quiso dar en todo momento a su gesitón.

La polémica le llevó, por fin, a dimitir de su cargo en septiembre de 1913 lo que no supuso obstáculo para hacerle manifestar categóricamente: «la enseñanza primaria es en todas partes, pero especialmente entre nosotros, un problema técnico y financiero, salvo en la cuestión de la enseñanza religiosa, que es constitucional y no de Dirección; y como lo creo así firmemente, cien tentativas fracasadas no me harían vacilar en la creencia ni cejar en la predicación» (30).

Lo cierto es que el descrédito pretendido por cuantos se ensañaron con él (31) provocó un movimiento de defensa y reivindicación paralelo no sólo a nivel nacional sino también internacional. Relevantes personalidades de la intelectualidad española manifestaron su apoyo incondicional a la persona y la

---

(28) Acerca de esta institución puede consultarse el estudio de FERRER C. MAURA, S. *Una institución docente española: la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio*, Cedesa, Madrid, 1973. Había sido creada por R.D. de 3-VI-1909, y a ella correspondía la formación de los integrantes del Cuerpo de Inspección de Enseñanza Primaria y de los Profesores de Normal.

(29) Cfr. GOMEZ MOLLEDA, Mª D. *Los reformadores de la España contemporánea*, C.S.I.C. Madrid, 1966.

(30) ALTAMIRA, R. *Mi política pedagógica en la Dirección General de Primera Enseñanza*, obra que dedicaba a los «hombres de juicio sereno, incapaces de envidias y malquerencias personales y que por encima de las diferencias de doctrina, saben estimar la sinceridad, la honradez y el patriotismo» (Textos tomados de RAMOS. V. *Rafael Altamira*, Ed. Alfaguara, Madrid-Barcelona, 1968, pp. 164-165). El mismo sentir se traslucía ya en 1886, cuando en su correspondencia con P. Soriano, indica que «(...) ya sólo he de hacer política especulativa, contentándome, si Dios es servido en ello, con educar a la juventud, que a mí venga por la circunstancia de sus estudios, en la práctica y el amor al Derecho, a la Justicia, a la Libertad y al progreso de todos los órdenes, sin doctrinarismos de escuela o secta. En ese campo, modesto y preparatorio, desarrollaré e inculcaré mis ideas, siempre antes al lado de la verdad que del buen éxito».

(31) Acerca de la polémica pueden verse, entre otros: RAMOS, V. ob. cit. GRACIANO MARTINEZ, *La Institución Libre de Enseñanza y la gestión de los dos primeros Directores de Instrucción Primaria*, Imp. del Asilo de Huérfanos del S.C. de Jesús, Madrid, 1915; así como la prensa na-

obra del alicantino (José Deleito y Piñuela, Adolfo A. Buylla, Luis de Zulueta, Luis Simarro, Manuel García Morente, etc.).

2.2. *Educación popular y obrera*

Pero ocupémonos a continuación, para terminar, de otro de los afanes pedagógicos de Altamira: la educación popular u obrera, íntimamente relacionado con sus preocupaciones sociales y cuyas raíces pueden encontrarse en la línea sociológica inaugurada en el seno del grupo institucionista por Azcárate y Sales y Ferré.

Era lógico pensar que su talante liberal y demócrata, sustento de su amor a España y dirigido a su revitalización y engrandecimiento por la educación, no podía relegar a un segundo término la preocupación, hondamente sentida, por el vasto sector de población que mostraba casi absoluta instrucción y cultura. La educación popular se convertirá, así, en uno de sus grandes afanes y a ella dedicaría muchas páginas de sus obras y, lo que es más importante, largas horas de trabajo y esfuerzo en una labor de divulgación cultural por la mejora del pueblo.

Predicó, durante su vida, la doctrina de la democracia intelectual, expresando que el «modernismo» de un pueblo, su fuerza y su peso específico no podía medirse por la talla de una minoría ilustrada, sino más bien por la «distancia que separa a éstos de la masa». Y es que el pueblo en general, y el obrero en particular tienen —dirá— «tanto o más derecho a la retribución y a su consideración humana en la organización económica, como en la escuela, es decir, a la cultura».

Porque al margen de consideraciones sociológicas, las exigencias de cultura obrera surgen para Altamira de un deber de justicia: ¿por qué razón y con qué derecho —dirá— limitaríamos la vida del trabajador manual, cercenándole actividades y expansiones que en los demás hombres son comunes?». Para insistir en otro momento: «Lo que debemos «como derecho» a nuestros semejantes, en forma de derecho se lo hemos de dar y no por pura conmiseración y a título de gracia», aunque no por ello condene las actitudes puramente humanitarias a las que concede un papel importante como primer paso hacia una actitud plenamente jurídica (32).

Alerta, sin embargo, acerca de la errónea interpretación que desde su punto de vista venía cometiéndose en su tiempo respecto de la educación obrera.

---

cional del momento, y en particular: *El Debate* 16, 19 y 20 de mayo de 1913; *El Universo 16 y 25 de* mayo; 10 y 14 de julio, 19 de octubre y 6 de diciembre de 1913; *El País* 29 de septiembre, 3 de octubre, 5 y 17 de diciembre de 1913, etc.

(32) Cfr. RUIZ RODRIGO, C. *Catolicismo social y educación. La formación del proletariado en Valencia (1891-1917)*, Facultad de Teología de Valencia, 1982.

Y es que las particulares características de la época llevaban a parcializar el ideal educativo disfrazándolo de utilitarismo. Desde esta perspectiva, una vez que el obrero poseyera los requisitos instrumentales de la cultura —lectura y escritura— debía únicamente preparársele en el ámbito técnico, bien para que resolviera su problema económico, bien para que optara a una mayor especialización profesional.

De acuerdo con esta concepción, el obrero no tenía tiempo que perder en los «pulimentos del espíritu», en los estudios «teóricos» que los ricos pueden permitirse, con lo que le quedaba vedado «a título de inútil o de inasequible» el inmenso campo cultural que cae fuera de los conocimientos instrumentales.

Frente a esta —a su entender— deformada concepción, defiende que «la teoría que es verdadera teoría y no ilusión o charla insustancial, no sólo no daña, sino que es ineludible condición para la buena práctica que de ella sale y a ella está ligada plenamente», lo que aplicado al obrero, le hará escribir:

> «(...) saltará a la vista que la misma habilidad técnica, será en él tanto mayor, más consciente de sí misma y más fácil a los perfeccionamientos, cuanto más alta (es decir, más teórica, empleando la palabra que el vulgo le daría) sea su cultura en la ciencia correspondiente al arte que practica, en los que con ella se relacionan (que es decir, todos) y, en general, cuanto más despierta tenga la inteligencia por un cultivo amplio de sus funciones» (33).

Sostiene, en definitiva, que el conocimiento, el saber, fecundan la inteligencia y crean el goce espiritual, al mismo tiempo que se enriquece la sensibilidad a medida que profundizamos en nuestro entorno. Y se trata de un fenómeno progresivo, porque a mayor conocimiento, a mayor cultivo interior, tanto más grande será la íntima delectación del que se coloca en disposición de saber, porque «así como nuestros ojos ven más cuanta más luz tienen en su horizonte, así la inteligencia ve más, «ve materialmente más cosas», que la cerrada a toda cultura».

En consecuencia, la actitud del obrero en particular, o del pueblo en general, no puede ni debe ser pasiva, sino que debe hacer consciente en sí mismo, y hacer conscientes a los demás, del derecho que les ampara. «Inscribid en vuestra bandera —les dirá— el derecho a la instrucción, para que al fin, todos unidos, lo impongamos al Estado». Para concluir con este reto: «Quienes han sabido en pocos años organizarse corporativamente como fuerzas económi-

---

(33) ALTAMIRA, R. «La educación del obrero», en *B.I.L.E.* 490 (1901) p. 3. Entre otros escritos suyos al respecto, pueden consultarse: «La cultura general de la masa obrera», en *B.I.L.E.* 820 (1928) 239-244; «La educación del obrero en Europa», *B.I.L.E.* 756 (1923) 75-77; *Cuestiones obreras*, Ed. Prometeo, Valencia, 1914, etc.

cas y políticas, en el mundo entero, no pueden tener por difícil el proveer por sí solos a muchas de sus necesidades intelectuales» (34).

El más importante ámbito de experimentación de sus teorías a este respecto, fue sin duda para Altamira su permanencia en la Universidad de Oviedo, y más concretamente, su militancia en la denominada «Extensión Universitaria», a través de la cual pudo además llevar a la práctica algunas de sus concepciones en relación con las exigencias de reforma de la Universidad, como «conditio sine qua non» de la reforma social. No vamos, sin embargo a detenernos en estos aspectos por constituir el objeto y contenido de otras intervenciones aquí programadas.

2.3. La virtualidad educativa de la Historia

La nota subyacente a la extensa producción historiográfica de Rafael Altamira que sin duda supone una línea maestra en su particular ideario, viene dada por la vindicación de la Historia, ya entendida en sus peculiaridades características de objeto de estudio e investigación, ya como elemento coadyuvante en la consecución de una sociedad mejor.

La vertiente «utilitaria» de la Historia de cara a la vida política y social de los pueblos, esto es, a su acción práctica sobre la mentalidad y la acción exterior de los hombres y los grupos humanos, es especialmente tratada por el alicantino con criterio científico y quizá también con esa equilibrada dosis de patriotismo ostensible en páginas anteriores.

No trataremos aquí, por tanto, de especulaciones relativas a la Historia como ciencia —tan ampliamente abordadas también por Altamira—, sino de su hipotética virtualidad en la resolución de los problemas socio-políticos que la comunidad humana plantea, y más concretamente, de la posible influencia de la historiografía en la reconstrucción del mundo, alternativa planteada, no sólo por él, sino por muchos de quienes en su momento se preocuparon y lucharon por el destino de la humanidad (35).

En efecto, reivindica para la Historia un puesto preponderante entre los conocimientos fundamentales de la vida, entre los «básicamente formativos de

(34) ALTAMIRA, R. «La educación del obrero», cit. p. 6.

(35) Desde el mundo de la postguerra, y fundamentalmente tras la primera conflagración mundial, acosado por gravísimos problemas políticos, económicos y sociales cuyas vías de solución escapaban muchas veces de quienes la pretendían, surgieron llamadas desde diversos ámbitos concediendo a la Historia un papel de protagonismo en la tarea de la reconstrucción de la paz. En definitiva, la defensa del cultivo y la enseñanza de la Historia pretendía sobreponerse a la indiferencia y al escepticismo de muchos y devolverle el papel fundamental que durante tanto tiempo nadie había negado. Véase a este respecto: PALACIO LIS, I. *Moral, pacifismo e Historia. Implicaciones educativas en una Europa en crisis (1900-1930)*, Universidad de Valencia, 1985.

la espiritualidad». Pero no concluye aquí —en el seno de la formación personal del individuo— el valor del conocimiento histórico. En efecto, otra dimensión, social, habrá de ser —desde su punto de vista— considerada. Se trata de la gran fuerza que representa en la vida comunitaria el saber histórico de la masa, «como parte de su conciencia colectiva y de lo que llamamos la opinión pública», que se refleja y actúa en todas las actividades nacionales e internacionales.

Es por ello por lo que se congratula del reconocimiento progresivo que en su tiempo fue recobrando la Historia. Esta, a su entender, no podía ser eliminada, sin más, del curriculum educacional del hombre —como alguna corriente había pretendido— sin derivarse graves perjuicios de tal actuación. Más aún: por encontrarse «íntimamente soldado con la condición humana», había que intensificar el estudio histórico, para «depurar cada vez más el conocimiento resultante, y cuidar de un modo especial de la forma y condiciones en que los resultados de la investigación han de ser transmitidos a la masa» (36).

Si tales consideraciones eran fundamentales para Altamira, aplicadas a la realidad española del momento adquirían importancia relevante. Había que vindicar nuestra historia como cuestión urgente y condición esencial de nuestra regeneración. Era labor primordial —que asigna a las Universidades como respuesta al verdadero patriotismo— «restaurar el crédito de nuestra Historia para devolver al pueblo español la fe en sus cualidades nativas y en su aptitud para la vida civilizada. Se apresura, sin embargo, a matizar la necesidad de evitar todo aquello que pudiera conducir a la resurrección de las formas pasadas, a un «retroceso arqueológico». Por el contrario, la reforma debía hacerse en el sentido de la civilización moderna, cuyo contacto habría de vivificar y depurar nuestro genio nacional, prosiguiendo, «conforme a la modalidad de la época», el quehacer original español.

Ahora bien, la Historia, como elemento fundamental de formación humana, precisa a su entender —previamente a su divulgación— una depuración efectiva que le devuelva su caracter original. La vindicación del pasado español, por ejemplo, y el reconocimiento de sus valores positivos, debía contribuir a modificar la «leyenda negra» de España en el extranjero, y a desechar, entre nosotros, las exageraciones absurdas de un mal entendido patriotismo. En este sentido, y como indica Valdeavellano, «la conciencia del valor social del conocimiento histórico (...), unida a su patriotismo herido en 1898 y a su convencimiento del valor educativo de la Historia, inspiraron toda la obra histórica de don Rafael Altamira, encaminada ciertamente a procurar un mejor y más seguro conocimiento de la Historia de España» (37).

---

(36) ALTAMIRA, R. *Valor social del conocimiento histórico*, Ed. Reus, Madrid, 1922, pp. 12-13.
(37) VALDEAVELLANO, L.G. de, «Don Rafael Altamira o la Historia como educación», en *Boletín de la Real Academia de la Historia* 160 (1967), p. 76.

Así, considera que el historiador no se agota en su papel científico de investigación y estudio, sino que está sujeto a un «deber docente». Está obligado, no sólo a aquella labor íntima de enfrentamiento y análisis del pasado, sino también a la comunicación social de los resultados de sus pesquisas heurísticas. Imperativo que exige particularmente al historiador español, que con su labor habrá de contribuir a la depuración del conocimiento histórico de la masa, tan deformado por extraños intereses.

Esta última circunstancia es fundamental para Altamira, porque —como indicará— de la conciencia que el pueblo tenga de su propio valor como colectividad, se desprenderá la calidad de su enfrentamiento con el presente y con el futuro. Y aquí, de nuevo, la misión y la responsabilidad docente del historiador, porque «mientras no contemos con un saber histórico de la masa despojado de todos los errores y calumnias tradicionales, habremos adelantado muy poco en el proceso de formación de nuestra conciencia histórica nacional» (38). Y ello, porque desde un punto de vista sociológico, más que del conocimiento que de su historia posean los profesores e historiógrafos, habrá que preocuparse del que posee el hombre de la calle.

Aparece aquí de alguna manera fundamentada su tendencia metodológica en relación con la Historia, así como su preocupación por los libros de texto y de divulgación de tema histórico. Circunstancias ya ostensibles desde su primera estancia en Madrid, y más concretamente desde la publicación de **La enseñanza de la Historia** en 1891, compendio de las lecciones que impartiera sobre el mismo tema en el entonces denominado Museo de Instrucción Pública, durante los años 1890 y 1891, obra de la que aparecería una segunda edición «corregida y considerablemente aumentada», en 1895.

Es así como Altamira enlaza con la escuela historiográfica francesa, en el sentido de que la Historia debe ser, ante todo, educadora. Línea en la que se expresará Seignobos, por ejemplo, al afirmar que la Historia tiene, sobre todo, un valor pedagógico y que si pierde éste, no vale la pena de hacerse. Lavisse insiste también en que su principal objeto consiste en contribuir a la educación intelectual del individuo, mientras que para José Deleito y Piñuela, discípulo del alicantino, «la más alta misión educativa de la Historia es (...) impedir la cristalización de la sensibilidad y del pensamiento» (39).

Sus obras históricas poseen pues, fundamentalmente, un matiz didáctico en el más profundo sentido del término, con lo que no fue tan sólo —al margen de su indiscutible talla como historiador— un propagador de doctrinas

(38) ALTAMIRA, R. *Valor social...*, ob. cit. p. 24.

(39) DELEITO Y PIÑUELA, J. *La enseñanza de la Historia en la Universidad española y su reforma posible*, Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1918 a 1919 en la Universidad de Valencia, Valencia, 1918.

metodológicas, o de una normativa bien definida, sino que su labor historiográfica misma encierra en sí todo el espíritu educador que a lo largo de su vida manifestara. Y es que a la honestidad científica y a la fidelidad al pasado uniría siempre, e invariablemente, su inquietud pedagógica. No podía ser menos en aquel que proclamara, al dirigirse a un grupo de maestros en 1923 (40), que su más arraigada convicción de cara a una humanidad mejor, venía fundamentada en el poder de la educación.

En efecto, como han reconocido muchos de nuestros historiadores, sus obras historiográficas, «no son monografías eruditas consagradas al estudio e investigación de un tema particular, sino obras de carácter general, libros de síntesis —de admirable síntesis— manifiestamente orientados por el propósito de hacer de ellos un adecuado instrumento de educación histórica» (41). Y desde esta concepción fueron publicados la **Historia de España y de la civilización española, Historia de la civilización española, Manual de Historia de España,** o el **Epítome de Historia de España,** subtitulado —nótese bien— «Libro para los profesores y los maestros», según consta en su edición.

Y es que la preocupación de Altamira por las cuestiones de educación y enseñanza fueron más allá de la elaboración de un cuerpo de doctrina más o menos congruente. El quiso ir más lejos, dejando bien establecidas una serie de cuestiones metodológicas, de práctica didáctica, que si bien hacen referencia fundamentalmente a la enseñanza de la Historia, pueden, en muchos aspectos, extrapolarse a otras disciplinas, con lo que queda inmerso en esa evolución que caracteriza el siglo XIX europeo: el progresivo auge de la disciplina histórica, que vinculado a las preocupaciones pedagógicas, daría lugar a un intento de modificación radical de los métodos de enseñanza de la Historia.

Desde el «libro de clase» al material escolar, pasando por los programas y procedimientos de enseñanza —señalará él mismo—, todo ha evolucionado en la práctica educativa de los pueblos cultos. Y la nueva situación es descrita con entusiasmo, por ser considerada como la meta ideal a la que sus ensayos metodológicos pretendían llegar, por lo que afirma:

> «Ya no es la memoria —la memoria vulgar, puramente repetidora de nombres y fechas— la función intelectiva que se pide a los estudiantes de Historia, ni se les hace esclavos del libro, en que todo lo que podían aprender era un testimonio ajeno sobre cosas que nunca se ponían ante sus ojos. Ya no es para ellos la Historia cosa pasada y muerta, que una curiosidad ociosa,

(40) ALTAMIRA, R. «la formación profesional del maestro y la finalidad de la enseñanza», en *B.I.L.E.* 755 (1923), p. 40.
(41) VALDEAVELLANO, L.G. de ob., cit., p. 66.

ajena a toda preocupación útil, se entretiene a desenterrar, sino cosa viva y presente en gran parte, que les rodea, que pueden ver y que se está haciendo constantemente ante sus ojos» (42).

En este texto se encuentran condensadas sus grandes preocupaciones en el terreno de la metodología histórica. Temas tales como el libro de texto, los exámenes, el material de enseñanza —su concepto, clasificación y crítica— los programas, los métodos y los procedimientos, la enseñanza elemental, media y superior de la Historia, etc. constituirán los elementos fundamentales de su interés durante largo tiempo. Problemas metodológicos que, en su vertiente más amplia, ocuparán también a otros cualificados miembros de la Institución Libre de Enseñanza, como A. Posada, Julián Ribera, etc., y desde luego, Francisco Giner de los Ríos.

La educación moral y el pacifismo constituyen otros tantos temas —no menos interesantes— vinculados para Altamira con la enseñanza de la Historia y su dimensión educadora, circunstancias en las que no nos detendremos aquí por razones obvias de espacio y competencias con otras intervenciones (43).

3. A modo de síntesis

En definitiva, la figura y la obra de Rafael Altamira, sobre el marco de unos momentos particularmente delicados de nuestra reciente historia, se nos presenta con caracteres relevantes. Su aportación, polifacética, nos lo muestra historiador, jurista, literato, ensayista, y sobre todo, educador. Porque fue quizá su optimismo, su fe en el hombre perfectible, el vértice sobre el que giraron las inquietudes de toda una vida.

Y en la base de su ideario, de su quehacer, el krausismo. No el krausismo utópico, sino el «abierto», el «positivo», el que «actúa» desde unos principios y una vocación bien definida sobre una realidad concreta que se estima como imperfecta: institucionalismo pragmático, como evolución del krausismo utópico. Y en esta línea participa plenamente de la denominada corriente «regeneracionista» a la que dieron lugar un puñado de nuestros intelectuales en la encrucijada de los siglos XIX y XX, aunque al revisionismo crítico y al pragmatismo desnudo de quienes se plantearon el problema de España, supo responder con una peculiaridad que le define, oponiendo, a la crítica infecun-

---

(42) ALTAMIRA, R. *Cuestiones modernas de Historia*, Ed. Daniel Jorro, Madrid, 1904, pp. 16-17.

(43) Puede consultarse, entre otros: ALTAMIRA, R. «La enseñanza de la Historia y la paz», en *B.I.L.E.* 865 (1932) 131-132; «Utilización de la Historia desde el punto de vista de la educación moral», en *B.I.L.E.* 854 (1931) 166-171 y 855 (1931) 200-205; *Problèmes modernes d'enseignement...*, ob. cit.; *La nueva literatura pacifista. El «Clerambault» de Romain Rolland*, Ed. Reus, Madrid, 1921; *Ideario pedagógico*, ob. cit.; PALACIO LIS, I. *Moral, pacifismo e Historia...*, ob cit.

da, el estudio científico de la realidad nacional, los defectos del pueblo español, sus causas y los remedios; y todo ello animado por un profundo optimismo basado en el convencimiento de la existencia en nuestro espíritu —«demostrada por la historia»— de ciertos valores primarios, fermento de toda acción superior.

La educación se convertirá, así, en la levadura capaz de actualizar las potencialidades del pueblo español. Sólo ella podrá conducirle por el camino de la perfección individual, haciendo consciente en el hombre el imperativo ético que le conduzca a la consecución de una sociedad mejor a través de su propia participación responsable en la misma.

La consecuencia inmediata vendrá dada por la exigencia, también formulada por Altamira, de una educación universal que alcance a todos los hombres de todas las edades. Y más concretamente, la educación del obrero es entendida como necesidad ineludible por surgir de un deber de justicia: el obrero es hombre, y en cuanto tal, no se le pueden cercenar actividades y expansiones culturales que en las demás clases sociales son comunes. Recordemos como constante del krauso-institucionismo la consideración del individuo como persona, siendo definido con exigencias de necesariedad en el derecho y la educación.

La teoría de la democracia intelectual alcanzará quizá su máxima expresión en la participación activa del alicantino en los programas de la Extensión Universitaria ovetense, militando, de este modo, en la línea positivo-sociológica que inauguraran Azcárate y Sales y Ferré, y que alcanzará su máxima expresión en Posada, Buylla..., y el propio Altamira.

Pero la revitalización social por la educación debía tener su primer fundamento en la escuela primaria, en su saneamiento y en su acción **total**: exigencia de encuentro de todos los ámbitos: planes, programas, métodos, procedimientos..., hacia la consecución del ideal educativo, en cuya empresa, la cooperación familiar —en particular— y social —en general— debía ser, no solo ineludible, sino entusiasta potenciadora.

Y de entre el curriculum escolar —que debe tender a la educación integral—, una disciplina, la Historia, adquiere importancia relevante. En este sentido, la vida de Rafael Altamira podría considerarse animada por dos grandes afanes: la pedagogía y la Historia, aunque no puedan separarse ambas vertientes de su vocación humana, porque cada una de ellas era recíproco resultado de la otra: del conocimiento de la Historia derivaba el imperativo de difundirla como elemento esencial de educación, mientras que la educación exigía el concurso de la enseñanza de la Historia por encontrarse «íntimamente soldada con la condición humana» y por razón del «valor social del conocimiento histórico».

Milita Altamira en el grupo de los historiadores institucionistas de la primera promoción de los discípulos de Giner, quienes habían dado a la Historia un sesgo sociológico-positivista, formando una nueva escuela que daría una versión particular del pasado español. Se produce así el tránsito de la concepción krausista de la filosofía de la Historia o explicación metafísica de los hechos históricos, a la sociología de la Historia o explicación sociológica, de los mismos, inclinándose netamente por el cultivo de las metodologías aunque —como alguien ha señalado— pese a todo su positivismo, no renunciarían a la «meditación» sobre el pasado.

Es sobre estos presupuestos desde los que reivindica nuestro pasado intelectual y civilizador, que debidamente depurado se convertirá en requisito indispensable de la regeneración nacional. Urgía restaurar el crédito en nuestra Historia para devolver al pueblo español la fe en sus cualidades nativas y en su aptitud para la vida civilizada. Procedía una acción fecunda sobre la masa, y más estrictamente, sobre la escuela, formando a las nuevas generaciones que habrían de sustentar el futuro. Y allí, la Historia, debía ser fundamentalmente educadora, por lo que sus obras históricas no solo son monografías eruditas, si no verdaderas obras de síntesis que hacen de ellas los más adecuados instrumentos de educación histórica.

Altamira se encuentra inmerso, pues, como decíamos, en la corriente de revitalización histórica que caracteriza al siglo XIX europeo y que daría lugar, entre otras cosas, a una modificación radical de las metodologías, así como a una preocupación profunda por los temas de educación moral y pacifismo tras los movimientos belicistas generalizados, temas en los que la enseñanza de la Historia podía jugar un importante papel.

Así, la relación fecunda entre educación moral e Historia exigía, de un lado, la depuración crítica de los libros de texto utilizados para su enseñanza, eliminando de ellos todo elemento susceptible de crear el desprecio, la incomprensión y la animosidad entre los pueblos por razón de raza, religión, etc.; y de otro, introducir en ellos el denominado «espíritu internacional», fuera como materia, fuera como intención.

Para concluir, la apertura a todos los pueblos —y particularmente a los hispanoamericanos— se convertiría en Altamira en un imperativo que resolvía, en síntesis superior, su sólido patriotismo tantas veces manifestado, para ascender un peldaño más en ese progreso continuo de la Humanidad del que nunca dudara y al que ofreció su quehacer más ilusionado.