

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

TESIS DOCTORAL

EL REGENERACIONISMO EDUCATIVO EN RAFAEL ALTAMIRA

ESTUDIO APROXIMATIVO

Presentada por:

IRENE PALACIO LIS

Dirigida por:

Dr. D. LEON ESTEBAN MATEO

Valencia, 1.983



UMI Number: U607390

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U607390

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

UNIVERSIDAD DE VALENCIA
FACULTAD DE FILOSOFIA
Y C. EDUCACION
BIBLIOTECA
Reg. de Entrada n.º 3806
Fecha: 20-IX-83
Signatura Tens 141 (I)

D.469246

(I) L.469255

BID.T 1587 (I)

INDICE GENERAL

INDICE GENERAL

| | <u>Página</u> |
|---------------------------|---------------|
| <u>INTRODUCCION</u> | 12 |

PARTE PRIMERA

ESPAÑA HACIA LA REGENERACION

CAPITULO I. CONTEXTO HISTORICO Y SOCIO-CULTURAL

| | |
|---|----|
| 1.1. La situación política necesitada de cambio | 27 |
| 1.2. Aspectos económicos y sociales que configuran la crisis de co mienzos de siglo | 35 |
| 1.3. Problemática cultural y educa- tiva | 47 |
| 1.4. La crisis del 98: una llamada a la regeneración | 56 |

CAPITULO II. PROPUESTAS DE REFORMA Y REGENERACION

| | |
|---|----|
| 2.1. El "status" del momento: los <u>ma</u> les de la Patria | 61 |
| 2.2. Exigencias de reforma y fórmulas para el cambio | 85 |
| 2.2.1. El problema nacional. Las causas y los remedios | 86 |
| 2.2.2. Reformismo radical. El - programa de Costa | 95 |

CAPITULO III. LA EDUCACION COMO ARMA REGENERA-
CIONISTA

| | |
|--|-----|
| 3.1. Regeneración a través de la edu <u>ca</u> ción | 114 |
| 3.2. Alternativas al problema regene <u>ra</u> cionista | 120 |
| 3.2.1. La educación en el marco del liberalismo español ... | 120 |
| 3.2.2. Los planteamientos edu <u>ca</u> tivos del socialismo y el anarquismo | 129 |
| 3.2.3. La respuesta educativa - del catolicismo social | 137 |

PARTE SEGUNDA

RAFAEL ALTAMIRA Y LA REGENERACION NACIONAL

CAPITULO I. APROXIMACION BIO-BIBLIOGRAFICA

| | |
|--|-----|
| 1.1. Semblanza biográfica | 152 |
| 1.2. Su producción bibliográfica | 179 |
| 1.2.1. Producción historiográfica | 179 |
| 1.2.2. Producción pedagógica | 182 |
| 1.2.3. Producción jurídica | 185 |
| 1.2.4. Producción americanista ... | 187 |
| 1.2.5. Literatura pacifista | 189 |
| 1.2.6. Obras literarias | 190 |
| 1.2.7. Obras varias | 191 |

CAPITULO II. EL MOVIMIENTO REGENERACIONISTA SEGUN
ALTAMIRA. PRESUPUESTOS

| | |
|--|-----|
| 2.1. La decadencia de España | 195 |
| 2.2. La necesidad de cambio: optimis <u>m</u> mo regeneracionista | 205 |
| 2.3. La España vieja y la nueva España | 219 |
| 2.4. Los hispanófobos y los hispanófi- los | 224 |
| 2.5. El patriotismo | 231 |

| | |
|---|-----|
| 2.6. Los valores que corresponden a España | 249 |
| 2.6.1. La vindicación de nues <u>tra</u> Historia | 249 |
| 2.6.2. Los valores psicológi- cos del pueblo español ... | 267 |

CAPITULO III. EDUCACION Y REGENERACION. ASPECTOS
DE UN IDEARIO

| | |
|---|-----|
| 3.1. Rafael Altamira. Su concepción educativa | 284 |
| 3.2. La Universidad y su tarea rege <u>neradora</u> | 306 |
| 3.3. El programa americanista | 315 |
| 3.4. Comprensión internacional y educación para la paz | 337 |

CAPITULO IV. LA HISTORIA COMO EDUCADORA

| | |
|---|-----|
| 4.1. Valoración social del conoci <u>miento</u> histórico | 351 |
| 4.2. Observaciones terminológicas sobre la Historia según Rafael Altamira | 365 |
| 4.2.1. El concepto de Historia .. | 365 |

| | <u>Página</u> |
|---|---------------|
| 4.2.2. El elemento natural en la Historia | 368 |
| 4.2.3. El sujeto de la Histo- ria | 371 |
| 4.2.4. El caracter científico de la Historia | 382 |

PARTE TERCERA

UN PROGRAMA PARA EL CAMBIO PRESUPUESTOS PARA UNA REFORMA EDUCATIVA ESPAÑA

CAPITULO I. LA ENSEÑANZA PRIMARIA

| | |
|---|-----|
| 1.1. La Dirección General de Primera Enseñanza | 390 |
| 1.2. Programa de reformas para la Pri mera Enseñanza | 409 |
| 1.2.1. Programa de reformas "ex ternas" | 409 |
| 1.2.1.1. Las retribuciones del magisterio | 409 |
| 1.2.1.2. Ampliación del número de escuelas | 418 |
| 1.2.1.3. Renovación y mejora del material escolar . | 430 |

Página

| | |
|---|-----|
| 1.2.1.4. Otras exigencias | 434 |
| 1.2.1.5. Programa de gobierno para la Primera Ense- ñanza en España | 438 |
| 1.2.2. La reforma "interna" de la enseñanza | 444 |
| 1.2.2.1. La formación y el reciclaje del magis- terio primario | 444 |
| 1.2.2.2. El patriotismo y la escuela | 457 |
| 1.2.2.3. La sociedad y la es- cuela | 465 |

CAPITULO II. LA ENSEÑANZA SUPERIOR

| | |
|---|-----|
| 2.1. La Universidad y el patriotismo . | 474 |
| 2.2. Autonomía universitaria | 481 |
| 2.3. La Universidad y la educación popular | 492 |
| 2.3.1. La Extensión Universi- taria | 492 |
| 2.3.2. La educación del obrero .. | 515 |
| 2.4. Asociaciones escolares | 550 |
| 2.5. Pensiones escolares | 563 |

CAPITULO III. LA RENOVACION METODOLOGICA DE LA
HISTORIA COMO FACTOR DE CAMBIO

| | |
|---|-----|
| 3.1. Concepto y valoración del cono cimiento histórico | 577 |
| 3.2. Metodología de la Historia | 585 |
| 3.2.1. Cuestiones preliminares ... | 585 |
| 3.2.2. Material de enseñanza | 592 |
| 3.2.3. El libro de texto en His toria | 611 |
| 3.2.4. La enseñanza de la Histo ria en el periodo de cul tura general | 627 |
| 3.3. La enseñanza de la Historia y la educación moral | 658 |
| 3.4. La enseñanza de la Historia y la educación para la paz | 665 |

PARTE CUARTA

ENSAYO DE INTERPRETACION

I. ESTUDIO CRITICO

| | |
|--|-----|
| 1.1. Optimismo regeneracionista | 680 |
| 1.2. Regeneración por la educación | 697 |
| 1.3. La Historia como educación | 714 |

| | <u>Página</u> |
|--|---------------|
| 1.4. Cultura y educación popular | 751 |
| II. <u>CONCLUSIONES</u> | 761 |
| <u>BIBLIOGRAFIA</u> | 768 |
| <u>APENDICE DOCUMENTAL</u> | |
| <u>ANEXO I</u> : Documentación académica de Don Rafael Altamira y Crevea | 798 |
| <u>ANEXO II</u> : Selección legislativa. Dirección General de Enseñanza Primaria. Años 1.911-1.913 | 865 |

INTRODUCCION

Al presentar nuestro trabajo, contemplado desde una nueva perspectiva cualitativamente distinta a la de aquellos momentos en los que nos veíamos materialmente inmersos en él, nos sentimos en la obligación de - justificarlo de alguna manera. Justificar, de un lado, - la elección del tema específico que durante largo tiempo nos ha ocupado; y de otro, la secuencialidad en el tratamiento para encaminar la atención del lector.

Sin embargo, y previamente a todo ello, - no queremos dejar de resaltar aquí ese marco más amplio-

en que se ha ido gestando el producto final que ahora -- presentamos. En efecto, la Universidad, desde 1.969, ha ido llenando una parcela progresivamente mayor en nuestra vida, desde la timidez adolescente que por primera vez pisaba las idealizadas aulas, hasta la íntima satisfacción de considerarnos una pequeña cédula de este viejo organismo tantas veces justa e injustamente vituperado, pero al que inevitablemente se llega a amar a fuerza de vivirlo día a día.

Nuestro trabajo surge así a partir de una doble motivación: la adecuación a una exigencia universitaria y la propia necesidad de una personal aportación a ese acervo común del esfuerzo de los universitarios.

Pero seríamos injustos si dejásemos de -- considerar y valorar el campo estricto de nuestra preocupación docente e investigadora: la educación en un sentido amplio, y más concretamente, la Historia de la Pedagogía.

Es en el marco de esta última disciplina donde hemos desarrollado preferentemente nuestra labor. Y es que pensamos con Dewey que el conocimiento del pasado es la clave para entender el presente, por lo que -- creemos que la Historia de la Educación es instrumento imprescindible para el conocimiento y explicación del fenómeno educativo actual.

A ese intento de comprensión del hoy pre-

tende contribuir nuestra aportación, al recurrir al estudio de la obra de un hombre que formara parte de aquella "corriente de emancipación intelectual, de educación científica, de austeridad ética" que en expresión de Don Francisco Giner de los Ríos había promovido Julian Sanz del-Río, y que como matizará María Dolores Gomez Molleda dió lugar a "profesores de gran vocación docente, buenos -- científicos, europeistas, puritanos en lo moral, esteticistas, hombres de buenas maneras y de pulcro vestir, -- enemigos de la violencia y de la "greña jacobina", que -- diría Machado, aunque radicales en principios".

El reformismo liberal de los "innovadores" venía así a plantearse -en momentos particularmente críticos de nuestra historia- el verdadero ser de España, - ofreciendo a la nación un programa revisionista y crítico de soluciones -preferentemente económicas y educativas- en un lenguaje teñido de pragmatismo y científicismo y con pretensiones de neutralidad política. Efectivamente, el ideal de la transformación social se convertiría en la piedra angular de la regeneración nacional.

Transformación social que era doblemente exigida. De un lado, desde el interior, como respuesta - al propio criticismo: "Habiendo negado una España -diría Ortega- nos encontramos en el paso honroso de hallar -- otra". De otro, por el empuje mismo de la moderna civilización europea que exigía una progresiva conquista de la idea de libertad, de dignidad personal, de vida plenamente humana y de participación activa en las tareas socia-

les , metas que no podrían ser alcanzadas sino por la - educación, por la vuelta del hombre hacia sí mismo, hacia la autocomprensión, capaz de transformarle progresivamente en el camino del perfeccionamiento y que conduciría invariablemente a la hetero-transformación o reforma social, como objetivo último.

Dentro de este contexto, brevísimamente-esbozado, debemos encuadrar la temática central de nuestro trabajo.

Hemos intentado acercarnos a la ideología y la obra de uno de aquellos "modernos erasmistas"-como alguno de los krausistas calificara al grupo- para ofrecer un testimonio más del hondo significado en nuestra moderna Historia de la Pedagogía, de estos innovadores.

La elección concreta del personaje, de D. Rafael Altamira y Crevea, ha tenido variadas motivaciones. De un lado, nuestra aproximación al mismo en algún otro trabajo anterior de tipo introductorio; de otro, su ascendencia valenciana, que nos es común; en tercer lugar el considerar que su estudio y tratamiento podía contribuir, de alguna manera, a la actual línea de investigación del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia, del que formamos parte, y que gira en torno a una Historia de la Educación Valenciana.

Todos estos alicientes, unidos al interés particular que siempre hemos sentido por ese periodo particularmente atrayente de nuestra historia, cual es la - segunda mitad del siglo XIX y los inicios del XX, nos indujeron a fijar definitivamente nuestra atención en ese alicantino de quien dijera los hermanos Alvarez Quintero que era un hombre que pensaba bien, sentía bien y lo expresaba bien. Y en definitiva, "uno de esos hombres -- que luego constituyen un hallazgo para los demás que tienen la fortuna de cruzarse con ellos".

Sin duda, la consideración de la propia - "humanidad" de Rafael Altamira, generosamente prodigada a lo largo de su vida y someramente enumerada, constituyó la base de la propuesta de su candidatura al Premio - Nobel de la Paz, cuyos promotores concluían así su escrito de proposición: "(...) por sus actividades educativas como Director General de Enseñanza Primaria en España y conductor de la lucha contra el analfabetismo, por su difusión universalista de ideas nobles y elevadas en pro - de la Humanidad, por el alto prestigio que goza dentro y fuera del mundo hispánico, por su rectitud de carácter y su fé en el porvenir de un mundo sin guerra..." proponemos a "D. Rafael Altamira como candidato calificado para aspirar al Premio Nobel de la Paz".

Efectivamente, el alicantino reuniría en sí todas aquellas coordenadas típicas del liberalismo es

pañol de cuño krauso-institucionista a las que hacíamos referencia anteriormente, lógicamente entendidas de -- acuerdo a sus peculiaridades personales que imprimirían un toque de originalidad a los planteamientos comunes -- de aquella élite de avanzada.

Y es precisamente esa impronta, esa aportación genuina, la que particularmente nos ha interesado a lo largo de nuestro trabajo. Su actitud científicamente objetiva ante la contemplación del pasado español; su dolo, sí, ante una progresiva decadencia, pero su optimismo también, y sobre todo, por lo que aquel pasado contenía de valioso y decía en favor de nuestro genio -- particular, entonces enmascarado por ajenas circunstancias; su acendrado patriotismo, tan alejado de la contemplación estática y vanidosa, como de la crítica feroz, destructora e improductiva; su fé en el hombre y -- en la educación como forjadores de una sociedad mejor, -- y particularmente, en el poder de la enseñanza de la -- Historia como educadora; su tolerancia y su doctrina -- por la no violencia y su proclamado mensaje por el hermanamiento de todos los pueblos en general y de los hispanoamericanos en particular.

Consideramos así nuestro trabajo como un intento de aproximación a una figura que sin duda representó un papel importante en el "problema" de la regeneración hispana, objeto de nuestro estudio, y cuya signif

ficación, por otro lado, no puede comprenderse desligada del contexto en que se fraguó, y que sin embargo prestó su talento y su vida individual a la consecución de las más altas idealidades. Y aunque en aras de la objetividad, hemos intentado sustraernos a la corriente de simpatía y admiración que su estudio provoca, no hemos podido menos que sentirnos orgullosos porque su labor constituya uno más de los jalones de esa ascensión progresiva de la Humanidad, de la que el propio Altamira nunca dudara.

.....

El trabajo queda dividido en cuatro partes básicamente diferenciadas, y que sin embargo marcan una línea progresiva de investigación.

La primera de ellas, "España hacia la regeneración", quiere ser un intento de aproximación genérica al contexto que habrá de arrojar la figura de nuestro protagonista. Queda reflejado así -si bien brevemente- el status histórico y socio-cultural, caracterizado por una profunda crisis en todos los ámbitos de la vida nacional. La necesidad de reforma, de "regeneración", se deja sentir palpablemente y a su llamada responden es

píritus inquietos desde distintos ámbitos ideológicos. - Las críticas a la "España vieja", a los males de la patria, y la búsqueda de remedios, son tomados como banderas de conservadores y liberales. Y de entre aquellos remedios, uno sobre todo, va abriéndose camino con carácter de protagonismo: la educación comienza a ser considerada como el más adecuado instrumento para la redención nacional.

Establecidas estas inevitables premisas, nos centramos de lleno, en la parte segunda, en el papel que habría de jugar Rafael Altamira en el esbozado contexto que hemos tratado de describir. Y bajo este propósito, y a modo de introducción, una aproximación a la vida y a la obra del ilustre autor, teniendo en cuenta que su figura ha sido objetivamente biografiada por D. Vicente Ramos. A continuación, y ya de lleno en su ideología, tratamos de configurar la visión de España desde la óptica altamirana, para concluir en su peculiar modo de entender el tema educativo, y precisamente destacándose de su ideario pedagógico, la cuestión quizá central de su vida y de su obra: la valoración social del conocimiento histórico y la utilización de la propia Historia como --educadora.

A esta segunda parte, eminentemente centrada -como acabamos de indicar- en la peculiaridad de --una concepción de España y a la consideración teórica--

de una necesidad de regeneración, y más específicamente, de una regeneración por la educación, le sigue un tercer apartado de propuestas concretas, gacetales, que irán prioritariamente dirigidas a dos niveles de enseñanza, - la primaria y la superior y a un esfuerzo de renovación metodológica en el campo de la Historia, tras su consideración como educadora, y por ende, como factor positivo de cambio.

Quizá merezca destacar de esta tercera -- parte la labor del alicantino durante casi tres años al frente de la Dirección General de Primera Enseñanza, -- creada por Real Decreto de primero de Enero de mil novecientos once, y de la que fúe primer Director General. - Desde este puesto y a través de su gestión, pudieron hacerse realidad -al menos teóricamente algunos de ellos-- parte de sus sueños en materia educativa.

Concluimos así con una cuarta parte a la que genéricamente denominamos "Ensayo de interpretación" y que consta de un "Estudio crítico", en el que intentamos hacer un balance final a través de una interpretación de conjunto; Y de unas breves "Conclusiones" a las que nos sentimos obligados, aunque de alguna manera aparezcan implícitas en la totalidad del trabajo y más concretamente en el propio "Estudio crítico".

En cuanto al método seguido en nuestro --

trabajo, hemos partido de un análisis descriptivo en la línea positivista de dejar hablar a los hechos. Método, por otra parte, no exento de una interpretación que resuelva un doble problema: el respeto a la objetividad del hecho histórico-educativo y la valoración crítica del mismo. Este ha sido, al menos, nuestro propósito, que confiamos haber conseguido.

Y queremos, por último, justificar el material que presentamos a modo de apéndice y cuya acotación nos ha sido totalmente necesaria por la amplitud de datos y documentos a los que podríamos haber dado cabida. Así, en un primer apartado, presentamos -a modo de ilustración- ciertos documentos relativos a la vida académica de nuestro autor, todos ellos del Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares. En este sentido, la selección fué muy rigurosa por la gran cantidad de datos de interés que allí se contienen, pero que por fin realizamos contando con la complementariedad de la bien documentada biografía que algunos años atrás publicara Vicente Ramos.

Particular atención merece el "Curriculum vitae", mecanografiado y firmado por el propio Altamira en 1.935, un año antes de su jubilación; así como los dos informes manuscritos del Rector de la Universidad de Oviedo, respecto a su primer viaje a América en 1.910, rubricados por D. Fermín Canella.

Un segundo apartado recoge una breve selección legislativa como muestra de las normas dictadas por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes a través de la Dirección General de Enseñanza Primaria, entre 1.911 y 1.913, en que Rafael Altamira estuvo al frente del citado organismo.

.....

Y ya en este punto, una alusión a las fuentes nos parece obligada. Hemos acudido prioritariamente, y como era de ley, a la producción escrita de Rafael Altamira, muy diseminada por lo que hemos podido comprobar.

Acudimos a tal efecto, a la Biblioteca Nacional, que contiene un buen acopio de sus obras, pero desde luego con grandes lagunas que hubimos de subsanar, y que fueron progresivamente cubriéndose con la consulta de las Bibliotecas de la Universidad, Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Derecho, Nicolau Primitiu y Municipal, todas ellas de Valencia; y de las alicantinas: Gabriel Miró, Caja de Ahorros Provincial, Casa de la Cultura, Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B., Ayuntamiento y Archivo Municipal. De igual manera, reci-

bieron muestra atención, Hemerotecas diversas, tales como la Nacional, de la Universidad de Valencia y de sus Departamentos de Historia Antigua y Media y Moderna y Contemporánea; de Gabriel Miró de Alicante, etc.

Y por último destacamos, como de gran interés para nosotros las consultas llevadas a cabo en el Archivo del Reino de Valencia, y sobre todo, en Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, en el que tuvimos la oportunidad de establecer un contacto más directo si cabe con nuestro autor al examinar detenidamente un importante acopio de documentación personal y académica.

.....

Para terminar, no queremos dejar de manifestar de alguna manera nuestro agradecimiento a todas aquellas personas cuyo apoyo y consejo hemos recibido a lo largo del trabajo. Sin mostrar nuestro reconocimiento y amistad a profesores, compañeros y amigos por su apoyo moral o su consejo técnico.

Una especial mención al Director de la Biblioteca Gabriel Miró de Alicante, D. Vicente Ramos,

ferviente alicantino, conocedor y declarado entusiasta - de Rafael Altamira, así como al personal técnico de la - misma por su colaboración desinteresada.

Y particularmente, nuestro más sincero -- agradecimiento al Dr. D. León Esteban Mateo, Director del trabajo, y sobre todo, amigo, quien con su aliento y auto rizado consejo ha guiado nuestros pasos en todo momento.

Una especialísima referencia a Cándido -- Ruiz, nuestro más próximo motivador. Su constancia y se- riedad en el trabajo han sido siempre nuestro ejemplo.

A todos ellos, gracias.

PARTE PRIMERA

ESPAÑA HACIA LA REGENERACION

CAPITULO I

CONTEXTO HISTORICO Y SOCIO-CULTURAL

CAPITULO I

CONTEXTO HISTORICO Y SOCIO-CULTURAL

- 1.1. La situación política necesitada de cambio
- 1.2. Aspectos económicos y sociales que configuran la crisis de comienzos de siglo
- 1.3. Problemática cultural y educativa
- 1.4. La crisis del 98: una llamada a la regeneración

La dinámica social española en los albores del siglo XX, viene reflejada, como observaron ya anteriormente gran número de intelectuales de la época, por una dualidad aparente y real: la "España oficial", que detectaba el poder, y la "España real", integrada por una mayoría subyugada y doblegada.

Este "marco situacional" es agriamente denunciado a comienzos de la centuria por Joaquín Costa, entre otros, testimoniando "el cuadro vergonzoso, humillante y desconsolador" de nuestra vida pública:

"(...) en lo alto los culpables de la caí

da, deshonra y ruina de la patria, apoderados todavía de ella y de su patrimonio, gozando las ventajas y los esplendores -- del poder; abajo, de rodillas ante ellos -- la víctima, orando, incensando, suplicando, implorando cobarde y lacrimosamente -- como una gracia, revolución en los presupuestos, reforma en las escuelas y universidades, autonomía municipal, policía de abastos, soberanía de la opinión, sufragio universal, elecciones honradas..." (1)

Esta realidad se reflejará, de igual manera en la producción literaria de los más importantes escritores españoles de la época, caso de Benito Pérez Galdós, al identificar a los que detectan el poder con la tradición -- y el inmovilismo y a la clase baja con la revolución y el progreso.

El pueblo, que integra la España real, lucha denodadamente por su supervivencia, dominado por el poder de los caciques, desde la capital de provincia y desde Madrid.

Hay que reseñar, por otra parte, el ambiente ideológico que mueve los resortes de esta sociedad desde una perspectiva de lucha y oposición y que configura la España escindida. Por una parte, la ideología liberal bur-

(1) COSTA, J., Maestro, escuela, patria, Biblioteca Costa, Madrid, 1.916, pp. 274-275

guesa, enraizada en el krauso-institucionismo, y por otra, la católico-conservadora, secundada por la Iglesia. Oposición ésta, fruto del ambiente de secularización en que se movía la escala social y que, como observaremos más adelante, impregnaría paulatinamente el campo de la enseñanza, - cuestión, ésta última, que acaparó la atención de ambos -- grupos, lanzándolos a una lucha sin cuartel, convencidos -- los dos, de que la cuestión de enseñanza era una cuestión de poder (2).

Y ciertamente, la enseñanza religiosa se -- constituyó en el punto conflictivo que posteriormente intensificaría la división de la intelectualidad y el pueblo español, reflejando así la realidad socio-educativa del momento y llegándose a un enfrentamiento entre tradicionalistas e innovadores, como reflejan las discusiones en 1.902- y 1.903 de la Ley de Asociaciones en el Congreso de los Diputados o el Documento Colectivo de los Prelados españoles enviado en 1.909 al presidente del Consejo de Ministros, - protestando contra las orientaciones del Ministro Alba (3)

(2) Pierre Jobit nos relata con precisión, en su obra Les-éducateurs de l'Espagne contemporaine (Bibliothèque de l'École des Hautes Etudes Hispaniques, Paris, 1.936), - esta pugna a raíz de la cuestión "textos vivos", en la que los krausistas son acusados por los neocatólicos - a través del periódico El Pensamiento español, como -- "foyer de l'infection" de la sociedad contemporánea. - Véase T. I, p. 51.

(3) Véase Documentos Colectivos del Episcopado Español 1870-1.974, B.A.C., Madrid, 1.974, pp. 89-93

en lo referente a las escuelas laicas.

La situación española del momento queda reflejada de una manera sintetizadora y global, marcando las coordenadas sobre las que se asienta esa necesidad de regeneración que protagonizarán los distintos grupos sociales, como más adelante comentaremos. Descendamos, en los apartados siguientes, a los hechos concretos.

1.1. LA SITUACION POLITICA NECESITADA DE CAMBIO

Puede constatarse que el último cuarto del siglo XIX y las primeras décadas de nuestra centuria, es -tán caracterizados por una cierta estabilidad política y -una relativa tranquilidad social, en contraste con la revolución del "sexenio", en constante agitación.

La monarquía, restaurada en la persona de Alfonso XII, aceptada por la mayoría de las fuerzas socia- y de las instituciones dominantes, implica una vuelta al -conservadurismo, lo que significa que la aristocracia bus- ca una garantía de sus privilegios y que la Iglesia preten- de el reconocimiento de sus derechos. Giro conservador, -- por otra parte, que fué posible gracias al desprestigio de las fuerzas progresistas, demócratas y republicanas.

La Constitución de 1.876, inspirada por Cánovas en base a los regímenes parlamentarios europeos, declaraba, jurídica y socialmente, la legitimidad de Alfonso XII, cuya nota más significativa, y presupuesto de la monarquía constitucional, fué el sistema bipartidista.

De acuerdo con ello, coexistirían en el país, en turno pacífico, dos partidos, el liberal, con tendencia hacia la izquierda y el liberal-conservador, con tendencia hacia la derecha, todo ello mediante los oportunos pactos. Es significativo que Cánovas consiguiese durante bastantes años la estabilidad mediante este turno de partidos, los cuales, con la colaboración del rey, que nunca entorpeció su labor, alcanzaron un clima de mutuo entendimiento.

Pero como sucede muchas veces en política, la práctica no responde, en ocasiones, a los planteamientos teóricos, lo que sin lugar a dudas sucedió con el sistema canovista. Una cosa era la cara aparente, en que los políticos y la oficialidad de España disfrazaron sus intenciones, pretendiendo aparecer como regeneradores, y otra, la cara real, en la que:

"Los capitostes de partido o facción se ríen de los principios, de las banderas y de los programas... Especulando con la ignorancia pública y contando con la ignorancia general solo se preocupan de estar

siempre en el poder" (4).

A pesar, pues, de la continuidad y estabilidad de la política administrativa que consiguió el sistema canovista, no resolvió la crisis española suscitada en el periodo anterior; tan solo procuró -afirma Jutglar- apalazar su afrontamiento, ya que solo se contentó con -- asegurar los intereses de los acomodados mediante un aparente orden externo y una silenciación de los problemas.

Continuidad y estabilidad, más o menos relativa, es la que encontraremos también en la monarquía -parlamentaria de Alfonso XIII, hasta que apareció la crisis constitucional de 1.917. Dos monarcas pero idéntica forma de gobierno a través de la misma Constitución de -- 1.876, aunque en este momento, la labor de los dos grandes partidos, conservador y liberal, que se turnan en el poder, se ve dificultada por la aparición en la política española de nuevas fuerzas y pluralidad de partidos, como puedan ser los movimientos reformistas, regionalistas y obreros.

A pesar de ello, sobre liberales y conser-

(4) VALENTI ALMIRALL, L'Espagne telle qu'elle est, Paris, 1.887, pp. 23-24 y 87 y ss., citado por JUTGLAR, A., Ideologías y clases en la España contemporánea (1.874-1.931), EDICUSA, Madrid, 1.971, t. II, p. 75

vadores, caracterizados de centro -como indicará el profesor Jover- descansaba la estabilidad del régimen, dentro de su normal oposición. Y sobre ellos recaía una difícil-problemática, centrada en sus propias crisis internas, la inercia de la administración, la falta de preparación de los políticos, etc.

La historia política, en fin, del periodo que se extiende entre 1.898 y 1.923 -afirmará Raymond -- Carr- puede considerarse como un intento prolongado de redimir el sistema parlamentario legado por Cánovas, haciendo de él el hilo conductor para la regeneración de España, salvándole así de sus propios fracasos y de los ataques - de sus enemigos (5).

1.2. ASPECTOS ECONOMICOS Y SOCIALES QUE CONFIGURAN LA CRISIS DE COMIENZOS DE SIGLO

La historia del pasado gravitará sobremanera en la historia de comienzos de siglo. Este herencia -- viene determinada por los siguientes factores:

(5) CARR, R., España 1.808-1.939, Ed. Ariel, Barcelona, - 1.970, p. 453.

a) Desequilibrio de la estructura industrial

A lo largo de la pasada centuria, la economía española avanza de lo preindustrial a lo semi-industrial. Podemos hablar, con Lacomba, de una revolución industrial "mínima", circunscrita a unas áreas concretas.

Así, el capital español se amplía con la consolidación de zonas industriales como Cataluña y el país Vasco, cuyas exportaciones se constituyen en la base del capital nacional. Estas zonas industriales se concretan, más específicamente, en un importante núcleo siderúrgico en Vizcaya, en los yacimientos de hulla ubicados en Asturias, y en la industria textil, concentrada en Cataluña.

El comercio, a todas luces deficitario, se va a nutrir con la exportación de materias primas, dando como resultado un empobrecimiento del país, al centrarse básicamente en los materiales minerales y agrícolas.

Sin embargo, y a pesar del mencionado pequeño auge de la industria, localizada en los núcleos indicados, España continuaba siendo un país colonizado económicamente, absorbiendo el capital extranjero (inglés, francés, belga, etc.), especialmente en la producción minera, la mayor parte de nuestras riquezas, con la consiguiente y excesiva supeditación de la nación al exterior.

Los esfuerzos en el orden económico de comienzos de siglo, irán encaminados a buscar una solución para esta situación deprimida. Así, tras la crisis del 98, nos encontramos con una etapa de importantes innovaciones, dirigidas hacia la recuperación, a la búsqueda de una "regeneración económica". Sirvan de ejemplo los esfuerzos de Villaverde y algunos Ministros de Hacienda para evitar la inflación exterior y conseguir cierto equilibrio. A partir de la neutralidad, en 1.914, se transforman las estructuras económicas nacionales, favoreciéndose la industria y liberándose la deuda pública. El descenso y la crisis aparecen de nuevo en la etapa posterior (6).

b) El problema agrario

La agricultura española estaba cargada de problemas: latifundios en el sur; minifundios en el norte; técnicas agrícolas rudimentarias; falta de regadíos y canales, etc. En 1.890, la plaga de la filoxera revierte a -- nuestra agricultura en la más impresionante crisis, al margen de la indefensión total ante las calamidades naturales.

La crisis agrícola de los años noventa, supondrá un factor más de desequilibrio de la vida española-

(6) Véase VICENS VIVES, J., Historia social y económica de España y América, Ed. Teide, Barcelona, 1.959, t. IV, - y SANZ GARCIA, J.M., En torno a dos siglos de industrialización, en "Estudios sobre Hª de España", Ed. Norte-Sur, Madrid, 1.965

del siglo XX. Las agitaciones campesinas, descritas por Díaz del Moral, darán la tónica de esta situación.

El desarrollo de la agricultura no corre a parejo con el de la industria, generándose un progresivo empobrecimiento que va a hacer aflorar periódicas y violentas crisis sociales. Esta situación agraria negativa, se mantendrá durante el primer tercio del siglo XX, siendo constante el desempleo y las migraciones, que dejan al campo español en el más puro abandono y en la más deprimida situación.

c) Las relaciones sociales en continua tensión

Aunque la Constitución de 1.876 establecía la igualdad para todos los españoles, tal principio no dejaba de ser una pura ilusión, puesto que no se ajustaba en absoluto a la realidad, que establecía graves diferencias sociales. El fenómeno de la sociedad clasista fué --gestándose durante todo el siglo XIX, dando lugar a una --inmensa mayoría social que apenas tenía alguna participación en la vida activa del país, y una minoría que monopolizaba el poder,

La alta burguesía, conservadora política y socialmente en relación a su origen revolucionario, se --identifica con la nobleza, y muchos burgueses son ennoblecidos por la Restauración, bien directamente, bien a tra-

vés de matrimonios directos, con la consiguiente concentración económica (7).

La clase baja, configurada por el proletariado campesino, industrial y artesanal, adoptará actitudes más radicales, siendo su situación, al menos en los dos primeros grupos, conflictiva y miserable.

El proletariado campesino, al margen de todo vínculo posesorio de la tierra (pequeños propietarios, jornaleros, arrendatarios, braceros, etc.), vivían en infrahumanas condiciones, arrastrando una vida miserable, envueltos en la miseria y el hambre.

No debemos olvidar -afirma el profesor Jover- que durante el primer tercio del siglo XX, el problema social por antonomasia de la sociedad española, no era un problema de proletariado industrial, sino un problema campesino, nacido del mantenimiento de unas formas anacrónicas de explotación y de propiedad rurales.(8). Latifundios y minifundios, como hemos apuntado anteriormente, -- eran los más claros exponentes de esta desigualdad en el reparto de la propiedad rústica. Situación que va a predisponer a acciones violentas.

(7) Véase MARTINEZ CUADRADO, M., La burguesía conservadora (1.874-1.931), Alianza Universidad, Madrid, 1.974

(8) UBIETO, A., REGLA, J., JOVER, J.M. y SECO, C., Intro-

El proletariado industrial, que recibe del empresario un salario a cambio de su trabajo, se encuentra en situaciones tan angustiantes como el campesinado: amenaza de paro, remuneración insuficiente, ínfimas condiciones de habitación, etc. A comienzos de nuestra centuria, se va incrementando numéricamente, debido al traspaso de la mano de obra agrícola al terreno industrial, y aunque anteriormente al año 1.868, ya habían aparecido -- ciertas sociedades de resistencia, duramente atacadas por el gobierno, es en estos momentos cuando comienza en España el desarrollo de los movimientos obreros. Años más tarde, al escindirse la Internacional, aparecerán los más -- significativos: el anarquismo y el socialismo marxista.

Ambos presentaban presupuestos básicos diferentes, y en definitiva significaban -- como apuntará Jutglar -- "dos perspectivas fuertemente discrepantes, pero -- que tenían en común su propósito teórico de acabar con la sociedad de clases, con la propiedad privada de bienes de producción y con el sentido de lucro, que hacía posibles -- tales clases. Dos perspectivas por otra parte, que además tenían en común también su decidida alineación revolucionaria práctica frente a la burguesía y todo tipo de clases y sectores propietarios" (9).

(Cont.) -- ducción a la Historia de España, Ed. Teide, Barcelona, 1.969 (6ª ed.), pp. 114 y ss.

(9) JUTGLAR, A., op. cit., p. 190

El elemento obrero va a adquirir, así, una capital importancia como clase social, convirtiéndose, -- gracias a las leyes políticas y democráticas, en factor fundamental de la vida política, y no solo como elemento-insustituible en la producción de riqueza, llegando a convertirse su acción social y política, en una abierta lucha de clases.

La Ley de 24 de junio de 1.878, referente a la duración del trabajo en la fábrica y prohibiendo el mismo a los menores de diez años; la del 26 de julio del mismo año, vetando a los menores de dieciseis años para puestos de trabajo peligroso; la creación, en 1.883, de la Comisión de Reformas Sociales, etc., son signos de la presión obrera en la legislación de tipo liberal, con medidas tendentes a reglamentar toda actividad laboral.

Posteriormente, se fundaría, en febrero de 1.908, el Instituto Nacional de Previsión, con la finalidad esencial de extender el espíritu de previsión entre los obreros y administrar las mutualidades que debían organizar y dar pensión a los trabajadores viejos.

Poco a poco, la clase trabajadora fué adquiriendo conciencia de su fuerza como grupo social, resentida por la desigualdad y por las condiciones de vida-infrachumanas. "No hay seguridad en el trabajo: el obrero solo cobra los días en los que trabaja realmente; el paro estacional, la enfermedad y, por supuesto la huelga, pue-

den dejar en blanco un número considerable de días al año, que son para la familia trabajadora de extrema inseguridad y miseria. Los jornales son generalmente insuficientes, -- aún contando con el trabajo de la mujer y los niños de la familia. La vivienda, pequeña e insalubre, arroja fuertemente índices crecidos de mortalidad" (10).

Así se entiende que la lucha por la supervivencia fuera el acicate de las reivindicaciones obreras. -- Estas condiciones de vida precarias, paro continuado, pésimas condiciones laborales, viviendas sin ninguna condición de habitabilidad, "sin dejar de hallarse en continuo peligro la salud y la vida de sus moradores" (11), influirán poderosamente en la radicalización de las actitudes obreras y en el carácter revolucionario del proletariado militante español.

Cooperativas de consumo y de crédito, de sociedades de socorros mutuos, asociaciones y huelgas generales y colectivas, serán acciones llevadas a cabo por el obrero español para mejorar su dura condición, repercutiendo, a nivel nacional, las luchas inicialmente minoritarias.

De igual manera, promoverán acciones tendentes a elevar su educación y su cultura general, como nuevas armas de combate. "Así el obrero indicará el propio --

(10) UBIETO, A. y otros, op. cit., p. 809

(11) TUÑÓN DE LARA, M., El movimiento obrero en la Historia de España, Ed. Laia, Barcelona, 1.977, t. I, p. 238

Altamira- que en su mayor parte era analfabeto y que ha - sufrido en su experiencia los efectos de ese abandono, se esfuerza por corregirlo para elevarse en cultura al nivel de los otros hombres con quienes tiene que contender, por que sabe que solo armándose con las mismas armas que el - contrario podrá luchar eficazmente" (12).

Estas diferenciaciones sociales constituirán otro factor más de la crisis de principios del siglo-XX.

d) Oligarquía y caciquismo

Entendemos por oligarquía y caciquismo, -- término acuñado por Costa en 1.901, la forma de gobierno en la España de la Restauración, cuyos factores y componentes externos son tres: los oligarcas, los caciques y - el gobernador civil, como "órgano de comunicación e instrumento".

"Oligarcas y caciques -dice Costa- constituyen lo que solemos denominar clase - directora o gobernante, distribuida o encasillada en "partidos". Pero, aunque - se lo llamemos, no lo es; si lo fuese, - formaría parte integrante de la nación, - sería orgánica representación de ella, y no es sino un cuerpo extraño, como podría serlo una facción de extranjeros apoderados por la fuerza de Ministerios, Capitanías, telégrafos, ferrocarriles, ba-

(12) ALTAMIRA, R., "Direcciones fundamentales de la historia de España en el siglo XIX", en B.I.L.E. 761 (1.923) 250

terías y fortalezas para imponer tributos y cobrarlos" (13).

Entre los problemas que dan particularidad-específica a la historia española del siglo XX, contamos -apunta Lacomba- con el "monopolio del poder político por-reducidos grupos oligárquicos, que aunque lleven etiquetas diferentes (conservadores y liberales), representan a nú-cleos sociales muy similares" (14).

De aquí surge la dicotomía situacional ante-riormente apuntada. Por un lado, la España oficial, que --tiene en sus manos el poder político y económico; y la --real, dominada y marginada. De la misma manera hay que dis-tinguir entre la Constitución (1.876) formal, es decir, --la letra de las leyes y la Constitución real o aplicacón-práctica de las mismas.

La dialéctica del turno de partidos resulta-ba tan nefasta, que cuando el nuevo gobierno promovía las-elecciones, tenía asegurada ya la mayoría suficiente para-su victoria. "En las elecciones -dice Costa en expresión -de Silvela- no es el pueblo, sino las clases conservadoras y gobernantes quienes falsifican el sufragio y corrompen -el sistema, abusando de su posición, de su riqueza, de los

(13) COSTA, J., Oligarquía y caciquismo. Colectivismo agrario y otros escritos, Edición y prólogo de Pérez de la Dehesa, Alianza Ed., Madrid, 1.967, pp. 28-29

(14) LACOMBA, J.A., Ensayos sobre el siglo XX español, Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1.972, pp. 23-24

resortes de la autoridad y del poder que para dirigir desde él a las masas les había sido entregado" (15).

Los Gobiernos civiles, a instancias del Ministerio de la Gobernación, movilizaban, a través de ofrecimientos económicos o sociales a los caciques de la comarca o localidad. De tal manera que "la cosa parecía tan natural que a veces aparecían publicadas en la 'Gaceta' los resultados de la elecciones antes de que éstas tuvieran lugar".

Idéntico matiz se desprende de la desigualdad social en el caso del reclutamiento militar, de cuyo servicio podía ser liberado un individuo mediante el pago de una cierta cantidad al Estado. De esta manera, era la clase menesterosa la que sufría los imperativos de la guerra.

Al igual que Blasco Ibáñez denunciara esta práctica en su artículo "Que vayan todos, ricos y pobres", en el Diario El Pueblo, de Valencia, a raíz de la guerra colonial de Cuba, Joaquín Costa recrimina a la clase gobernante el que cerrase las Cortes el mismo día en que iba a discutirse la cuestión del servicio militar obligatorio, manteniendo así a sus hijos al margen de esta práctica y a la salvaguarda de tal menester. Así, afirma que "las supuestas clases directoras y gobernantes son oligarquía pu-

(15) Ibidem, p. 30.

ra, , facción forastera, que ha hecho de España campo de - batalla y explotación, atenta no más que a su provecho y a su vanagloria" (16).

De otro lado, la práctica del caciquismo tenía un campo abonado en un país fundamentalmente agrario - como el de la Restauración, en que cerca de un 70% de la - población vivía del campo y en el campo.

Los campesinos, bien fueran pequeños propietarios, jornaleros o arrendatarios, dependían, especialmente en el aspecto económico, del cacique local, quien a su vez dependía de otros más cercanos a la Administración, -- que le protegían cerca del Gobierno. El trabajador del campo, con un alto índice de analfabetismo, sin saber ni entender de política, era pasto del aprovechamiento de unos pocos, siendo así la ignorancia y la apatía política de la sociedad española, la que hizo posible el fenómeno del caciquismo.

En definitiva -dirá Carr- la mayor acusación que puede hacerse al caciquismo, es que retrasó una organización de partidos moderna, fuera de las grandes ciudades, al negar toda posibilidad a un proceso gradual de educación política (17).

En definitiva, todos los aspectos que sucin

(16) COSTA, J., Oligarquía y caciquismo..., op. cit., p. 30

(17) CARR, R., op. cit., p. 357

tamente acabamos de abordar, abocaron a la crisis general, ya que la tensión social agudiza la crisis económica, la cual arrastra una determinada acción política.

Así, convenimos con Lacomba en que "ello dará ocasión a una difícil convivencia, por la continua tensión existente en la sociedad española, tensión que agudizará los enfrentamientos y hará bien problemática la paz social. Separación y enfrentamiento entre los poseedores y los que nada poseen, entre las derechas y las izquierdas, entre el campo y la ciudad, entre los gobernantes y los gobernados. Y todo ello, presente, vivo y activo en la historia española del siglo XX" (18).

1.3. PROBLEMATICA CULTURAL Y EDUCATIVA

"Entre 1.875 y 1.936 -dirá el profesor Jover Zamora- se extiende una verdadera Edad de Plata de la cultura española, durante la cual la novela, la pintura, el ensayo, la música y la lírica peninsulares van a lograr una fuerza extraordinaria como expresión de nuestra cultu-

(18) LACOMBA, J.A., op. cit., p. 22

ra nacional, y un prestigio inaudito en los medios europeos".

Personalidades tales como Galdós, Sorolla, Unamuno, Ortega, Ramón y Cajal, Menéndez Pelayo, Albéniz, Benavente, García Lorca, etc., pusieron de manifiesto los valores de los españoles a una altura que no tenía precedentes desde el siglo XVII.

El propio Jover señala que la periodicidad de estos años presenta dos etapas bien diferenciadas que se corresponden con otras tantas parcelas históricas definidas. La primera de ellas comprende la época de la Restauración, hasta 1.902, identificada por unas notas específicas: apogeo de lo científico (Ramón y Cajal, Menéndez Pelayo, Hinojosa, Ribera, etc.); por un esfuerzo de europeización, representado principalmente por la Institución Libre de Enseñanza; y por los caracteres naturalistas adoptados por los géneros artísticos de la pintura y la literatura.

La segunda fase mantiene el espíritu de apertura a Europa, representado principalmente por Ortega y Gasset, pero con el contrapunto de un deseo de "verter en formas europeas substancias referibles a la entraña cultural de nuestro país". Se contempla, así mismo, una creciente virulencia de los temas políticos y sociales.

Entre ambos periodos, la denominada "generación del 98", con sus caracteres bien definidos, cuya formación corresponde al primero de ellos, pero cuyas actitu-

des e idearios desplegarán su influencia en momentos posteriores.

A modo de síntesis, pudiera caracterizarse la época toda que nos ocupa, por ciertas coordenadas específicas: la incorporación de España al movimiento naturalista, adaptado, sin embargo, a nuestra peculiar forma de sentir y a nuestra personal idiosincrasia; el auge, o renacimiento, de las culturas regionales; y por último, como expresará el profesor Jover, por "una toma de posiciones frente a la realidad espiritual y material de la Europa contemporánea, llamada a cristalizar, una vez más, en torno a dos viejas posiciones antagónicas: casticismo frente a europeísmo" (19).

Tuñón de Lara, por su lado, considerará deficitario el calificativo de Edad de Plata para la época que cuestionamos, ya que fué en ella cuando verdaderamente España entró en la "contemporaneidad", y ello, explícitamente: "su historia se protagonizó de manera más amplia y colectiva; se multiplicó la búsqueda de respuestas a una problemática distinta de la tradicional; el intelectual -- fué estableciendo mayores vínculos con la sociedad". Y lo más importante habrá de ser también remarcado por el gran historiador español: en la obra del momento "hay, más que-

(19) UBIETO, A. y otros, op. cit., (7ª ed.), p. 743

nunca, una fracción importante que apunta hacia el porvenir" (20).

Pero esta Edad de Plata de la cultura española, habrá de ser truncada de raíz en el 36 a causa del enfrentamiento bélico. Y ello porque durante la etapa de esplendor, y a pesar de los indudables y brillantes frutos en los planos intelectual y estético, una profunda crisis venía gestándose en los espíritus, a la que habrá que sumar, para mejor comprender el sangriento desenlace, las tensiones sociales y políticas a las que hemos hecho referencia en las páginas anteriores.

La "manifiesta supeditación de los valores morales a los valores vitales", constituirá, sin duda, el más singular aspecto de la crisis espiritual que sacudirá, no solamente a España, sino también a Europa entera, durante prácticamente todo el primer tercio de nuestro siglo. En este sentido, convenimos con Jover Seco en que:

"Si el dogma cristiano había recibido en la centuria anterior los ataques del cientifismo positivista, ahora será la ética cristiana la que se "estime" superada por los discípulos de Nietzsche, de Sorel, de Lenin. Desde la izquierda y desde la derecha se exalta el valor de la "acción directa", del combate, del aplastamiento físico

(20) TUÑÓN DE LARA, M., Medio siglo de cultura española. (1.885-1.936), Tecnos, Madrid, 1.970, p. 9

del adversario en holocausto a la grandeza de la propia idea. La piedad, la comprensión, se convierten en palabras malsonantes, indignas tanto de un revolucionario consciente como de un patriota auténtico; la guerra, suprema manifestación vital, levanta imperios y suscita la plenitud de las personalidades que la hacen; - la violencia, la lucha de clases, traerá consigo la emancipación de los oprimidos" (21).

Intimamente unido a este problema, dentro del marco de esa profunda crisis de espiritualidad, se hace patente en nuestro país la crisis religiosa, que a través de su concreción en una determinada sociedad, ya sensibilizada debido a su peculiar problemática, habrá de concurrir a una final explosión.

El problema educativo español, en otro sentido, y en el marco de los dos últimos siglos, se hallaba íntimamente ligado a lo religioso, observándose una agudalucha entre las fuerzas democráticas y la Iglesia, que trataban de arrebatar a ésta la supremacía y el monopolio educativo.

"Es un gran peligro para la religión, para la patria y para la ciencia misma -había indicado ya Don Miguel Morayta en el Discurso Universitario de 1.884-85 en Madrid- el dejar abandonada y entregada la enseñanza, ya -

(21) UBIETO, A., y otros, op. cit. (7ª ed.), p. 897

pública ya privada, a la exclusiva prudencia y absoluta libertad del profesorado, y el tolerar y permitir que las opiniones se propaguen sobre las inteligencias de la juventud española, envenenando su corazón con perversas doctrinas, e inhabilitándole para los sentimientos nobles y generosos que solo inspirarle puede una enseñanza sana, basada en los altos principios de la religión de la moral católica" (22).

Hay que mencionar, ante todo, como ya indicábamos anteriormente, que el problema religioso en España, al igual que sucedía en el resto de Europa, se caracterizaba por un ataque directo al catolicismo y un progresivo alejamiento de las masas del regazo de la Iglesia. Esta, a través de sus jerarquías, mantenía un inmovilismo que desconfiaba de todo aquello que pudiera subvertir el orden establecido, lo que influida negativamente en su pérdida de autoridad.

Significamos de nuevo, que la cuestión religiosa, era uno de los aspectos fundamentales de la crisis por la que atravesaba España. Existía -apuntará Jutglar- una confusión entre catolicismo y derechas, idea -- fuertemente arraigada en el pueblo ignorante, inculcada -- por el conservadurismo y el reaccionarismo, de tal manera que "el acomodaticio cristianismo de las clases pudientes

(22) Texto tomado de JUTGLAR, A., op. cit., p. 143

no solo resolvía a su favor el desequilibrio social, sino que, además, encontraba en este mismo desequilibrio motivos para "santificarse" y contraer "méritos": así, los pobres no solo son fundamentales para la producción (ya que la necesidad les obliga a trabajar, etc.), sino que al propio tiempo son básicamente esenciales a la "economía de la gracia" para que los ricos puedan santificarse a través de las limosnas efectuadas a los pobres" (23).

Sin embargo, es en estos aspectos culturales y educativos donde con más virulencia se desarrolló el problema religioso, debido, en parte, como se ha señalado, a aquel carácter de la Iglesia, de "cerrazón conservadora, antiprogresista y culturalmente anacrónica, ligada al orgullo de cierto tipo de pretendida autoridad de báculo y mitra" (24). Las fuerzas progresistas veían de este modo a la Iglesia como un freno sólido y constante a su reformismo social y particularmente educativo.

El Estado, que había venido asumiendo de modo sucesivo las funciones militares, judiciales, administrativas, económicas, etc., que aseguraban el total servicio a la sociedad de la que había surgido, pretendía asumir también la función educadora tradicionalmente detenida por la Iglesia. "Lo que se juega en la lucha Turin- es la esperanza de continuar orientando el espíri

(23) Ibidem, pp. 120-121

(24) Ibidem, p. 43

tu humano en el sentido que la Iglesia juzga mejor para él, o al contrario, el establecimiento de condiciones que el Estado democrático considera más favorables para la -- protección de la libertad de pensamiento, su razón de ser" (25).

Y es que la educación se estaba viniendo en considerar como el remedio universal en la reforma del género humano, lo que expresaba Eduardo Benot en la conocida frase, "el que sea dueño de la educación, cambiará el mundo".

El tratamiento del fenómeno educativo es generalizado en la época, hasta el punto de hacer exclamar a Cossío que la atmósfera se sentía "cargada de pedagogía".

Pero avanzando un paso más, de manera sintetizada, podemos considerar, centrándonos en el panorama educativo de principios de siglo, que éste se ve determinado, ya al margen -y sin olvidarlo- del problema planteado por la pugna Iglesia-Estado, por ciertas coordenadas que -- habrán de proporcionarle una entidad característica: preocupación creciente por el tema --a pesar de un mayoritario-- estado de indiferencia o desconocimiento del mismo--; tal -- preocupación se ve, sin embargo, diversificada según las --

(25) TURIN, I., La educación y la escuela en España de 1.874 a 1.902, Aguilar, Madrid, 1.967, pp. 3-4

distintas tendencias y se polariza en el debate ideológico; el incuestionable déficit económico a la hora de financiar el sector educativo; y por último, una proliferación de reformas parciales que no alcanzan a sanear la amplia crisis íntimamente necesitada de cambios.

Puede añadirse al caótico estado de la instrucción pública en España, denunciado por las plumas de muchos de los intelectuales de la época (26), y a la aludida concienciación del valor de lo educativo en una élite, la ausencia de una verdadera concienciación social acerca del valor de la educación y la cultura en la vida del hombre.

Sin embargo, ello no podrá restar importancia al hecho de que durante la pasada centuria la educación pasara a convertirse en un "acto político", en expresión de I. Turin, para alcanzar su plenitud en los portales de la nuestra.

En el seno de este marco, una fecha, 1.898, representará, "si no el descubrimiento de novedades, la realización, o en todo caso la esperanza de realización, -

(26) Léanse los nombres de Francisco Giner de los Ríos, M. Bartolomé Cossío, Federico Olóriz, el propio Rafael Altamira, y tantos otros cuyas denuncias tendremos ocasión de explicitar en páginas posteriores.

de medidas y reformas que se venían debatiendo desde largo tiempo, pero que nadie se decidía a realizar" (27).

1.4: LA CRISIS DEL 98: UNA LLAMADA A LA REGENERACION

La pérdida, en 1.898, de los últimos vestigios coloniales españoles, supondrá el punto culminante - de una larga serie de males de los que estaba aquejada la patria. Aquel año significaría, de un lado, la destrucción de su imagen como gran potencia europea, y de otro, y quizá lo más importante, el desastre moral.

En efecto, 1.898 simbolizará para nuestra - historia -en el decir de Manuel Tuñón de Lara- "un mojón - fundamental, a partir del cual se impone inexorablemente - la revisión de valores caducos (los de la "ideología" dominante de la Restauración que arrastraba, a su vez, toda la del "viejo régimen"), la necesidad de repensar España, su problemática y sus tareas de cara a una era nueva(...)". Se da, consecuentemente, una verdadera situación de crisis -e lo que quiere significar, que "no vale lo que antes ha-

(27) TURIN, I., "1.898, el desastre, ¿fué una llamada a la "educación"?", en Rev. de Educación 240 -- (1.975) 29

bía valido, y que se impone su sustitución" (28).

¿A qué se debía nuestro "infortunio"? Las respuestas serán múltiples. Los deseos de remediar nuestra suerte, unánimes. Surge así un movimiento de protesta, denuncia casi total, animado por un espíritu de "Regeneración". Sin embargo, Raymond Carr advertirá que ese conformismo no lo creó el desastre. "No se produjo un nuevo nacimiento, no vino una nueva generación: simplemente, se aceleró e intensificó el caudal de críticas" (29).

Para el mismo autor, el movimiento de protesta surgiría desde diversos ámbitos: desde el republicanismo y los partidos proletarios, para quienes el sistema de la Restauración constituyó un mal en sí mismo; desde el ejército, que se consideraba a sí mismo como la alta encarnación de la bondad nacional; y por último, desde quienes consideraban a "la sociedad y la literatura oficiales carentes de gusto y degradantes", ésto es, el grupo conocido como "generación del 98" ".

Sin embargo, no solo habrá de aceptarse el revisionismo de la generación del 98 -de matiz esteticista y literario- dentro de este último amplio grupo al que se podría calificar de intelectualista. En efecto, la reacción

(28) TUÑÓN DE LARA, M., op. cit., p. 103

(29) CARR, R., op. cit., p. 506

ante el desastre, incluso anterior al mismo, en ese ambiente tenso en el que se percibía su gestación, está patente en figuras que sin pertenecer al "98", partían de premisas similares, a la búsqueda de comunes idealidades: la construcción de una nueva España a levantar sobre los cimientos de lo poco de que de la "vieja", pudiera ser aprovechado.

Pero de ello, habremos de ocuparnos en páginas posteriores.

CAPITULO II

PROPUESTAS DE REFORMA Y REGENERACION

CAPITULO II

PROPUESTAS DE REFORMA Y REGENERACION

2.1. EL "STATUS" DEL MOMENTO: LOS MALES DE LA PATRIA

2.2. EXIGENCIAS DE REFORMA Y FORMULAS PARA EL CAMBIO

2.2.1. El problema nacional. Las causas
y los remedios.

2.2.2. Reformismo radical. El programa
de Costa

2.1. EL "STATUS" DEL MOMENTO: LOS MALES DE LA PATRIA

La voz toda de la intelectualidad española se deja oír en el ambiente tibio, casi moribundo de las -- postrimerías de mil ochocientos (30). Su timbre es, en -- principio un murmullo, un lamento más cercano al corazón -- que a la razón. Voz de desolación a la que va encendiendo -- una chispa de ira contenida, mezcla de burla y de rabia, -

(30) Véanse, como muestra, algunos de los títulos más representativos de la literatura que se hace eco de la decadencia y que apunta a los posibles remedios: COSTA, J., Oligarquía y caciquismo..., op. cit.; DIRECTORIO de la Liga nacional de productores, Reconstitución y europeización de España, Madrid, 1.900; ISERN, D., Del desastre nacional y sus causas, Madrid, 1.900; LAZURTEGUI, J. de, Un modelo para España, Bilbao, -- 1.902-1.903; MACIAS PICAWEA, R., El problema nacional,

de menosprecio y de amor hacia la España en que les ha tocado vivir. Voces agrias que denuncian hechos, situaciones y, en fin, males "congénitos" que acmapan libremente a lo largo y ancho de la patria y a lo largo y ancho de todos y cada uno de los aspectos de nuestra vida nacional.

La "España vieja" tod es sentida con dolor. Su mal se califica de parálisis progresiva por algunos: parálisis de la vida colectiva y política, parálisis intelectual, parálisis moral, parálisis imaginativa, en fin, "que ha dado al traste con los entusiasmos y los ensueños de la raza", como indicará Maeztu. Y no era la situación de hecho el más grave problema denunciado, sino el conformismo en aquélla, el sueño de su acción, porque "España prefiere su carrito de paralítica, llevado atrás y adelante por el vaivén de los sucesos ciegos, al rudo trabajo de rehacer su voluntad y enderezarse" (31).

El hombre capaz, honrado, trabajador, legítimo artífice de una sociedad y de una vida colectiva digna, semilla -casi invisible, pero fructífera- de la felicidad

(Cont.) -Madrid, 1.899; MAEZTU, R., Hacia otra España, Madrid, 1.899; MACIAS PICAVEA, R., El problema nacional, Madrid, 1.899; MALLADA, L., Los males de la patria y la futura revolución española, Madrid 1.890; MOROTE, L., La moral de la derrota, Madrid 1.900; PARDO BAZAN, E., La España de ayer y la de hoy, Paris-Madrid, 1.899; SILIO, C., Problemas del día, Madrid, 1.900, etc.

(31) Véase MEZTU, R., Hacia otra España, Rialp, Madrid, -- 1.967

dad común y el progreso, ha sido sustituido en España por el ciudadano -que ni siquiera tiene conciencia de serlo-- ocioso, inútil, y al que solo guía su propio interés y su máximo provecho.

España cree poder vivir, y vive, aferrada a su pasado, obsesionada por las glorias de tiempos pasados, sumida en grandezas que fueron o pudieron ser realidad. No se mira, sin embargo, en su suelo árido y yermo, -en el que doce millones de gusanos -dirá el primer Maez -tu- doblan su cuerpo tras un arado importado por los árabes en tiempos remotísimos; no se mira en su rudimentaria industria de pies de barro; en su minería, miserablemente controlada por capitales extranjeros; en sus políticos y -e en la Iglesia, "usureros, enredadores y analfabetos" los unos y colaboradora y permisora de la situación total la otra; en sus ciudades, con su ambiente decrepito y necio; capaz de acabar con cualquier iniciativa luminosa de al -gún espíritu despierto, por falta de cooperación o siquiera acogida; en sus escuelas, institutos y universidades, -en su vida intelectual toda, minada por la pobreza de ideales, el desánimo, la falta de trabajo eficaz e ilusionado, la vaciedad en la formación... España no ve todo ello, se lo oculta el hechizo, la fantasía, la leyenda, la ilusión de lo que fué, "donde se encuentra grande y aprieta los párpados para no verse tan pequeña" (32).

(32) Ibidem, p. 102

Las voces, irremediablemente aisladas, pero de impacto creciente, frente a la España vieja, comienzan a oírse cargadas de pasión. Es la llamada a la renovación, al cambio, a la "regeneración". Ellas denuncian males e insinúan soluciones. Unas, bajo la espesa carga del pesimismo, y otras, las más, robustecidas de ese optimismo fecundo que si no todo lo puede, sí, al menos, se arriesga y confía.

Nombres tales como Mallada, Macías Picavea, Isern, Morote, etc., "ofrecieron a la nación -dirá Rafael Pérez de la Dehesa- en un momento de fracaso y hundimiento, un programa de soluciones envueltas en lenguaje pragmático y cientifista, y con carácter de neutralidad política, soluciones concretas a problemas concretos, casi todas de carácter económico y educativo, que se pretendía -que fueran impuestas con suma urgencia por cualquiera de los partidos turnantes, con indiferencia de las formas de gobierno o de las doctrinas políticas teóricas" (33).

El origen próximo de la literatura regeneracionista puede hallarse -y en ello coincidimos con Tuñón de Lara que releva a segundo término la teoría según la cual Polavieja o Silvela serían los pioneros- en la obra del ingeniero Lucas Mallada, en cierto modo relacionado con la Institución Libre de Enseñanza, Los males de la pa-

(33) PEREZ DE LA DEHESA, R., El pensamiento de Costa y su influencia en el 98, Sociedad de Estudios y Publicaciones, Madrid, 1.966, p. 168

tria y la futura revolución española, publicada en 1.890.

Frente a la recepción de la obra por parte de la intelectualidad de la época -léase Azorín, Baroja y otros escritores del 98- con cierto sentimiento de previsión, un sector más amplio de público la recibió escandalizado en un primer momento y con la apatía y el silencio después. Quizá pueda considerarse como más justa, o sencillamente como más objetiva, la opinión formulada por el profesor Jover Zamora, según el cual, la obra de Mallada trata, "a través de una observación semejante a la de los naturalistas, aunque no con finalidad estética sino científica, la pobreza esencial y el atraso de nuestro pueblo español", para continuar diciendo: "La vieja leyenda blanca de la España fértil y rica en toda clase de bienes, se derrumba súbitamente" (34).

Tuñón de Lara, por su parte, afirmará que el alcance logrado por el libro de Mallada no se encontraba en la mayor precisión de sus afirmaciones -que por otro lado, intentaban ser científicas- sino en atacar uno de los mitos más utilizados por la clase dominante para enmascarar la decadencia (35).

La línea trazada por la obra de Lucas Ma -

(34) UBIETO, A., y otros, op. cit., (4ª ed.), p. 756

(35) TUÑÓN DE LARA, M., Costa y Unamuno en la crisis de fin de siglo, Ed. Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1.974, p. 79

llada, sería retomada más adelante por otros autores tales como Silió, Macías Picavea, Isern, Morote, y sobre todo, por Joaquín Costa, quienes alzarían sus voces, desde los males de la patria, hacia la verdadera reconstitución nacional.

Así, Los males de la patria puede considerarse "el eje sobre el que concurren dos visiones bien -- distintas sobre la realidad española: una, inmediatamente anterior, lírica, de color de rosa, y por todos lados bastante ridícula; otra, posterior, crítica, dolorosa y realista, y, desde luego, poco apropiada para el que cree -- que España puede adquirir un nivel de país desarrollado e industrial haciendo caso omiso de los males y problemas, tanto psicológicos, físicos y morales que la atenazan al pasado" (36). Tales problemas pudieran resumirse en la pobreza de nuestro suelo, los defectos de nuestro carácter, el malestar de la agricultura y el comercio, la inmoralidad pública y el partidismo político.

Mallada hace, en primer lugar, un detenido análisis de nuestro suelo. Análisis al que podemos calificar de cuasi-científico y del que deduce signos inequívocos de pobreza. ¿De dónde, si no -se pregunta- tan alta - tasa de emigración, cuando la propia tierra suele ser lo máspreciado a cada hombre?. De otro lado, "abatida y ané

(36) FLORES ARROYUELO, F.J., Prólogo a la obra de MALLADA, L., Los males de la patria y la futura - revolución española, Alianza Ed., Madrid, -- 1.969, p. 11

mica sobre pobre suelo, sin aliento para levantarse de su postración por culpa de inveterados defectos y criminales abandonos, sigue la agricultura española prisionera de la miseria, sujeta por fuertes cadenas de males que no hay medio de romper" (37).

Por otra parte, la imaginación, la fantasía, especial característica de nuestro pueblo, hacen que la industria y el comercio florezcan muy escasamente, al contrario de lo que ocurre en otros de temperamento esencialmente reflexivo y de carácter práctico. En España -dirá Mallada- para lograr sobresalir en cuanto en cuanto a adelantos industriales y mercantiles se refiere, hace falta gente más activa, más laboriosa, menos atolondrada, menos torpe de lo que normalmente somos los españoles.

Sin embargo, hay que hacer notar que las premisas anteriores, en cuanto a la pobreza del suelo, no son lo suficientemente robustas como para explicar la dramática situación de la agricultura, la industria y el co -

(37) MALLADA, L., op. cit., p. 62. Los eslabones de esas cadenas son pormenorizadamente enunciados por el autor, del siguiente modo: la excesiva contribución territorial; la desigualdad de los tributos; las ocultaciones de la propiedad; el impuesto de consumos; la concurrencia exterior; el servicio ferroviario; la exagerada y ruinosa centralización; la ruindad de los partidos políticos, el militarismo; la impotencia e incapacidad de los Gobiernos; el desbarajuste administrativo; la inmoralidad pública; la larga y torpe tra

mercio. La atenta observación de nuestro autor, hace notar que, sin duda, ha de haber otras causas que contribuyan a explicar la deplorable situación de la patria, causas que "entorpecen su movimiento progresivo y contribuyen a la miseria general que por todas partes se nota". Y entre ellas, cuenta, como la principal, la inmoralidad pública, entendida como la "mala o desacertada conducta, observada por una parte considerable de los habitantes de una nación, en contra del bien general" (38). Así,

"La mala hierba de la inmoralidad pública creció por todos los ámbitos del país, porque encontró muy bien preparado para ella el terreno hueco de nuestra fantasía y de nuestra desidia, abonado copiosamente con la basura de la mezquina y bastarda política intervenida por los caciques y regada de continuo con las lluvias desprendidas de las nubes del desbarajuste administrativo..."

(Cont.) imitación de expedientes; la lentitud y desorden de las obras públicas; el mal estado de los caminos vecinales; la mala división de la propiedad; la desnudez de nuestros montes; el abandono de las márgenes de los ríos; la falta de riego; el encharcamiento de lugares pantanosos e insalubres; el empobrecimiento del suelo; la falta de abonos; la falta de capitales; la falta de espíritu de asociación; la falta de crédito; la usura; el caciquismo; el absentismo; la inseguridad en los campos; las emigraciones; la rutina y la ignorancia en las prácticas agrícolas; las plagas naturales que devoran las plantas y los ganados; las inclemencias del tiempo.

(38) *Ibidem*, p. 151

"(...) Pues la indolencia general es la primera cuasa de la inmoralidad pública, una vez perdida la verguenza, con el mal ejemplo de otros tales que medran por ruinas mañas, se hace más descansado, breve y lucrativo recurrir a la intriga y al fraude, como métodos de vida, que desempeñar honrada y tranquilamente un modesto papel en la lista de las personas trabajadoras" (39).

La impunidad pública, como privada, es manifiesta de este modo. Ambós sectores se encuentran inmersos en idéntico sumidero.

En otro orden de cosas, el panorama de nuestros partidos políticos es así mismo retratado por Mallada con inusitada viveza. He aquí, de nuevo, sus propias expresiones, a las que nos resulta difícil sustraernos, por su crudeza y realismo:

"Vistos desde fuera, nada remeda juego de niños tan completo como nuestros partidos políticos. Mirad el grupo de muchachos -- que queráis; observad las diabluras que meditan, escuchad sus despropósitos; reparad sus discordias y sus riñas, ved los que se pelean con más saña que eran ayer los mejores amigos, buscad el origen de sus más ruidosas peloterías y el final de su endemoniada algarabía, y en ese grupo tendréis el retrato de cualquier partido político. No hay más distinción sino que los muchachos pierden su dinero, y los po

(39) Ibidem, pp. 153-154

líticos cuidan demasiado bien de hacer su yo el de los contribuyentes" (40).

Y de esos mismos políticos traza lo que él considera como cualidades más sobresalientes, salvo contadas excepciones, según propia expresión: crasa ignorancia de los fundamentos de gobierno; osadía y falta de apren- sión acorde a aquella ignorancia; espíritu de discordia y rebeldía proporcionales a su inmensa soberbia; veleidad y ligereza en armonía con su aturdimiento, así como la ingra- titud y la doblez imprescindibles a su ilimitada ambición.

La suma de tan negativas cualidades en los gobernantes, incidirá irremediablemente en su labor de gobierno, así como en los propios gobernados, con las desastrosas consecuencias fácilmente presumibles. Y sin embargo, no se agota aquí el campo nefasto en que se mueven -- unos y otros, porque ahí está, por encima de ambos, lo que Mallada denomina "defectos del carácter nacional". El primero de ellos, la fantasía, a la que ataca, fustigando -- acremente el mito del Quijote:

"¡Sí!. La fantasía, la loca fantasía es -- nuestro principal defecto; la fantasía -- convierte en un verdadero laberinto la ad- ministración pública; la fantasía nos hace ser los mayores proyectistas y los más holgazanes de Europa; a la fantasía debemos ese lujo de fiestas, romerías y fe --

(40) Ibidem, pp. 201-202.

rias en que se negocia poco y nos divertimos mucho; la fantasía nos hace creer que España es un país privilegiado; la fantasía nos induce a reclamar un puesto de honor entre las grandes naciones, aunque continúa flotando el pabellón británico en Gibraltar; la fantasía nos hace esperar que seamos algún día los redentores de ese continente que colonizan los franceses desde Argelia y los ingleses desde El Cabo; la fantasía nos cierra -- los ojos y nos tapia los oídos para no ver ni oír una sola verdad" (41).

Pero ligada a la fantasía, y de consecuencias mucho más funestas para la vida nacional, es la pereza, "fondo sombrío de nuestro modo de ser, que nos impide marchar a paso más rápido por el camino de la perfección". A esta cualidad debemos, en opinión de Lucas Mallada, muchos de los males que nos afligen; y por ella se pierden, quizá irremisiblemente, ciertos valores positivos que estuvieron al alcance de nuestras manos. "Desdichada situación la de gran número de españoles; no trabajan unos, -- porque no pueden comer; otros no comen, porque no pueden trabajar. ¿Se quiere mayor desventura para un país que la holganza forzosa o voluntaria? ¿Hay algo que empobrezca más la sangre y aniquile más a un pueblo que la escasez de trabajo, o la poca afición al trabajo?". Panorama desconsolador en verdad, el que nos presenta Lucas Mallada,

(41) Ibidem, p.40.

La falta de patriotismo es el tercer gran defecto enumerado por nuestro autor en su obra ya citada. Defecto, por otro lado, difícilmente aceptado por nuestros compatriotas, y sin embargo -dirá- de los más extendidos. Sí, "el patriotismo, ese amor intermedio entre el que se debe guardar a Dios y el que debemos tener a nosotros mismos; el patriotismo, ese amor por el cual todo sacrificio es nada; el patriotismo, esa noble pasión por engrandecer la tierra donde uno ha nacido; el patriotismo, esa heroica pasión ante la cual deben ceder todas las demás pasiones, no existe en España tan bien interpretado como en otros países, estén más o menos civilizados". Es

Esta ausencia de amor a lo propio, o de mal entendido patriotismo, se extiende a lo largo y ancho de todas las esferas sociales: desde las clases dirigentes hasta el último de los ciudadanos de la más modesta de las aldeas. El egoísmo personal o el de carácter colectivo, acampan a sus anchos por el territorio nacional: las pequeñas comunidades mantienen odios y continuas rencillas entre ellas; la clase media se corrompe paulatinamente: los mayores defectos la arrastran irremisiblemente al engrandecimiento económico y al desastre moral; las altas clases sociales obstruyen deliberadamente el desarrollo de la riqueza pública y el fomento de la cultura ante el temor de perder privilegios que han detentado durante siglos.

Por fin, el último gran defecto, consecuencia natural de la pereza, es la ignorancia, del mayor inte

-rés para nuestro propósito. En efecto, dando un repaso - al panorama cultural y educativo de nuestra patria, se advierte de inmediato el analfabetismo, la incultura, y en- suma, la más cras ignorancia, se nos revela en extensísi- mos sectores de la población.

Atendiendo a las escuelas primarias, éstas son escasas, los locales en que se aientan reúnen pésimas condiciones y los sueldos de los maestros son de naturaleza ruínosa, por lo que se ven obligados a desempeñar tra- bajos subsidiarios, con la merma consiguiente en su preparación y en la calidad de la enseñanza.

Por otro lado, las enseñanzas prácticas y- las ciencias aplicadas, se encuentran en un lamentable es tado de retraso, así cimi mal atendida la enseñanza supe- rior, en la que según Malladá sobran centros y se adolece del material adecuado que sustituya las caducas existen - cias, trasnochadas e inservibles.

En España no se lee, se menosprecia el sa- ber, no se investiga.

La mujer, abandonada totalmente en el ámbito de la educación oficial, es un ser inculto, ignorante- y sin ninguna clarividencia. El escasísimo programa a -- ella dirigido es deficiente y de torcidos objetivos, así- como deplorables los métodos de enseñanza utilizados en - su formación, aunque sin duda ofrece más graves defectos - la ruínosa educación moral y religiosa que recibe, que la

propiamente intelectual. En resumen, "con nuestra espléndida imaginación -dirá- encolvemos a la mujer, desde la cuna, en una aureola de ideales ensueños (...). Las atenciones, los cuidados, las muestras de adoración que disfrutaban las españolas no se encuentran en otra parte del mundo; como si de lo más íntimo de nuestra conciencia brotasen ardientes deseos de remediar las desventajas y penas causadas por la ignorancia a la que las tenemos sujetas".

Tuñón de Lara mantiene la teoría de que la obra de Lucas Mallada constituye una crítica de los valores "señoriales" del antiguo régimen desde una óptica burguesa: la de la eficacia pragmática, la educación, la exaltación del trabajo, etc.

En definitiva, y al margen de otras consideraciones, este es el panorama, trazado en brevísimos rasgos, que el ingeniero Mallada nos ofrece en su obra. Frente al negativismo imperante presenta ciertos intentos de solución o reforma. Pero de ellos nos ocuparemos más adelante.

Unos años más tarde de la publicación de Los males de la patria, sale a la luz la obra del catedrático de Valladolid en enseñanza media y discípulo de Sanz del Ríos, Ricardo Macías Picavea titulada El problema nacional. Hechos, causas y remedios (1.899), que vendrá a suponer otro de los puntales originales de la literatura-regeneracionista hispana.

La obra de Macías presenta indudables vínculos con la de Joaquín Costa y con los krausistas en general, y le cabe el mérito de ser -en opinión de Adolfo Posada- "el primer trabajo serio y reflexivo, el más lógico en su parte crítica, de todos los consagrados a este asunto" (42).

El problema nacional presenta, como la obra de Mallada, un bagaje descriptivo de lo que es España: su estructura étnica, su idioma, sus elementos sociales y geográficos, su historia, la cultura, la economía, la religión y la política. Y todo ello, haciendo resaltar de forma crítica, lo negativo de cada uno de los aspectos, a los que habrá que aplicar más tarde el correspondiente programa de reforma.

Quizá la originalidad de esta obra estribe en que en que su autor considere, como causa primaria de los males de España, lo que él denomina "austracismo", según lo cual, la decadencia se origina en nuestro país a partir del siglo XVI con el advenimiento del absolutismo de los Austrias (de ahí el origen del término "austracismos"). Hasta ese momento -afirma- el país habría logrado una aceptable curva de expansión general que se vino abajo por la incrustación del elementos germánico en el plana nacional: desde el siglo XVI, hasta el desastre de --

(42) POSADA, A., "El movimiento social en España (1.899--1.900)", en B.I.L.E. 498 (1.901) 283

1.898, las cualidades negativas del pueblo español (fanatismo, vagancia, caciquismo, militarismo...) fueron adquiriendo un progresivo desarrollo.

De este modo, dirá Macías Picavea, como -- mal primero y generador de otros muchos, el "ostracismo"; el cesarismo, por otro lado, consistete en la sustitución de la pluralidad de los poderes sociales, por uno solo, - centralizado y arbitrario, degenerará en un acérrimo despotismo ministerial, cuyo brazo más notable lo constituye el caciquismo. En otro sentido, padecemos el centralismo, el teocratismo, la unidad católica, la intolerancia y el militarismo, todo lo cual trae consigo la parálisis de la evolución, el idiotismo, el psitacismo, la atrofia de los órganos de la vida nacional, la pérdida de la parsonalidad, etc., y así, hasta veintidos "males" distintos (43)- que asolan nuestra comunidad y frenan todo posible progreso.

De entre todos ellos, Macías elige al "individualismo", como el "exclusivo origen de todas las espantosas ruinas y daños morales que a la nación han afli-

(43) La nómina completa de los "males" contemplados por - Macías Picavea en el panorama nacional, es la siguiente: cesarismo, despotismo ministerial, caciquismo, - centralismo, teocratismo, unidad católica, intolerancia, militarismo, parálisis de la evolución, idiocia, psitacismo, atrofia de los órganos de la vida nacional, olvida y suplantación de la tradición, pérdida-

gido y afligen", así, un "ímpetu de rebeldía y singularismo"; un "irresistible impulso de disociación" separatista"; un "gusto frenético de andar suelto y libre"; -- una "protesta de toda disciplina colectiva"... "arrastra y ha arrastrado siempre a los españoles a pelear furiosamente los unos contra los otros, a aislarse y separarse en pequeñas regiones y aún en diminutas localidades, a armarle guerra al vecino por un "quítame allá esas pajas", a negarse mutua cooperación en los trances difíciles, a no estar nunca conformes con regla alguna que venga de otra voluntad que la propia y resignarse en cambio muy guapamente con cuantas fatalidades nos regale la naturaleza, a sustraerse, en fin, con irreductible resistencia pasiva, si no es con sangrienta franca protesta, a toda fecunda acción colectiva, a toda suma, conglomeración y síntesis social que mire al interés procomún con sacrificio de los propios gustos y opiniones" (44).

No obstante, la obra de Picavea levanta la voz en contra del pesimismo infecundo. "No han falta-

(Cont.) -de nacionalidad, desorientación, incultura, ideologismo, vagancia, pobreza, moral bárbara, irreligiosidad decadentista, incivilidad progresiva.

(44) MACIAS PICAVEA, R., El problema nacional (Hechos, causas y remedios), Introducción, enlaces y notas de Fermín Solana, Seminarios y Ediciones S. A., Madrid, 1.972, pp. 61-62

do pesimistas -nos dirá- que, tomando tan largos accidentes históricos por cualidades esenciales, declaran país y raza a inferioridad congénita e inmediatamente condenados, por pobre de solemnidad el primero, por incapacidad para todo linaje de altos destinos la segunda". Y sigue - el parangón, tantas veces utilizado por los hombres de su tiempo, entre el fenómeno socio-histórico y el biológico-natural: "Es el mismo error, harto disculpable en flaqueza humana, del que toma por incurables crónicas enfermedades, a veces hasta leves, ni más ni menos que, porque la duración, que parece interminable, y la pertinencia, que se antoja invencible del mal, rinden la voluntad y desesperan el ánimo. Mas por eso mismo, tales situaciones demandan, para ser diagnosticadas y pronosticadas, mayor serenidad en el uno y temple en la otra. No conviene dejarse imponer por la desgracia, pues también la adversidad tiene sus seducciones" (45).

El programa de reconstrucción, amplio y -- perfilado, responderá a las cuestiones siguientes: ¿qué hacer?, ¿cómo llevarlo a cabo?, ¿quién deberá hacerlo?, - de las que se desprenden programas, métodos y procedimientos. De todo ello, sin embargo, nos ocuparemos más adelante.

En el mismo año de la publicación de El --

(45) Ibidem, p. 68

problema nacional -1.899-, aparece la obra de Damián Isern, autor dudosamente incluido en la nómina regeneracionista por su marcado pesimismo, El desastre nacional, en la que se analizan las causas sociales, económicas, militares y psicológicas que contribuyeron al deplorable espectáculo de la España de fin de siglo.

Más que un programa de reconstrucción, se trata de un estudio altamente documentado y de plánteo sistemático, acerca del modo en que se ha venido a desembocar en la situación del desastre. Damián Isern estudia -dirá Posada- las causas sociales, económicas, militares, psicológicas y la opinión, pasando después a la determinación del efecto concreto que tales causas determinaron.

Por otro lado, La moral de la derrota, del periodista adicto a la Institución Libre de Enseñanza -- Luis Morote, supuso una nueva contribución al tema que nos ocupa. En la obra, después de una primera descripción de los problemas nacionales, se pasa a extraer sus consecuencias, la "moral de la derrota", que contribuya a la reforma y a la purificación del pueblo.

Los orígenes de los males de España se encuentran, en opinión de Morote, en el pasado, y quizá más acertadamente, en la "composición interna de nuestro humor como pueblo, de nuestra idiosincrasia étnica", pero no se le ocultan de modo alguno las esperanzas de regene-

ración, que se basa, primeramente, en el movimiento econó-
mico, y, en segundo lugar, en los síntomas de determina-
das reformas político-sociales. Y dentro de este último-
aspecto, llega a la conclusión, expresada del mismo modo-
por la intelectualidad responsable y consciente de la na-
ción, de que la crisis en España tiene como problema de -
base la educación y la enseñanza. "Por todas partes -es -
cribirá- resuena el mismo grito, sopla la misma inspira -
ción; por todas partes se publican folletos, memorias, li-
bros, en que se consagra atención a este problema de la -
educación, que es el problema de nuestra existencia nacio-
nal" (46).

Y ya quizá en el culmen de la literatura -
regeneracionista, sin por ello dejar en el olvido a otros
muchos ilustres representantes, la obra de Joaquín Costa,
a través de su formación krauso-institucionista, que supo-
ne una preocupación constante por la problemática socio--
política del momento.

Pero atentos observadores como Tuñón de La-
ra, harán patente, sin embargo, que Costa no se agota en-
el concepto regeneracionista. Costa -dirá- es quizá el más
ilustre de los pioneros de la tarea de reconstitución na-
cional, pero es también mucho más que éso. Y en el mismo-

(46) Texto tomado de POSADA, A., "El movimiento social en
España...", op. cit., p. 286

sentido, Rafael Pérez de la Dehesa distingue taxativamente entre un Costa "permanente", de sólida base y capacidad intelectual, y un Costa "coyuntural", preocupado -por exigencias del momento- en la construcción de determinados programas de reforma.

Pero en opinión de Tuñón, Costa, al igual que los regeneracionistas clásicos, confunde las causas con las consecuencias: las primeras son "el poder económico y político de una oligarquía; las segundas, la práctica caciquil, la incapacidad para un verdadero parlamentarismo, la existencia de comités de notables con nombre de partidos políticos, etc. A esa confusión hay que añadir la visión elitista que les es común: todos consideran al pueblo español como menor de edad y necesitado de tutores" (47).

Joaquín Costa es considerado como portavoz, por muchos, del regeneracionismo español de finales del siglo XIX. Sin embargo, su gran estudioso, Rafael Pérez de la Dehesa, hace notar que, paradójicamente, a pesar de su calidad de portavoz, Costa se encuentra bastante alejado de los demás miembros del grupo regeneracionista. Y según su opinión es natural que así sea. Y ello porque "en Costa las conclusiones políticas concretas tienen detrás-

(47) TUÑÓN DE LARA, M., Costa y Unamuno..., op. cit., p.-

una vida entera de estudio y de investigación de la realidad humana y física de España, al mismo tiempo que un conocimiento de las corrientes culturales y filosóficas europeas, superior al de sus compañeros (48). En ellos, detrás de sus fórmulas caseras, solo has estadísticas, ciencia "experimental". En Costa el regeneracionismo de recetas caseras no es sino un momento de su obra y en los demás es toda ella. Ciertamente se puede calificar al grupo de nuevos arbitristas, pero sin duda esta calificación le viene estrecha al escritor de Graus" (49).

Joaquín Costa contempla, a través de una actitud crítica y reflexiva la decadente situación de la España de la época, a la búsqueda de las posibles soluciones de los males que la oprimen, y es por ello por lo que se dirige al foro político, con la esperanza de que su actuación pública, aglutinadora de otras sinceramente inte-

(48) Hacemos notar, que según recuerda el mismo autor, el grupo regeneracionista estaba constituido por personas de las más diversas procedencias políticas, "si bien hicieron abstracción de todas esas diferencias doctrinales y basaron y basaron su programa en "hechos"; sus libros están llenos de estadísticas, datos matemáticos, observaciones sociológicas, de culto a la "ciencia", en fin. La mayor parte de sus iniciadores no eran políticos profesionales, algunos ni siquiera abogados -revolucionaria novedad en nuestra política-. En general, se les podría considerar como el grupo que ensayó la aplicación de la ciencia positiva a fines del XIX a la resolución de los problemas-

resadas por el bien de la patria, pudieran contribuir al despertar de España.

Congruentemente con su propósito, considere, como exigencias más elementales para la nueva política de restauración, las siguientes:

La acción política habrá de ser, en primer lugar, radicalmente transformadora o revolucionaria. Más concretamente, habrá de representar "una liquidación de todo nuestro pasado y una nueva orientación y nuevos ideales de vida para el presente y para el porvenir; por tanto, una refundición de todas nuestras instituciones sociales, pedagógicas y administrativas, y una renovación total del personal de la política, licenciando al que fracasó; y, en suma, el término de la interinidad que dió principio hace cerca de tres años y cuya prolongación aleja de semana en semana, de hora en hora, la posibilidad, ya remota, de un "risorgimiento" ".

En segundo lugar, la política habrá de ser esencialmente liberadora, "como no lo ha sido ni lo puede ser la de los "liberales", reprimiendo por fuerza material al orden de los malos, organizados en fracción oli -

(Cont.) -nacionales" (PEREZ DE LA DEHESA, R., El pensamiento de Costa..., op. cit., pp. 168-169.

(49) Ibidem, p. 169

gárquica, sustituyéndolos en la dirección de la sociedad por la aristocracia "natural" del país y dando a ésta condiciones de libertad, de dignidad y de independencia para vivir y para gobernar, hasta haber conseguido que España-entre en el régimen de los pueblos libres europeos".

Ha de ser, en tercer lugar -dirá- "política eminentemente sustantiva y de edificación interior; por tanto, política pedagógica, económica, financiera, social con la mira de transformar el tipo de la raza, que es todavía tipo Edad Media o tal vez mejor asiático, en tipo europeo y siglo XX, mediante un cambio radical en la aplicación y dirección de los recursos y de las energías nacionales, la transformación rápida, forzada, de la escuela y de la educación, así superior como inferior, mejorándola en cantidad y en calidad; el fomento positivo de las instituciones de previsión, cajas de retiro, socorro mutuo, ahorro postal, huertos comunales y demás, y el estímulo intenso y directo de la producción económica, para que aumente la cantidad de sustancia alimenticia, ahora insuficiente, que se produce en el país y la remuneración del trabajo y de la industria, con el abaratamiento que es --consiguiente de la vida y el aumento del capital nacional".

En cuarto lugar, la política -en opinión -de Costa- habrá de ser sumarísima, "que sacrifique la perfección a la prontitud de los resultados, de forma que --aún los más viejos alcancen a tocar alguno y vean cuajar-

y dibujarse el embrión de la España nueva; sin perjuicio - de que alterne con los procedimientos orgánicos, de acción lenta, que han de consolidar aquel efecto provisional y - al propio tiempo extenderlo y perfeccionarlo (...)".

"Haciéndolo así -finalizará- no es seguro - todavía que la caída de nuestra nación sea definitiva; sin éso, despidámonos y despídanse nuestros descendientes de- verla jamás rehabilitada, libre, culta, rica, fuerte, eu- ropea y colaboradora en la formación de la historia y en- sus reivindicaciones y adelantos, no conquistaremos la li bertad sino a precio de la autonomía; no seremos libres, - no seremos personas, sino cuando haya dejado de ser perso- na España" (50).

2.2. EXIGENCIAS DE REFORMA Y FORMULAS PARA EL CAMBIO

Contemplados hasta el momento, si bien de- modo conciso. el panorama de los males que afligían al -- pueblo español durante la época a que venimos haciendo re ferencia, nos detendremos a continuación en algunos del - los programas propugnados para el cambio.

(50) COSTA, J., Oligarquía y caciquismo como la forma ac- tual de gobierno en España. Urgencia y mo- do de cambiarla, Ed. Fortanet, Madrid, -- 1.901, pp. 81-83

Elegimos, para ello, dos figuras, de entre las muchas que quisieron contribuir con su ideario a la ansiada regeneración. La primera de ellas, Ricardo Macías Picavea, por representar, quizá, la primera sistematización en este campo. La segunda, Joaquín Costa, no precisa justificación, por encarnar el más robusto puntal del regeneracionismo hispano, influyendo decisivamente en muchos de sus coetáneos.

En todo caso, y como veremos más adelante, la educación será el núcleo redentor común a la mayoría de los "regeneracionistas".

2.2.1. El problema nacional: las causas y los remedios

Macías Picavea ofrece, junto a su visión de los males de la patria y el estudio de sus causas, el esbozo de un plan para la restauración nacional. En este contexto, el tema de los "remedios", puede escalonarse en tres niveles: el programa de las soluciones; el modo en que aquéllas deberán ser aplicadas y la necesidad de un protagonista que suma la responsabilidad del cambio.

El programa de soluciones se diversifica a su vez en otros tantos sectores, que intentarán paliar el desastre de la situación del momento atendiendo a las va-

rias manifestaciones de la vida nacional. De acuerdo con ello, Macías propugnará una restauración del suelo; unas reformas políticas y otras político-sociales; y una restauración de la raza. Pero siendo ésta última la que más nos interesa, pasaremos directamente a su consideración más detenida (51).

El programa de la "restauración de la raza" viene asimilado en Macías Picavea con el de las reformas de nuestra educación nacional, contemplando éstas a los distintos grados de la enseñanza.

De acuerdo con ello, en la enseñanza primaria habrá de atenderse, preferentemente, a cuestiones específicas relacionadas con las escuelas ("personal suficiente directivo y auxiliar. Aprovechamiento de aptitudes espontáneas..."); la enseñanza (métodos activos y educadores. Lecciones constantes sobre cosas y representaciones reales. Prácticas rudimentarias agrícolas en las Escuelas

(51) Muy brevemente, puede señalarse que la restauración del suelo, en el ideario de Macías Picavea, contemplaba, fundamentalmente, una política hidráulica, mediante un eficaz aprovechamiento de las aguas fluviales; y una política forestal y agraria, merced a la repoblación de montes. Las reformas políticas, por su parte, exigían una necesidad de transformación de las instituciones; en la administración (personal y funciones); en el ejército; en la marina. Los asuntos político-sociales habrían de sanearse en los aspectos referentes a las relaciones Iglesia-Estado; a la administración de justicia; a la autonomía regional; al régimen municipal; a la agricultura; a la in

rurales"); la disciplina ("asistencia obligatoria. Permanencia en la escuela de sol a sol... Horas de estudio, secciones y prácticas. Horas de descanso, recreo y juegos, Excursiones los días festivos"); generales ("creación de Bibliotecas infantiles anejas a la Escuela. Creación de Museos pedagógicos, también anejos. Instalación en cada Escuela de una Caja de ahorros escolar. Reformas lentas y modestas de adaptación en los edificios públicos. Adición de un pequeño campo contiguo a las Escuelas rurales para expansión, prácticas agrícolas y utilización del profesor en concepto de mejora del sueldo").

En cuanto a la segunda enseñanza, las reformas deberán aplicarse: a los Centros ("serán de dos clases: Institutos: para la segunda enseñanza, completa y clásica. Colegios: para la segunda enseñanza elemental y experimental. El número inicial de unos y otros se adaptará a los recursos de que se disponga para su suficiente sostenimiento, siendo en todo caso proporcionalmente menor el de los primeros que el de los segundos. Se habilitarán con la rapidez posible obras y apéndices con carácter modesto, pero útil, capacitando los edificios destinados a esta enseñanza con jardines, parques y locales necesarios para todas las funciones docentes y de educación, tanto física como intelectual e higiénica").

(Cont.) -dustria; al comercio; a las obras públicas; a la cuestión obrera; a la estadística; al cuerpo civil de Inspección Nacional; a la Hacienda; etc.

En cuanto a las enseñanzas ("en los Institutos: completa con latín y griego. En los Colegios: más-reducido, sin griego ni latín. En unos y otros: concentración y reducción del número de asignaturas"); a los métodos ("gradual cíclico y progresivo. Clases bisemanales y asignaturas en muchos años. Poco libro, mucho tablero, mucho mapa, mucho ejercicio, mucha actividad personal del alumno. Repasos constantes, por secciones, con los auxiliares y pasantes"); a la disciplina ("asistencia de ocho de la mañana a ocho de la tarde... Estas horas se distribuirán en: Clases con los Catedráticos, Repasos con los pasantes y auxiliares. Estudios vigilados. Lecturas voluntarias en la Biblioteca. Clases de educación física. Clases de música y dibujo. Juegos y recreos. Excursiones, Supresión de exámenes de prueba de curso. Exámenes de Ateneo en determinadas épocas con premios y castigos pedagógico... Habrá becas para alumnos pobres y distinguidos"); al personal ("Habrá Catedráticos que regentarán las enseñanza. Auxiliares que ayudarán a ella convenientemente, bajo la dirección de los anteriores. Pasantes que servirán para los ejercicios y repasos en las secciones bajo igual dirección. Ayudantes de Bibliotecas, Museos, Gabinetes y Laboratorios. Profesores de dibujo, música y educación física....").

Las Universidades, por su parte, deberán reducirse a cuatro, contando, cada una de ellas, con todas las facultades, hasta el doctorado. Potenciación de -

Laboratorios, Museos y Bibliotecas. Cursos normales y especializados para cada una de las enseñanzas. Ejercicio constante del alumno. Personal docente compuesto de Catedráticos, Agregados y Ayudantes. Disciplina sobre toda la vida de los alumnos, mientras duren sus estudios...

Las Escuelas Especiales prescindirán del amplio bagaje teórico que las caracteriza, potenciando la enseñanza técnica y los trabajos y prácticas de taller y campo. "Un año, por lo menos, de prácticas efectivas, trabajando los alumnos con meritorios de Obras, Minas, Explotaciones agrícolas, Escritorios mercantiles, Fábricas o Talleres" (52).

Del mismo modo, habrán de remodelarse las enseñanzas militares y eclesiásticas, siendo creada, para éstas últimas, una "gran Universidad de Teología y Ciencias eclesiásticas", con "enseñanzas muy libres, a reserva de ser luego sus alumnos admitidos, o no, por el Episcopado en el sacerdocio" (53).

Y todo ello al margen de una serie de reformas generales que afecten a toda nuestra educación nacional y que pueden esquematizarse así:

Revisión del profesorado; importación a Es

(52) MACIAS PICAWEA, R., El problema nacional (hechos, causas y remedios, op. cit., p. 147

(53) Idem

pañá de científicos y especialistas extranjeros; envío de pensionados españoles al exterior; constitución de claustros autónomos en los centros docentes, que regirán su -- propia existencia en todas sus facetas; de igual modo, la Universidad, de forma autonómica, aunque tutelada por el Estado, resolverá en lo que haga referencia a Ordenanzas-Generales y particulares, selección del profesorado, planes y reforma de los estudios, etc.; fomento de las Escuelas de Artes y Oficios, Escuelas de Capataces y Centros de enseñanzas técnicas para obreros; se estimulará al profesorado para que "abran enseñanzas y lecciones especiales que amplíen , perfeccionen y especialicen, la educación de sus discípulos".

En otro sentido, se recomienda fomentar, - por medio de diversos recursos, las denominadas bolsas de viaje; y por último, "concedidos los grados académicos a tenor de las pruebas que se juzguen convenientes y sean espontáneas, la reválida para obtener el título profesional será cuestión completamente ajena a la Institución docente, y propia solo de los respectivos gremios" (54).

De todo lo expuesto, cabe deducir la importancia que se concede al tema educativo en el complejo de soluciones para la puesta en marcha de la regeneración na

(54) Ibidem, pp. 147-149

cional. Y desde luego, el caracter innovador que ofrecen muchos de los aspectos de tan detallado programa. Atiéndase, por ejemplo, a la exigencia de supresión de exámenes; de enseñanzas eminentemente vivas y no librecas; a la importancia de las clases prácticas y de especialización; al protagonismo concedido al material escolar y a los servicios complementarios de la enseñanza, etc.

Pero una vez expuestos los programas propugnados por Macías -si bien de forma esquemática-, nos ocuparemos, a continuación, del método en que aquéllos deberán ser aplicados.

El "cómo se ha de hacer" viene dado por -- tres condicionantes: los medios, el método y el modo, propiamente dicho. De entre los primeros, destaca Macías el Gobierno nacional, el Cuerpo de Inspección nacional y el Empréstito nacional. Dispuestos estos recursos de gobierno, las etapas operativas habrán de sucederse paulatina - mente.

El "modo" como habrán de llevarse a cabo -- las reformas, tiene también una importancia singularísima en este engranaje. Se entiende éste como la "fuerza o "voluntad" que obra depositada en los nuevos dirigentes y el "arte" de saber en cada momento qué es lo que puede hacerse" (55).

(55) Ibidem, pp. 175-176

Y llegados a este punto, se plantea Ricardo Macías a quién corresponderá ser el protagonista, el - ejecutor de tan magna empresa. Al cuestionarse al respecto, su pensamiento se expresa así:

"¿El pueblo?, Está atrofiado. ¿La Monarquía?. Se halla representada por un niño inconsciente y una señora no enterada, - (...). ¿Los partidos monárquicos?. Son - los autores de la ultimación del desastre. ¿Los republicanos?. No han acertado a salir fuera de una república de partido (...). ¿Los caciques?. Son el mal mismo. ¿Alguna clase social?. Todas se encuentran, o copadas por esos caciques, o en estado de coma o impotencia. ¿El ejército?. ¿Qué fracaso el suyo! Además de hallarse en evidente decadencia (...). - ¿El clero?. ¡Bueno está nuestro clero! A él que no le saquen de su P. Perronne y... y sus adehalas político-sociales... ¿Quién, pues, quién va a ser?" (56).

A través de su meditada inquisición, Macías Picavea llegará a la conclusión de que todas las naciones que sufrieron graves momentos de decadencia, dispusieron, para su redención, de un hombre, un hombre con mayúsculas, como él señalará. Alejandro, César, Constantino, etc. en épocas pretéritas, y más cercanos a nosotros en el tiempo, Richelieu, Washington, Napoleón, Bismarck..., lograron levantar, sobre sus poderosos hombros a sus pueblos yacen -

(56) Ibidem, p. 176

tes. Por tanto, no cabe para España, sino esperar en ese caudillo redentor capaz de redimirla. "Solo bajo su dirección -dirá- cabría la certeza del éxito, por cumplir -cuantas condiciones para él son necesarias". Las cualidades del "Hombre", son determinadas así:

"Patriota ferviente, encarnaría en todas sus resoluciones el alma de la patria; -mano de hierro, ante ella caerían, como ante el rayo las torres cuarteadas, oligarcas, banderías y caciques; apóstol y mesías del pueblo, sacudiría su modorra y despertaría su fé y sus entusiasmos; -alta inteligencia, barrería hasta las últimas telarañas de nuestro fanatismo y --nuestra barbarie, procurándonos, en cambio, inundaciones de civilización; actividad ubicua e indomable, a todo acudiría y nada dejaría sin la visita de su superior espíritu; poder robusto y triunfante, infundiría dondequiera respeto a nuestros enemigos o extraños; artista de naciones, renovaríá grande y floreciente la nación hispana. Prevenid un buril de ese numen y esa energía y nadie lo dude: la estatua estará hecha. Sin él, en cambio... ¡toda obra resultará incierta y precaria! (57).

Sin embargo, Macías Picavea habrá de hacer algunas concesiones. Y en este sentido, afirmará:

"Lo mejor, absolutamente, para la dirección del movimiento restaurador de España es un hombre histórico; lo mejor, re

(57) Ibidem, p. 178

lativamente, dada la ausencia de esa gloriosa encarnación de la patria, es la -- cooperación de todos: todos los sanos y todos los sanables. Ninguna exclusión: - ¡todos, todos!" (58).

La obra de Macías concluye así con una llamada vibrante a la conciencia de todos y cada uno de los españoles, porque todos por igual deben "sentir la solemnidad del momento supremo, deben agitarse en el escalofrío intenso de las grandes sacudidas..." por una España rediviva, por una "nueva" España.

2.2.2. Reformismo radical. El programa de Costa

Respecto al regeneracionismo costiano (59), el "león de Graus" presenta, en 1.896, a raíz de su candidatura a diputado por Barbastro, un programa de doce puntos que encierra toda una teoría regeneracionista en los más diversos ámbitos de la vida nacional: Así, se contemplan temas tales como los canales de riego, los caminos, la apertura de mercados para la producción agrícola; la -

(58) Ibidem, p. 179

(59) Pueden consultarse sobre el tema, entre otras, las siguientes obras: CIGES APARICIO, M., Joaquín Costa,

reforma del régimen hipotecario en favor del crédito territorial; la suspensión de la venta de bienes de propios; la autonomía administrativa de los municipios, a fin de luchar contra el caciquismo; la adaptación del presupuesto del Estado a la pobreza del país; la codificación del derecho civil aragonés; la implantación de seguros y mutualidades para labradores y braceros, menestrales y comerciantes; bajo el patronato del Estado; la mejora de la instrucción primaria, elevando la condición de los maestros; la finalización del conflicto bélico en las Antillas y el establecimiento de lazos morales con las naciones hispanoamericanas.

El objetivo final perseguido por Costa en aquel momento era el de constituirse en partido político, "(...) en partido nacional, en partido regenerador, con sus periódicos, sus comités y sus asambleas, con un programa desarrollado y gacetable (...)". Es por ello que rechaza el proyecto de una Liga, de un grupo de presión, -- por sólida que fuera su apariencia. Sin embargo, si por fin se crea la Liga Nacional de Productores --dirá Tuñón --

(Cont.) -el gran fracasado, Madrid, 1.930; GIL NOVALES, A., Derecho y revolución en el pensamiento de Joaquín Costa, Barcelona, 1.965; MARTIN RETORTILLO, C., Joaquín Costa, propulsor de la reconstrucción nacional, Aedos, Barcelona, 1.961; MENDEZ CALZADA, J., Joaquín Costa, precedente doctrinario de la segunda República, Buenos Aires, 1.944; PEREZ, Dionisio, El enigma de Costa: ¿revolucionario, oligarca?, Madrid, 1.930; PEREZ DE

de Lara- es precisamente porque la teoría costiana no pre valece.

Las exigencias de un partido político en-- Costa, tienen, por otro lado, un fundamento lógico: él -- "intuye, si no sabe, que el Poder tal como está organiza-- do, no acometerá nunca las reformas "regeneracionistas";-- querer un partido equivale a querer organizarse para acce-- der al Poder y ejercerlo" (60).

Sin embargo, una mayor madurez se hace no-- tar en el programa que expone a raíz de su segunda confe-- rencia en el Ateneo, pronunciada en marzo de 1.901. Su -- contenido, esta vez, será mucho más general, estructurán-- dose bajo los siguientes principios:

1. Fomento intensivo de la enseñanza y la-- educación por los métodos europeos.

2. Fomento intensivo de la producción y -
difusión consiguiente del bienestar material de los ciudada

(Cont.) -LA DEHESA, R., El pensamiento de Costa y su in -
fluencia en el 98..., op. cit.; PUIG, A., Joa --
quín Costa y sus doctrinas pedagógicas, Ed. Sem--
pere y Cía, Valencia, s.f.; TIERNO GALVAN, E., -
Costa y el regeneracionismo, Madrid, 1.961; TUÑON
DE LARA, M., Costa y Unamuno..., op. cit; etc.

(60) TUÑON DE LARA, M., Costa y Unamuno..., op. cit., p.-
92

danos.

3. Reconocimiento de la personalidad el municipios(...) creando una jurisdicción especial en cada - cantón o localidad (...).

4. Independencia del orden judicial; in - tervención del pueblo en los juicios civiles (...) a fin - de reducir en la mayor escala posible la superficie de -- contacto con el cacique.

Un pragmatismo más concreto define, quizá, el programa de 1.902, aunque vuelven a observarse en él -- -dirá Tuñón de Lara- ciertos desequilibrios entre "gran - des horizontes y pequeñeces comarcales".

Señaladas hasta aquí las grandes líneas - del reformismo costiano en su más amplia acepción, deten - gámonos, más concretamente, en las bases generales de su criticismo educativo, que son expuestas minuciosamente en el capítulo XIII de Maestro, escuela y patria, porque, co - mo indicará el aragonés, la mitad del problema español es - tá en la escuela: "hay que rehacer al español -dirá-; aca - so dijéramos mejor hacerlo", y a esa necesidad de trans - formación debía responder la escuela. "Lo que España nece - sita y debe pedir a la escuela no es precisamente hombres que sepan leer y escribir: lo que necesita son hombres; y al formarlos requiere educar el cuerpo tanto como el espí - ritu y tanto o más que el entendimiento, la voluntad".

Las reformas que reclama la educación nacional -dirá Costa- correponderán, respectivamente, al Estado, al profesorado, a los estudiantes, a las familias de éstos y a la opinión general. Y más concretamente, las que corresponden al Estado y de naturaleza gacetable, son las siguientes:

1. "Lo primero y más urgente, en todos los órdenes de la enseñanza, es la reforma del personal existente y la formación de otro nuevo". Este es el problema fundamental para Joaquín Costa. Los programas, los métodos y la organización serán cuestiones secundarias a abordar después de aquél, ya que éstas no tendrán valor alguno sin la presencia de un buen maestro.

Ahora bien, ¿cuál ha de ser el camino para la consecución de una docencia mejor?. La respuesta del de Graus es ésta: "Para formar con rapidez el personal y mejorar el existente, solo hay un camino aconsejado por todos los políticos y gobernantes de "larga vista" en épocas análogas a la actual, y seguido por todos los pueblos que han querido salir de la barbarie (Japón), o han tenido miedo a atrasarse (Francia): enviar a montones de gentes a formarse y a reformarse, a aprender y a educarse en el mejor medio posible del extranjero". Efectivamente, el medio -dirá- es "el factor más poderoso, más de fondo y más rápido para la formación y la reforma del individuo. Es indispensable ir a recoger para volver aquí a sembrar. Toda reforma fundamental y que ha dejado rastro, aunque sea

efímero, en la educación española, procede de gente que ha vivido y se ha formado fuera: desde el humanismo de -- Luis Vives, hasta las escuelas de párvulos de Montesino.-- La primera base, pues, de la reforma, y sobre todo, en las circunstancias actuales, por lo urgente de la necesidad, -- consiste en masas de gente al extranjero..." (61).

2. El segundo punto está íntimamente ligado con el anterior, ya que "para toda reforma, interna o externa, en programas, planes, métodos, organización, etc., no debe haber más que una fórmula: hacer lo que hacen -- otros pueblos". Así, nuestra gran necesidad --dirá Costa-- es triba, fundamentalmente en habernos mantenido al margen -- del movimiento progresivo del mundo exterior que nos rodea, siendo así que "nuestra única salvación está en entrar en esa corriente y hacer lo mismo que hacen las demás naciones. Somos, en enseñanza, como en casi todo lo demás, una excepción, y hay que dejar de serlo" (62).

3. El aspecto económico del problema se -- trata, específicamente, en este punto. "Es indispensable -- llevar a los ánimos el convencimiento de que, para intentar cualquier reforma en nuestra educación, se necesita, -- en unos órdenes como la primera enseñanza y la popular --

(61) COSTA, J., Maestro, escuela y patria..., op. cit., -- pp. 333-334

(62) Ibidem, p. 335

("Artes y Oficios"), gastar muchísimo más dinero del que ahora se gasta; y en otros (segunda enseñanza y superior), gastar algo más, pero sobre todo administrar mejor lo que ahora se gasta" (63).

4. En último término, Costa manifiesta la necesidad de acabar con la eterna lucha de partido, político-religiosa, que convierte en infecunda toda reforma de la enseñanza. "Base de concordia sería -afirmará- la neutralización de la enseñanza pública en todos sus grados. Lo más urgente, lo indispensable en este punto, es poner a salvo la conciencia del maestro de escuela, que hoy no se respeta, dejándole libertad de enseñar o de no enseñar el Catecismo. En el último caso, lo haría el párroco u otra persona" (64).

La preocupación educativa, como vemos, forma parte importantísima de los peculiares programas costianos en materia económica y social. La verdadera reconstrucción de España -dirá- no compete a una minoría determinada o a un sector específico de la sociedad. Por el contrario, el honor y la seguridad de la nación, "están en manos de los que aran la tierra, de los que cavan la viña, de los que platan el naranjo, de los que pastorean el rebaño, de los que arrancan el mineral, de los que for

(63) Idem

(64) Ibidem, pp. 335-336

jan el hierro, de los que equipan la nave, de los que tejen el algodón, de los que conducen el tren, de los que represan la lluvia, de los que construyen los puentes, de los que estampan los libros, de los que acaudalan la ciencia, de los que hacen los hombres y los ciudadanos educando a la niñez", exigencias todas ellas íntimamente relacionadas con las teorías de Giner.

Pero volviendo ya a los programas de actuación concreta en el campo educativo, éstas son, a grandes rasgos, las exigencias del ilustre aragonés, con respecto a los distintos niveles de enseñanza:

Respecto a la enseñanza primaria, como exigencia previa y prioritaria, habrá de lograrse:

1. Que se pague a los maestros todo cuanto se les debe (65).

2. Pago a los maestros directamente por el Estado.

3. Aumento de los sueldos del magisterio, hasta alcanzar el mínimo de mil pesetas. "Lo indispensable es dar siquiera un modesto jornal a todo maestro, y hacer desaparecer la odiosa desproporción entre los gran-

(65) Costa hace referencia aquí a los más de nueve millones de pesetas que se adeudaba al magisterio primario a finales de 1.897 (Gaceta de 15-II-1.898).

des y los pequeños sueldos, cuando la función de todos es la misma y el resultado casi idéntico".

4. Aumento del número de escuelas, o mejor, incremento de la cifra de maestros de manera que pueda atenderse dignamente a todos los niños en edad escolar.

5. Elevación de la edad escolar obligatoria, hasta los trece años cumplidos.

6. Plan de reorganización de las escuelas rurales, "llevado a ellas, con sueldos personales, a los mejores maestros que lo soliciten, los cuales ascenderán a sus puestos con arreglos convenientes de horas para favorecer la asistencia de los niños que tienen necesidad de trabajar en el campo..."

7. Fomento de las escuelas de párvulos, según el sistema Froebel.

8. Reorganización progresiva de las escuelas de adultos con vistas a la erradicación del analfabetismo.

9. Graduación de las escuelas, manteniendo a un máximo de cuarenta o cincuenta alumnos por grado, acabando así con el sistema mutuo o mixto. Se crearán nuevas escuelas o secciones donde el alumnado exceda de aquellas cifras.

10. "Todo lo relativo a mejora de los pro

gramas y métodos, introducción de nuevas enseñanzas, como por ejemplo, el trabajo manual, etcétera, será absolutamente inútil decretarlo, mientras no se den condiciones para ello. De aquí, como ya se ha dicho, que las reformas más urgentes sean las relativas a la formación de nuevo personal y al mejoramiento del existente".

11. Con respecto a esa formación, es necesario crear, ante todo, "un curso central para directores y profesores de las Escuelas Normales e Inspectores. Este curso debería constituirse con todas aquellas personas de superior cultura que en el país han dado muestras más relevantes de entender los problemas pedagógicos y de saber lo que ocurre acerca de ellos en otros países".

12. "El Estado no debe formar cada año más maestros que los que necesite para sus escuelas: se impone, por tanto, el número limitado de alumnos normalistas y la reducción de Escuelas Normales, sin contemplación a las egoístas exigencias de localidad".

13. Incremento del número de inspectores formados por el procedimiento indicado, hasta conseguir que todas las escuelas sean inspeccionadas, al menos, -- una vez al año.

14. Formación específica de los mejores alumnos del curso central para que llevasen a todas las regiones de España, "a modo de misiones", los mensajes -

prácticos cuya ejecución pueda contribuir en los maestros a una mejora efectiva de la enseñanza.

15. Creación de Bibliotecas pedagógicas en las cabezas de partido, "selectas, pequeñas, baratas y -- ejemplares dobles (por lo menos), para que circulen entre todos los maestros de los pueblos".

16. Por último, recordará Costa, que todo- ello debe ir imprescindiblemente acompañado, o mas bien -- precedido del aumento de las dotaciones inferiores y del- pago al día, so pena de convertirse en letra muerta y en- tiempo perdido.

Con respecto a la segunda enseñanza, ésta, según los dictados del aragonés, deberá organizarse con-- forme al modelo de todos los pueblos cultos, que coinci-- den en lo esencial. Y en este sentido:

" 1. Ha de durar de ocho a diez años, ni - uno menos; de suerte que ningún alumno pueda comenzar sus estudios superiores y profesionales hasta los diecinueve- o veinte años.

2. Ha de ser integral, abrazando todo lo - que hoy necesita saber un hombre culto. Y los estudios -- han de marchar todos a la vez, desde el principio al fin. Nada de asignaturas que duren uno, dos ni tres años.

3. La organización y régimen han de ser -

esencialmente educativos, semejantes a los de la escuela primaria. Cada profesor pasará de tres a cuatro horas con sus alumnos, enseñándoles a trabajar, dirigiendo sus excursiones, juegos, etc., como hace el maestro de escuela.

4. Organización de la enseñanza normal, -- teórica y práctica, para el profesorado secundario. Tal vez, utilizando en parte el Doctorado de las Facultades.

5. Supresión radical de los exámenes por asignaturas. Cada profesor en su curso decide si el alumno ha de pasar o no al inmediato.

6. Educación física, de verdad. Juegos y gimnasia (pero no aprendida de memoria, entre "naciones de Fisiología").

7. Ensayo de régimen tutorial, a la manera inglesa, para ir sustituyendo lentamente a los actuales "Colegios de internos" (66).

La enseñanza superior, por su parte, deberá adaptarse, a otra serie de exigencias:

"1. Restauración del espíritu corporativo de las Universidades mediante la autonomía universitaria.

2. Pensiones o becas, muy modestas siem--

(66) COSTA, J., Oligarquía y caciquismo, colectivismo agrario..., op. cit., pp. 179-180

pre, a profesores y estudiantes para trabajar en el extranjero, enviando al mayor número posible de unos y de otros (...).

3.-Organización de escuelas prácticas, de trabajo, en cada Facultad.

4. Organización inmediata de una Escuela de Estudios superiores, formada por el mismo procedimiento que el Curso central de la enseñanza primaria (...).

5. Creación de la enseñanza de la Pedagogía en las Universidades, para los alumnos que se dedican al profesorado (...).

6. Métodos prácticos; excursiones, trabajos personales y fomento de los medios de trabajo al alcance del alumno; laboratorios a su disposición; bibliotecas modernas y circulantes; revistas en gran número.

7. Influjo social de la Universidad: extensión universitaria, como en Inglaterra y en todas partes ya.

8. Para la economía y el mejor arreglo, acumulación de cátedras y amortización de vacantes.

9. División de las Cátedras numerosas: máximo de alumnos.

10. Disminución de exámenes, empezando por -

suprimir el actual sistema de los anuales por asignatura-
(...).

11. Régimen educativo: permanencia de los-
alumnos en la Universidad, durante los intermedios de las
clases (...). Continuar, de verdad, su educación física.-
Establecimiento de patronatos para velar por su vida y --
conducta. Organización de hospedajes honorables para estu-
diantes y de cantinas o restaurantes económicos (...). Fo-
mentar entre aquéllos la vida social (...). Y concluir --
por darles paulatinamente cierta participación, cada vez-
mayor, y consiguiente responsabilidad, en el regimen y vi-
da de la Universidad misma.

12. Desarrollo y generalización de las co-
lonias escolares de vacaciones en todos los grados de en-
señanza" (67).

Todo este cúmulo de exigencias, de progra-
mas, de proyectos de reforma, no solo educativos, sino --
también políticos, económicos y sociales, precisan, para-
su efectividad, de una "revolución". El pensamiento de --
Costa exige que España mude de piel, que rompa los moldes
viejos a imitación de Europa medio siglo atrás, y que to-
me a ésta, en definitiva, como modelo ideal.

En esta línea, aboga el aragonés por una -

(67) Ibidem, pp. 180-182

revolución exterior "obrada por representantes de los poderes sociales", y por otra complementaria interior, "obrada dentro de cada español, de cada familia, de cada localidad, y estimulada, provocada o favorecida por el Poder público también". Este es, sin duda, el fundamento de su revolución desde arriba, que no habrá de ser confundida, según matiza el propio Costa, con la revolución de abajo, que es un simple instrumento para aquélla.

De la ambicionada revolución dependerá la tan deseada por Costa reconstrucción y europeización de España. Mas el siguiente problema a dilucidar será el de averiguar quiénes deben encarnarla, o mejor, con sus propias palabras, "quiénes deben hallarse arriba para presidir a ella, promoverla, encauzarla, dirigirla, y por qué caminos deben llegar". En este punto, el ideario cosyiano distingue entre tres especies o grados de revolución desde arriba.

El primero de ellos está representado por los propios partidos ya constituidos en el poder; "adoc-trinados por la catástrofe y arrepentidos de su conducta-pasada, llegando al poder por las mismas vías que antes, es decir, por su propio pie, por un como ritmo mecánico, por virtud del movimiento adquirido sin que siquiera el Poder moderador tenga que intervenir, sino: pro forma, como en 1.883 a 1.897"; por nuevos hombres y partidos, que-supliendo la falta de fortuna de los anteriores, alcancen

el poder "sin necesidad de ningún movimiento de abajo, -- por acción reflexiva y personal del poder moderador, como en 1.881"; por hombres y por partidos nuevos también, "llegados al poder mediante una revolución adjetiva, o digamos de abajo, sea activa o pasiva, supletoria en todo caso de la Prorrogativa para ese solo efecto, como en 1.874, como en 1.868" (68).

Y todavía, en cuarto grado, contempla Costa una extrema posibilidad: la dictadura, justificada en su obra La vida del Derecho (69), mediante el estudio histórico de los autores que en su momento aceptaron una solución dictatorial como terapeutica de situaciones muy concretas (Aristóteles, Platón, Maquiavelo, Rousseau, Stuart Mill...), y en España, Donoso Cortés y Alcalá Galiano. Abogará pues, en este ámbito, por una política "quirúrgica", que habrá de ser aplicado por un "cirujano de hierro".

A pesar de ello, no habrá de absolutizarse el fenómeno de la "dictadura costiana", producto momentáneo -como señalará Tuñón de Lara- de una exaltación quimé

(68) Ibidem, pp. 219-220

(69) En COSTA, J., Obras Completas, Biblioteca Costa, Madrid, 1.911-1.924, vol. XXV

rica del aragonés, y que ha sido utilizada posteriormente por oscuros intereses de nuestra historia (70).

(70) Acerca de la polémica que desencadenó la teoría "dictatorial" de Costa, y más específicamente, la dualidad entre un costismo autoritario y un costismo liberal, puede consultarse en la obra de PEREZ DE LA DEHESA, R., El pensamiento de Costa..., op. cit., pp. 213-216, así como en la obra de TIerno GALVAN, E., Costa y el regeneracionismo..., op. cit., etc.

CAPITULO III

LA EDUCACION COMO ARMA REGENERACIONISTA

CAPITULO III

LA EDUCACION COMO ARMA REGENERACIONISTA

3.1. REGENERACION A TRAVES DE LA EDUCACION

3.2. ALTERNATIVAS AL PROBLEMA REGENERACIONISTA

3.2.1. La educación en el marco del liberalismo español.

3.2.2. Los planteamientos educativos del socialismo y el anarquismo.

3.2.3. La respuesta educativa del catolicismo - social.

3.1. REGENERACION A TRAVES DE LA EDUCACION

Como venimos constatando, la transformación social llega a convertirse, sin duda alguna, en la piedra angular del problema de la regeneración nacional -apetecida por todas las fuerzas ideológicas de una España en cambio.

Aquella transformación era doblemente exigida: de un lado, por motivaciones internas. "Habiendo negado una España -dirá Ortega- nos encontramos en el paso honroso de hallar otra"; de otro, pero íntimamente relacionado con lo anterior, por la preponderancia progresiva de la idea de libertad, de dignidad personal, de vida plenamente humana y de participación activa en las ta

reas sociales que en el ámbito internacional van adquiriendo un valor insospechado y que requieren, ineludiblemente, de una formación indispensable que habrán de recibir todos los ciudadanos sin distinción. Así,

"(...) sería pueril desconocer que cada día que pasa -señalará Posada- las sociedades modernas se vuelven cada vez más hacia la democracia; en otros términos, que cada día el pueblo, las masas, las clases numerosas, mejor dicho, la totalidad misma de los elementos que forman la comunidad política, adquieren más importancia en las sociedades modernas... El pueblo, es decir, todos los ciudadanos de un Estado (...) interviniendo de una manera inmediata y personal en la dirección de las sociedades constituidas. En este aspecto, la necesidad de ocuparse de todos los elementos de un país, de velar por su formación educativa extendiendo, según sus medios, todos los conocimientos, todos los bienes y con ellos el aire respirable y puro del espíritu, aparece como una consecuencia natural y precisa" (71).

Pero aquellas exigencias de libertad y democracia el pueblo habrá de aprenderlas, y en este sentido, la educación se convierte en una verdadera condicionante del factor de cambio. La escuela primaria (la educación, en sentido más amplio), se convierten así en la base sustentadora de cara a la resolución de los proble-

(71) G. POSADA, A., Política y enseñanza, Ed. Jorro, Madrid, 1.904, p. 213

mas sociales.

Como señalará Morote en La moral de la derrota, "por todas partes resuena el mismo grito, sopla la misma inspiración; por todas partes se publican folletos, memorias, libros, en que se consagra atención a este problema de la educación que es el problema de nuestra existencia nacional".

Posada, por su parte, habla del síntoma consolador que suponía la importancia creciente que iba adquiriendo en la época que nos ocupa el fenómeno educativo, como uno de los problemas fundamentales de nuestro pueblo.

El programa de Costa -como hemos observado- junto a unas exigencias específicas, primordialmente dirigidas a sanear el maltratado campo de nuestra economía (de la que partirá, como consecuencia, nuestra "anemia mental", el peor mal que padece el país), ofrece un vasto programa pedagógico, a través de la reforma de todos los niveles de enseñanza. En efecto, el aragonés propugnará su conocida política de "despensa y escuela", llamada a sanear los espíritus y llenar los estómagos: "la escuela y la despensa, la despensa y la escuela: no hay otras llaves capaces de abrir camino a la regeneración nacional" -exclamará Costa, convencido de que el problema nacional se repartía entre estas dos realidades.

Pero, en definitiva,

"Si el mal presente es consecuencia de - la corrupción general, de la degradación común en que todos nos hallamos sumidos, a la nación, degenerada como está, no se le puede llevar a una vida nueva sino por medio de una completa regeneración. Esto solo podemos alcanzarlo, y es con lo único que podemos contar, por medio de una educación, de una educación nacional, -- una educación moral y patriótica, universal, real y efectivamente obligatoria, - que transforme y purifique al individuo, a la sociedad y al pueblo" (72).

Los nombres y las citas podrían multipli - carse indefinidamente.

Recordemos, sin embargo, que la preocupa - ción educativa, y más concretamente, la función social de la misma, tiene sus antecedentes en España en otro momen - to de nuestra historia.

En efecto, ya los hombres de la Ilustra -- ción se plantearon con especial énfasis el problema educa - tivo, poniendo de manifiesto que la ignorancia era la cau - sa de todos los males y desórdenes sociales. Figuras como Jovellanos, Cabarrús, Campomanes, Feijoo, etc., se hicie - ron eco de esta inquietud y reclamaron la democratización de los bienes de la cultura, aunque sus demandas se vie - ron revestidas de un matiz más bien utilitario y técnico - que teórico.

(72) AZCARATE, G. de, "Educación y enseñanza según Costa", en B.I.L.E. 720 (1.920) 67

Al margen de las especulaciones eruditas o filosóficas que venían a concluir en la necesidad de una educación para todos en el momento en que nos ocupa, también desde el terreno pragmático, el progreso social exigiría la contribución de todos y cada uno de los hombres del país. En este sentido, la política, la economía, la técnica, etc., demandaban la colaboración efectiva de -- hombres capacitados merced a una adecuada formación en el sector que les correspondía en el camino de la ansiada regeneración.

De este modo, la operatividad socio-económica era contemplada también por los reformadores como elemento destacado en la función total de nuestra educación nacional.

Otra cuestión vendrá dada por los problemas que la deseada democratización de la cultura plantea en el orden de la elección de contenidos. Como bien indica Turin, una vez superada la barrera de la alfabetización, aparece el dilema cuando se trata de completar, de un cierto modo, esa formación. "Entonces surge el problema de saber si se les ha de dar unos rudimentos de cultura clásica y qué sentido podría tener esa tentativa. ¿O bien habrá que orientar los esfuerzos hacia una cultura más utilitaria, o sea, más técnica?".

En este sentido, parece que "la cultura desinteresa no puede ser la de la masa: No siendo una ne-

cesidad, era un placer o un ornamento social. Pero la mayoría no puede contentarse con un enriquecimiento tan -- gratuita y ornamental"(73). En fin, como indicamos, éste es otro problema del que nos ocuparemos más adelante.

En definitiva, cabe retomar de nuevo la - idea central que nos ocupa: la creencia, cada vez más extendida, del poder regenerador de la educación, y, en -- consecuencia, el propósito de convertir a la escuela en -- un auténtico instrumento de transformación social. Y esa regeneración, que tiene por protagonista la escuela, la- educación, se concreta en dos reformas esenciales, recí- procas y consecutivas: la del hombre y la de la sociedad. Con la reforma de aquél, se asegurará la renovación so - cial; y ésta, a su vez, fundamentada en el hombre, asegu- rará su perfeccionamiento permanente y progresivo.

Se pretende, en fin, una vuelta del hom - bre hacia sí mismo, una auto-comprensión humana, capaz - de transformar progresivamente al hombre en el camino del perfeccionamiento. Por otro lado, ello habrá de traducir se en una hetero-transformación. O lo que es lo mismo: a la reforma social por el hombre, o a la reforma del hom- bra para cambiar la sociedad.

Otro asunto marginal -de extraordinaria importancia por otro lado- del que nos ocuparemos aquí, se

(73) TURIN, I., La educación y la escuela..., op. cit.,- p. 48

rá el de estudiar la incidencia real en el pueblo llano - de estos deseos de renovación social, que no estuvieron a la altura de sus protagonistas.

Trataremos, sin embargo, a continuación, de las distintas interpretaciones que la concepción que - genérica y brevemente hemos tratado, tuvo en los distintos campos ideológicos contemporáneos.

3.2. ALTERNATIVAS AL PROBLEMA REGENERACIONISTA

3.2.1. La educación en el marco del liberalismo español

El reformismo pedagógico de los liberales-españoles alcanza su máximo exponente en el ideario educativo de Francisco Giner de los Ríos (74), y en la actuación, decididamente renovadora de la Institución Libre de

(74) Véase, específicamente, "Problemas urgentes de nuestra educación nacional", en B.I.L.E. 509 y 510 (1.902) 225 y 257 respectivamente; y, con más amplitud, sus Obras Completas, Imp. Clásica Española, Madrid, 1.916-1.936, 20 vols.

Enseñanza (75).

Giner, ante la contemplación dolorosa de la realidad educativa de nuestro país ("con toda confianza en el porvenir como desconfianza en el presente, puede un español atreverse a pensar, y no digo a hablar o a escribir de nuestra educación nacional" -dirá-), proclama, sin embargo que:

"Huyendo (...) de toda insana pretensión de construir un sistema trascendental y pluscuamperfecto de educación pública, y, por tanto, del fantasma de una ley general de enseñanza, que periódicamente asedia la imaginación de nuestros profesionales del "ramo", y aún más la de nuestros políticos, debiéramos todos esforzarnos por estudiar lo que más apremiante parece a nuestra actual organización, tanto por la gravedad de los males, cuanto por alguna mayor seguridad en el remedio" (76).

Don Francisco parte, para ello, de un repaso minucioso por las corrientes innovadoras que en la materia pedagógica estaban al uso en el mundo civilizado, y

(75) De la amplísima bibliografía que hace referencia a la Institución Libre de Enseñanza, pueden destacarse como obras generales: CACHO VIU, V., La Institución Libre de Enseñanza, Rialp, Madrid, 1.962; CASTROVIDO, R., En el cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza, Imp. de Ricardo Rojas, Madrid, 1.926; GOMEZ MOLLEDA, M^a D., Los reformadores de la España contemporánea, C.S.I.C., Madrid, 1.966; JIMENEZ LAN-

aunque son numerosísimos los problemas cuya solución persiguen -dirá-, tienden todos ellos a la educación y resolución de ciertas antinomias. Por un lado, se pretende -- "hacer la educación más material, como suele (malamente)- decirse, más ideal a la vez; más integral y más especializada; más individual y más social".

Encontramos, de otra parte, una exigencia- cada vez mayor, de educación profesional "que obliga a to do hombre a apresurarse para ser órgano activo de la vida y tomar sobre sí una de sus funciones, convertida en centro de su acción, por el cual adquiere sentido y dignidad su persona, avergonzándole de todo parasitismo y renovando el goce pasivo de los bienes sociales para el niño, el decrepito, el inútil; y como, junto con éste cultivo de -

(Cont.) -DI, A., La Institución Libre de Enseñanza, Taurus, Madrid, 1.973; JOBIT, P., Les éducateurs de l'Espagne contemporaine, Bibliothèque de l'École des Hautes études Hispaniques, Paris, 1.936, 2 vols.; LUZURIAGA, L., La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1.957; TURIN, I., La educación y la escuela en España..., op. cit., -

Por otro lado, la Institución Libre de Enseñanza, en el ámbito valenciano, ha sido estudiada por - ESTEBAN MATEO, L., La Institución Libre de Enseñanza en Valencia, Bonaire, Valencia, 1.974.

(76) VIVER DE LOS RIOS, Fco., "Problemas urgentes de nuestra educación nacional", en B.I.L.E. 509 (1.902) 220.

la especialidad, que da solidez a la obra social del individuo y lo salva de la dispersión, y la incoherencia y el diletantismo y el fracaso, despierta al propio tiempo un interés universal por todas las cosas, y de consiguiente, por adecuarse para ellas". La concepción integral de la educación, va, de este modo, abriéndose paso en todos y cada uno de los grados de enseñanza, pero adquiriendo una particular connotación en el marco de la enseñanza primaria.

Respecto a ésta última, dirá Giner:

"Cada día ensancha ésta su programa, rompiendo con el antiguo ciclo de las "primeras letras", para abrazar gradualmente cuanto en nuestro tiempo pertenece a una cultura general humana, desde la idea -- del mundo, hasta el trabajo manual de taller y jardín; dando a la educación física un nuevo sentido, que comienza por la higiene del local, del alumno y hasta de la casa, el servicio médico, el baño, la cantina, la ración complementaria a domicilio, el vestido, la colonia, el sanatorio, el campamento de rusticación, la -- conducción a la escuela, y sigue por el juego organizado, la natación y otros deportes, la diversión y tutela del niño, -- ya fuera de la clase, ya en sus primeros años, antes aún del "kindergarten", para terminar... no se sabe dónde: todo ello gratuito, como igualmente el suministro de libros y materiales, las bibliotecas y salas de lecturas especiales, y las estampas, etc., etcétera. Completan este programa eternamente abierto, la asociación, la mutualidad, la escuela de per -

feccionamiento, la de adultos, la extensión universitaria, y demás obras post-escolares, para el porvenir; y la colaboración cada vez más íntima de la familia, asociada a la escuela, cuya acción aspira así a rodearse de otras condiciones de éxito harto más positivas y eficaces que la de declararla obligatoria" (77).

Pero un aspecto más resaltaré Giner del panorama innovador que en materia pedagógica presentaba Europa, cuya incorporación, al igual que los anteriormente apuntados, constituirían el ideal del gran educador. En efecto:

"Con este proceso, que ahonda a la vez las oposiciones y las resuelve, se conecta otro cuantitativo, que tiende a universalizar la educación; pero no solo difundiendo, hasta que alcance, lo más rápidamente posible, aquellos anhelos de dolor e ignorancia, donde se consumen los residuos de las luchas humanas; no solo subiendo el tono general de la vida; sino dislocándolo, por decirlo así: llevado, v. gr., al espíritu la orientación, los métodos de la enseñanza "superior" -antes patrimonio de las supuestas clases intelectuales- por un lado, al obrero, por otro, a la escuela primaria, hasta hacer de ella a modo de un laboratorio de investigación personal, donde el niño descubra las cosas por y par sí mismo (la "heurística" de Armstrong), mientras llega a poder -

descubrirlas para otros; cuando, todavía hoy, el laboratorio, el observatorio, - el seminario, el taller, no constituyen el núcleo fundamental de la vida universitaria, sino órganos esporádicos, más o menos dependientes y anejos de los cursos sistemáticos magistrales; a la inversa de los que parece vislumbrarse para un porvenir que está ya alboreando" (78).

Planteadas hasta aquí las "exigencias de los tiempos" en materia educativa, Giner de los Ríos se preguntará cuál debe ser la competencia de los poderes públicos, de modo que vayan progresivamente alcanzando a España aquellos aires de renovación. La respuesta gineriana, constituye todo un programa técnico y político, cuyas bases condicionarán plenamente la gestión y la obra de la Institución Libre de Enseñanza, y que puede resumirse así:

- Dado que la reforma "ha de venir de adentro", el Estado ha de contribuir a una conciencia social y cooperativa respecto del fin y los medios educativos. O en otros términos, "la acción política solo alcanza a suministrar aquellas condiciones puramente exteriores capaces de estimular desde fuera el despertar de las fuerzas intelectuales y morales de que en tales casos pende todo".

- Reforma cualitativa y cuantitativa de la formación de los docentes: "enviar a los profesores de todos órdenes (...) no solo a estudiar allí donde mejor se saben las cosas de que pretenden ser maestros, sino a formarse y rehacerse en el más elevado medio posible para su función"; supresión de las "oposiciones retóricas", que "alimentan la necia pretención de que no tenemos que cuidarnos de los métodos para formar profesores, sino para elegerlos, como si los tuviéramos ya formados"; aumentos en los haberes para los docentes, ofreciéndoles "aquella situación material que en otras naciones permite a la obra de la educación disputar el personal de la más elevada aptitud a otras profesiones de la vida mejor remuneradas", etc.

- Creación de bibliotecas "de usos modernos que no existen"; de laboratorios para el estudio de las ciencias experimentales; de museos, colecciones, etc.

- Supresión de "reglamentos, organizaciones por decreto, artificios, planes uniformes de estudios, sistemas rígidos de pruebas académicas, y tantas otras restricciones que debemos a la dictadura ininteligente y corta de alcances con que la centralización burocrática pretende dominar desde sus oficinas nada menos que la obra de la educación nacional".

- Supresión de exámenes, siendo sustituidos por el "examen constante del alumnado en su obra diaria

ria del profesor en la clase, convertida en grupo de trabajadores sinceros, personales, no de examinandos anónimos!..".

- Enlace de la segunda enseñanza con la primaria, "como un grado superior de evolución de un mismo proceso perfectamente continuo, manteniendo la unidad del programa enciclopédico, de organización pedagógica, - de métodos educativos, realistas, contra el psitacista - memorismo; de utilidad social, al par que de orientación ideal humanista...".

- Atención especial a la educación de la infancia deficiente, "disminuyendo al menos los obstáculos que sus defectos, sean físicos, intelectuales, morales, sociales, oponen a la normalidad de su vida y a su participación en los frutos de la sociedad humana, con grave daño del bienestar común".

- Potenciación de la formación técnica y profesional, sin desligarla en absoluto del programa de cultura general. Conciliación, pues, de la teoría y de la práctica, "entendida ésta última en todo su amplio concepto, desde la ejecución material a la dirección material de esa ejecución", pero nunca escindida de la teoría, sino a la par con aquélla.

- Revitalización de la Universidad, mediante la aproximación al triple movimiento que alienta esta-

institución en Europa, ésto es: vigorización del carácter científico de los estudios; potenciación de su vida corporativa, y "quizá tal vez hasta su intimidad y su acción protectora sobre los estudiantes"; recobrar su "función social libre en la evolución del alma nacional".

La Institución Libre de Enseñanza, recogerá la doctrina del Gran maestro Giner, y se lanzará a la práctica. Pretenderá, en su programa, hacer, en primer lugar, y sobre todo, "hombres", "personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades", y ello, mediante la motivación del interés de los alumnos hacia "una amplia cultura general, múltiplemente orientada", merced a un programa enciclopédico desde el propio jardín de infancia y que reúne interesantes innovaciones: formación artística, educación física, trabajos manuales, y enseñanzas técnicas.

La intuición y la creatividad constituirán los principales recursos metodológicos. Se trata de lograr el desenvolvimiento integral del alumno fomentando el interés, el esfuerzo personal y respetando la libertad y las diferencias individuales. Con todo ello se pretende sustituir el enseñar y el instruir, por el aprender y el educar.

3.2.2. Los planteamientos educativos del socialismo y el anarquismo

En el marco de los movimientos obreristas, el Partido Socialista Obrero queda constituido en España tras la asamblea celebrada en Madrid en 1.879. En ella, - una comisión, encabezada por Pablo Iglesias, se encarga - ría de redactar las bases y el programa del Partido, dando cabida en él a una preocupación preponderante por los temas educativos y de enseñanza.(79). Así, en el Manifiesto redactado a tal efecto, puede leerse:

"Debe ser integral (la enseñanza) para todos los individuos de ambos sexos, en todos los grados de la ciencia, de la industria y de las artes, a fin de que desaparezcan las desigualdades intelectuales, - en su mayor parte ficticias, y que los efectos destructivos que la división del trabajo produce en la inteligencia de los obreros no vuelva a producirse" (80).

(79) Pueden consultarse sobre el tema, entre otras, las siguientes publicaciones: ALBA, V., Las ideologías y los movimientos sociales, Plaza y Janés, Barcelona, 1.974; GÓMEZ LLORENTE, L., Aproximación a la historia del socialismo español, Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1.972; JUTICLAR, A., Ideología y clases en la España contemporánea..., op. cit.; LERENA, C., Escuela, ideología y clases sociales en España, Ariel Barcelona, 1.976; MARTINEZ CUADRADO, M., La burguesía conservadora (1.874-1.931), Alianza-Universidad, Madrid, 1.974; MAYORDOMO, A., Educación y "cuestión-

Más concretamente, se solicita la prohibición del trabajo manual para los menores de nueve años, así como la creación de escuelas gratuitas para la primera y la segunda enseñanza y de escuelas profesionales en cuyos establecimientos la instrucción y educación tengan carácter laico.

Posteriormente, el programa socialista - en materia educativa va perfilándose de modo progresivo, acentuando algunos aspectos y configurando una acción reformista. De este modo, y como indicará Lloret Carbó,

"Se da suma importancia a la preparación educativa del trabajadores antes de la toma del poder y se confía en poder superar las desigualdades culturales a partir de un buen sistema de instrucción. Se tiende a la sobrevaloración del papel de los intelectuales y profesionales en el proceso educativo y a partir de ahí y de la postura de conjunción política con los republicanos, ingresaron en el Partido Socialista muchos profesores procedentes de la Institución Libre de Enseñanza que tu-

(Cont.) -obrera" en la España contemporánea, Nau Llibres, Valencia, 1.981; TERRON, E., Sociedad e ideología en los orígenes de la España contemporánea, Ed. Península, Barcelona, 1.969; TUNON DE LARA, M., El movimiento obrero en la historia de España, Taurus, Madrid, 1.972, 3 vols.; TURIN, I., La educación y la escuela..., op. cit.; etc.

(80) MORATO, J.J., El partido socialista obrero, Biblio-

vieron fuerte influencia en el terreno - cultural. Finalmente le vemos priorizar - como elemento fundamental de incidencia - la conquista gradual y la democratiza - ción del aparato escolar" (81).

Los socialistas españoles propu^gnarán, así, una mayor cultura para el proletariado como medio prepon- derante para alcanzar su redención. Sin embar^go, es a par- tir de la creación de la Escuela Nueva, en 1.911, cuando - se intentó, de manera decidida, en el Partido Socialista- Obrero, un verdadero progr^gma re^generador. A tal institu- ción van unidos nombres tales como Núñes de Arenas, su -- fundador, Jaime Vera y Luis Araquistain, íntimamente preo- cupados, todos ellos, por la problemática educativa y -- obrera.

Samanie^go Boneu identifica a la Escuela -- Nueva con el intento de llevar a la práctica una concep - ción "horizontal" de la cultura, en contra de las concep- ciones educativas contemporáneas. Y Núñes de Arenas, a -- través de su obra, "consideraba necesario dar a los jóve- nes principalmente, clara noción de los principios socia- listas y elevar la aptitud profesional, sin olvidar la -- cultura ^general. Esto es, la Escuela quería llevar la -- ciencia a los obreros, y también la belleza" (82).

(Cont.) -teca Nueva, Madrid, 1.918, p. 110

(81) LLORET CARBO, C., La lucha de los trabajadores y la - transformación de la escuela (1.872-1.936), CE - DOS, Quaderns Paul Lafar^gue, Barcelona, 1.977, - p. 23.

Sin embargo, Núñez de Arenas no distingue- como hace resaltar Tuñón de Lara- como sujetos de la educación por él propugnada, entre obreros, propiamente dichos, e individuos, en general, que trabajan y que se sienten explotados u oprimidos a consecuencia de la labor que llevan a cabo.

Tuñón resaltará así los fallos predominantes de la Escuela Nueva en sus inicios (83): "tendencia a la "culturización" popular, pero no con criterio paternalista, sino partiendo de que se asigne una función histórica a las clases explotadas (en la concepción de Núñez de Arenas), en segundo lugar, la idea de que el hombre de profesión intelectual debe conectar con el mundo del trabajo y realizar allí una aportación dentro de su competencia profesional".

Cabe destacar, por sus principios pragmáticos, la ponencia sobre enseñanza que la Escuela presentaría al Congreso del Partido Socialista Obrero, en 1.918, bajo el título Bases para un programa de instrucción pública. La introducción a la misma dice así:

"Todo programa de reorganización de la - instrucción pública en España ha de inspirarse en este principio fundamental: - la socialización de la cultura, que supo

(82) MORATO, J.J., op. cit., p. 270

(83) TUÑÓN DE LARA, M., Medio siglo..., op. cit., p. 130

ne no solo la idea universalmente reconocida del derecho a la instrucción; sino - también ésta otra, igualmente admitida, - pero muy pocas veces realizada: la igualdad de derechos ante la instrucción.

No se trata aquí, naturalmente, de esa -- igualdad ficticia, convencional, reconocida hoy en la legislación de todos los países, incluso del nuestro, sino de una --- igualdad real, verdadera, la cual únicamente es posible cuando se den a cada hombre los medios necesarios para poder educarse y se supriman los obstáculos que se oponen al pleno desenvolvimiento de la -- personalidad humana" (84).

Los principios básicos de la ponencia, contemplaban: a) La escuela unificada, esto es, la escuela -- primaria impuesta a todos y la segunda enseñanza abierta a todos; b) La escuela activa, intentando poner a la institución escolar española a la altura de la europea, en cuanto a coeducación, educación preescolar, instituciones complementarias de cultura, etc.

El programa elaborado en 1.918 sería de nuevo recogido en 1.931, a través de los planes de reforma -- educativa de la Segunda República.

Al margen de las acciones estrictamente socialistas, el movimiento anarquista, desde sus orígenes, - se interesó a su vez por la problemática educativa, y par-

(84) Ibidem, p. 177

ticularmente en lo que hacía referencia al obrero (85).

Como apunta Tina Tomassi, los anarquistas coinciden en afirmar que las masas, a las que la ignorancia ha impedido hasta ahora tomar conciencia de sus derechos y de su fuerza, deben participar decididamente en -- los bienes de la cultura, reservada, hasta entonces, a -- las clases privilegiadas o dirigentes. Su pedagogía busca el modo de asegurar a todos en una formación igualitaria, inconformista y exenta de prejuicios en la que no exista coacción de ningún tipo de autoridad (maestro, Iglesia, familia, poder público, etc.), ni restricción de ningún signo, sea física o moral.

La educación, en consecuencia, podrá convertirse, bien en arma de opresión, cuando está en manos de los poderosos, bien en instrumento de liberación, cuando está al servicio del pueblo.

Así, dondequiera que se formara un grupo -- anarquista --dirá Victor Alba-- o un sindicato dirigido por

(85) Pueden consultarse, entre otras, las siguientes obras: ANTICH, J., La pedagogía de Francisco Ferrer, Publ. de la Escuela Moderna; CARDONA, A. y F.L., La utopía perdida, trayectoria de la pedagogía libertaria en España, Ed. Bruguera, Barcelona, 1.978; DELGADO, B., -- La Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, CEAC, Barcelona, 1.977; Idem, "Ferrer Guardia y la pedagogía anarquista en Barcelona", en Historia y Vida 68 (1.973); -- Idem, "Polémica en torno a Ferrer Guardia", en Perspectivas Pedagógicas 33 (1.974); FERRER GUARDIA, F., --

anarquistas, surgieron inmediatamente escuelas que llamaban racionalistas, para hijos de obreros, ateneos para la educación social de los trabajadores, y coros, teatros de aficionados, etc., para su esparcimiento educativo.(86).

Las escuelas denominadas racionalistas y los ateneos obreros, se convierten así, en las instituciones características del anarquismo español, exponentes ambos, de su fundamental preocupación en materia cultural y educativa. Las primeras se extendieron por todo el territorio nacional y tenían establecidas clases nocturnas para la alfabetización de los obreros, al mismo tiempo que se les mentalizaba acerca de temas sociales.

Los Ateneos, por otro lado, pueden considerarse, paralelamente, como verdaderos centros de elevación cultural y social del proletariado. Estaban divididos en diversas secciones que se aplicaban a actividades varias tales como beneficencia, socorros mutuos, instruc-

(Cont.) -La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista, Ed. Estudios, Valencia; LIDA, C.E., "Educación anarquista en la España del ochocientos", en Revista de Occidente 97 (1.971) 33-37; SOLA, P., Las Escuelas racionalistas en Cataluña (1.909-1.939), Tusquets, ed. Barcelona, 1.976; TOMASI, T., Ideología libertaria y educación, Ed. Campo Abierto, Madrid, 1.978

(86) ALBA, V., op. cit., p. 142

ción, etc.

Sin embargo, , el hito fundamental en este sentido lo constituye, sin duda, la creación, en Barcelona, en el año 1.901, de la Escuela Moderna por Francisco Ferrer Guardia. Su ideario puede concretarse así: educación anticlerical, coeducación de los sexos, coeducación de las clases sociales, protección higiénica de las escuelas, educación antiestatal, supresión de exámenes y ausencia de premios y castigos. Se dedicó, también la Escuela Moderna, a la instrucción popular, "organizando una serie de conferencias dominicales públicas, a las que acudían los alumnos, sus familiares y gran número de trabajadores deseosos de aprender".

En definitiva,

"La Escuela Moderna recogió la necesidad presente en el proletariado de la época de plantearse una educación que estuviera realmente al servicio de los intereses de la clase trabajadora e intentó -- darle una concreción. Las dificultades -- de todo tipo que ello planteaba eran evidentes y las aportaciones de una escuela que se debatía entre la represión del medio social , las limitaciones materiales de toda experiencia aislada y la insuficiencia de muchos planteamientos, no podían ser definitivas. Sin embargo, sí -- que deja claro que la escuela y la enseñanza son unos espacios a conquistar por el protagonismo de los trabajadores" (87)

(87) LLORET CARBO, C., op. cit., p. 34

3.2.3. La respuesta educativa del catolicismo social

"La Iglesia católica, que solo para la vida eterna promete la bienaventuranza -- no es nunca utópica ni soñadora en punto a la felicidad que en "este valle de lágrimas" promete. Por eso, si se pregunta por una solución de este género para los males que hoy afligen a la sociedad, la Iglesia habrá de adelantarse y se adelanta a decir con León XIII, que no tiene solución.

¿Pues qué es lo que la Iglesia nos ofrece?. La Iglesia tiene ante todo la "solución individual" de este problema. Su explicación sobrenatural del dolor, a la vez que trueca en mérito el sufrimiento, abre las puertas del consuelo y da alivio a la infelicidad en la esperanza" -- (88).

Esta puede ser, brevemente sintetizada, la postura de la Iglesia ante el problema nacional que nos viene ocupando, Sin embargo, esa "solución individual", -- será minuciosamente determinada, y la Iglesia católica -- opondrá, a los programas educativos liberales, socialistas y anarquistas, de raíces laicas o ateas, su propio -- criterio de cara a la reconstitución nacional, a la regeneración, porque "la escuela sin Dios, sea cual fuere la-

(88) HERRERA, A., Prólogo a la obra de M. ARTAJO, A. y -- CUERVO, M., Doctrina social católica de León XIII y Pío XI, Ed. Labor, Barcelona, 1.933, p. 11

aparente neutralidad con que el ateísmo se disimule, es una indigna mutilación del entendimiento humano en lo que tiene de más ideal y excelso: es una extirpación brutal de los gérmenes de vida que laten en el fondo de toda alma para que la educación las fecunde" (89).

El regeneracionismo católico aspira a la transformación total del hombre con toda profundidad y en

-
- (89) Antología general de Menéndez y Pelayo, de SANCHEZ DE MUNIAIN, Ed. B.A.C., Madrid, 1.956, p. 193. Sobre el tema pueden consultarse, entre otras, las obras de: AZNAR, S., Estudios religio sociales, Ed. Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1.949; Idem, Estudios sociales sobre temas candentes, Bibl. Pax, Monográfico de la Revista Popular de Cultura religiosa e hispánica, nº 9, Feb. 1.936; Idem, Problemas sociales de actualidad, Ed. Acción Social Popular, Barcelona, 1.914; BASTE, N., Patronatos de jóvenes obreros, Ed. Mensajero del Corazón de Jesús, Bilbao, 1.924; BENAVIDES, D., El fracaso social del catolicismo español, Ed. Nova Terra, Barcelona, 1.973; CALATAYUD LLOBELL, V., El problema educativo en los grandes pedagogos del catolicismo, Imp. Montepío del Clero Valenciano José Nácher, Valencia, 1.944; DE HOVRE, F., Pedagogos y pedagogía del catolicismo, Ed. Fax, Madrid, 1.946; DEL VALLE, F., La reforma social en España, Ed. Razón y Fé, Madrid, 1.946; Idem, El Padre Antonio Vicent y la acción social católica española, Ed. Bibliográfica española, Madrid, 1.947; DOMANGET, M., Los grandes socialistas y la educación, Fragua, Madrid, 1.972; GARCIA, N.J. y NIETO PARIS, S.J., El sindicalismo cristiano en España. Notas sobre su origen y evolución hasta 1.936, Ed. IEES, Universidad de Deusto, Bilbao, 1.960; GUITART, E., La Iglesia y el obrero, Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1.908; RUIZ RODRIGO, C., Catolicismo social y educa-

todas sus dimensiones, ante el positivo convencimiento de que su alma, aunque enferma, no ha muerto.

El "hombre nuevo" de los católicos -como - indica Ruiz Rodrigo- es el que surge, regenerado, a partir de las ruinas del hombre viejo, en base a su destrucción. El hombre, así transformado, avanzará hacia su salvación, porque, en la doctrina de la Iglesia, éste es su fin verdadero.

En definitiva, es la misma transformación y renovación interna y personal de la que habla San Pablo la que persiguen los católicos sociales en su afán regeneracionista. Regeneración del hombre concreto, del hombre español de su momento -en nuestro caso- que aspirará a -- conducirle a la perfección.

Pero esta perfección habrá de ser entendida en un doble sentido: perfección relativa terrena, conquistable en la tierra, cuando han sido satisfechas todas las aptitudes naturales, y perfección absoluta, a alcanzar en el más allá. "La educación católica, por tanto, tratará de conjugar ambas en este programa regenerador, ya - que la primera es vehículo para conseguir la segunda" (90)

(Cont.) -ción. La formación del proletariado en Valencia- (1.891-1.917), Ed. Facultad de Teología S. Vicente Ferrer, Valencia, 1.982; VICENT, A., Socia -- lismo y anarquismo. La Encíclica de Nuestro San-

Lo expuesto brevemente hasta el momento --
-expresará el profesor Ruiz Rodrigo-,

"(...) conlleva en el campo educativo--
una mayor atención a la educación reli-
giosa bajo esta perspectiva católica, -
y que abarcará todo el hombre, encuén -
trese en el estado evolutivo en que se -
encuentre y fuere cual fuere su condi --
ción, porque la filosofía católica de -
la vida tiene su basamento en el concep
to total de la realidad del hombre y de
la vida" (91).

El fenómeno religioso -indicará De Hovre -
(92)- forma parte, de lleno, de la psicología del hombre,
por lo que la educación religiosa ha de tomar carta de na
turaleza en su educación, si ésta quiere abarcarlo en su-
totalidad, en todas sus dimensiones.

Los católicos sociales propugnarán, así,-
al igual que lo hiciera el ya mencionado Giner de los --
Ríos, representante máximo del institucionismo, una rege-

(Cont.) -tísimo Padre León XIII "De conditiones opificum"
y los Círculos de Obreros Católicos, Imp. José -
Ortega, Valencia, 1.893 y 1.895.

(90) RUIZ RODRIGO, C., op. cit., p. 71

(91) Idem

(92) Véase DE HOVRE, F., Pedagogos y pedagogía del cato-
licismo, Ed. Fax, Madrid, 1.946

neración integral, pero no fundamentada única y exclusivamente en la moral, de acuerdo al pensamiento gineriano, - sino que abarcase al hombre entero, en todas sus dimensiones, desechando que fuese tenido lo puramente ético como norte y guía de conducta, no atendiendo a otra voz que la propia conciencia.

Dos notas parecen destacar, por tanto: el papel indiscutible del cambio individual, como vehículo - de la transformación social, y la educación religiosa, como fundamento de auquel cambio. Todo ello podría resumirse del siguiente modo:

"La respuesta que el catolicismo da al - problema social y por tanto educativo -- del pueblo español, parte de una concepción escatológica de la vida y del mundo, proclamando así que la salvación de los individuos y de los pueblos ha de -- ser patrocinada por la educación católica, sinceramente practicada. Se parte -- del supuesto de que la religión, en este caso la católica, se constituye en la base de la moral y por tanto, la moral sin religión es imposible para los pueblos.- La Iglesia no concibe que se pueda realizar el bien por el bien. Esta práctica - moral debe tener por fundamento y guía - la religión" (93).

Fundamentado sobre estas bases teóricas, -- surge el "catolicismo social", consecuentemente a la apa-

(93) RUIZ RODRIGO, C., op. cit., p. 72

rición de la clase obrera, al agravamiento de su situación merced a la incipiente industrialización y al desamparo -- en que había quedado tras la extinción de los antiguos -- gremios. Así, la búsqueda de nuevas formas de reunión y -- de organización de los trabajadores que militaban en la -- filosofía de la ortodoxia cristiana, propulsó a la Igle -- sia a la creación de entidades tales como los Círculos Ca -- tólicos de Obreros, los Sindicatos católicos, etc., sobre el ejemplo --aquéllos-- de los establecidos en el extranje -- ro y que importó, a través de sus viajes, el valenciano -- Antonio Vicent, que habría de convertirse en el primer ar -- tífice del catolicismo social de España (94), alentado -- por las directrices de la Encíclica Rerum Novarum de León XIII.

Así, los Pontífices se interesaron directa -- mente por la cuestión social. Además de la citada Encícli -- ca, pueden aducirse, como documentos que aseveran la in -- tervención papal en tales asuntos, la Encíclica Jucunde -- Sane, de Pío IX y la Quadragesimo Anno, de Pío XI, entre -- otras.

En el ámbito de las realizaciones, susten --

(94) Acerca del Padre Vicent y su obra, así como de la -- praxis del catolicismo social en Valencia, cuna del -- mismo en España, puede consultarse, específicamente, la ya citada obra de C. RUIZ RCDRIGO.

tadas por su particular ideario -siempre dentro del marco de la más pura ortodoxia-, encontramos la obra de dos -- grandes pedagogos católicos, Pedro Poveda y Andrés Manjón, íntimamente preocupados ambos por la educación popular de las clases trabajadoras.

Pedro Poveda, cuya fecunda acción social - se inicia en 1.902, entre el proletariado de las cuevas - de Guadix, crea escuelas diurnas para los hijos de los obreros y nocturnas para los adultos (95). El mismo, sus - tenta así, la justificación de su obra:

"Una generación educada hace grande a - un pueblo y a una nación; más instruí - da pero no educada, podrá fácilmente -- ser la ruina de una raza. Sabemos casi - demasiado, pero ignoramos el dominio de nosotros mismos, y si ese dominio y si - a conseguirlo y alcanzarlo no tiene la intrucción, para nada sirve" (96).

De igual manera, Andrés Manjón insistirá - en el poder de la educación como medio de regeneración, - al concebirla como "un poderoso medio de redención indivi - dual y social". Así, ésta -dirá- "sana al hombre, le li - bra del atraso y envilecimiento, contribuye a su dicha --

(95) Véase GOMEZ MOLLEDA, Ma D., La escuela, problema so - cial (En el Centenario de Poveda), Narcea, Madrid, - 1.974.

(96) POVEDA, P., Itinerario pedagógico, C.S.I.C., Madrid, 1.965 (2ª ed.), p. 256

temporal y eterna, y, mediante el hombre, salva y levanta familias y pueblos. La educación de un pueblo da la medida de su progreso" (97).

En definitiva, trátase de "completar hombres" por medio de la educación, para que éstos puedan llevar a cabo sus fines, tanto temporales como eternos.

El impulso hacia lo social en los pedagogos católicos tiene su fundamento en el deseo de instaurar el orden cristiano y en un acercamiento de la Iglesia al mundo obrero:

"(...) quiérase o no se quiera -dirá el Padre Antonio Vicent- solo la ciencia religiosa posee la solución del enigma social y en esto precisamente se halla el lazo indestructible de la política y la religión, lazo que no se destruirá sin mutilar antes al hombre" (98).

Con estas palabras, significa el apóstol del catolicismo social en España, que en esta lucha social, el triunfo definitivo será, indudablemente, de la sociedad cristiana.

(97) Véase PRELLEZO, J.M., Manjón educador, Magisterio Español, Madrid, 1.975, p. 87.

(98) VICENT, A., Conferencias pronunciadas por... en el primer Curso Social inaugurado en Madrid el 2 de Mayo de 1.906, Tip. de la Revis-

En el ámbito de la praxis, además de las realizaciones llevadas a cabo por Poveda y Manjón a las que someramente nos hemos referido, hay que destacar las obras de los católicos sociales dirigidas más directamente a la elevación socio-cultural del trabajador, como fueron los Círculos Católicos de Obreros, las Semanas Sociales, los Patronatos de la Juventud Obrera, etc.

Así, los Círculos, que alcanzaron una rápida expansión a lo largo y ancho de la geografía nacional, hicieron constar en sus reglamentos, el fin instructivo - dirigido a "difundir entre los obreros los conocimientos religiosos, morales, tecnológicos, de ciencias y artes, literarios y artísticos" (99). De acuerdo con ello, todos mantuvieron actividades culturales, cuyos elementos comunes fueron:

- clases nocturnas para obreros
- clases diurnas para hijos de obreros
- conferencias y clases dominicales
- bibliotecas
- órganos de difusión propios (100)

(Cont.) -ta de Archivos, Madrid, 1.907, p. 11.

(99) VICENT, A., Socialismo y anarquismo..., op. cit., -- p. 387

(100) Consúltese la ya citada obra de RUIZ RODRIGO para su estudio más detallado.

Con estas escuelas, a las que Vicent instaba a acudir a los obreros, consciente de la impotencia de la instrucción, los Círculos luchaban por llenar el vacío educativo que la sociedad trabajadora manifestaba. Los Patronatos, por otro lado, aunque de forma paralela, persiguieron similar objetivo al de los Círculos, en cuanto al desarrollo espiritual e intelectual del trabajador.

Como órgano difuso y propagandístico, para dar a conocer a la opinión pública los principios teóricos e incluso las actividades prácticas del catolicismo - en el campo social, mantuvieron intensa actividad los Congresos Nacionales Católicos y las Semanas Sociales, fundamentalmente.

La totalidad de los problemas tratados en éstas últimas, "verdaderas universidades ambulantes" -como alguien las denominaría-, hacían referencia a la problemática laboral, planteando, bajo la óptica del catolicismo, la complejidad de los problemas sociales relativos al mundo obrero.

Ahora bien, la preocupación de la Iglesia no se agotó con el establecimiento de los Círculos y la organización de las Semanas Sociales, sino que se multiplicó en otras muchas iniciativas, que dentro de una vertiente eminentemente social, tuvieron como eje, como ya hemos remarcado, la elevación cultural del pueblo, léase Universidades populares católicas, bibliotecas circulan -

tes, cooperativas de producción y de consumo, cursos, conferencias, etc.

En definitiva, renovación de la sociedad a través de la educación, por la que no sólo suspiraba la -- Iglesia, sino que estaba latente en todas y cada una de -- las ideologías de la época, de acuerdo a sus principios: - socialismo, anarquismo, burguesía liberal, catolicismo...,- constituían otras tantas fuerzas empeñadas en restaurar o cambiar España.

Y precisamente bajo este empeño de restauración social y engrandecimiento de España, abordamos a continuación el bloque fundamental de nuestro interés, es decir, el estudio de un hombre -su ideario y su obra- que representó, pensamos, un hito importante en el camino de la regeneración nacional.

PARTE SEGUNDA

RAFAEL ALTAMIRA Y LA REGENERACION NACIONAL

CAPITULO I

APROXIMACION BIO-BIBLIOGRAFICA

CAPITULO I

APROXIMACION BIO-BIBLIOGRAFICA

1.1. SEMBLANZA BIOGRAFICA

1.2. SU PRODUCCION BIBLIOGRAFICA

1.2.1. Producción historiográfica

1.2.2. Producción pedagógica

1.2.3. Producción jurídica

1.2.4. Producción americanista

1.2.5. Literatura pacifista

1.2.6. Obras literarias

1.2.7. Obras varias

1.1. SEMBLANZA BIOGRAFICA

Rafael Altamira y Crevea nace en Alicante el 10 de Febrero de 1.866, segundo hijo de José Altamira-Moreno, Músico Mayor del Regimiento de Infantería del Rey, número 1, de la Guarnición de Alicante, y de Rafaela Crevea Cortés (101).

(101) Acerca de la vida y la obra de Rafael Altamira y -- Crevea, pueden verse, entre otras, las siguientes -- obras:

MALAGON, J. y ZAVALA, S., Rafael Altamira y Crevea-- (el historiador y el hombre), Universidad Nacional-- Autónoma de México, Instituto de Investigaciones -- Históricas, México, 1.971; MARTINEZ CACHERO, J. Ma, SELA SAMPIL, L., PRIETO BANCES, R., Homenaje a Ra -- fael Altamira en su centenario (1.866-1.966), Uni --

En el Colegio San José de la ciudad alicantina, aprendió las primeras letras y cursó la segunda enseñanza. El Centro se hallaba adscrito, oficialmente, al Instituto de segunda enseñanza, único en el lugar por -- aquel entonces, y en el que los colegiales rendían examen anualmente.

El joven Rafael, gozaba, además, de las enseñanzas particulares de D. José González.

Hasta el comienzo de su carrera universitaria, a los quince años, simultaneó los estudios oficiales con el aprendizaje de la música, concretamente ante el -- piano, inducido por los precedentes familiares, especial-

(Cont.) -versidad de Oviedo, Oviedo, 1.967; VARIOS, Colección de estudios históricos, jurídicos, pedagógicos y literarios (Mèlanges Altamira), C. Bermejo, Impresor, Madrid, 1.936; RAMOS, V., Rafael Altamira, Ed. Alfaguara, Madrid-Barcelona, 1.968; -- Idem, Literatura alicantina (1.839-1.939), Ed. - Alfaguara, Madrid-Barcelona, 1.966; VARIOS, Homenaje de la ciudad de Alicante a Rafael Altamira en el centenario de su nacimiento (1.866-1.966), Ayuntamiento de Alicante, Alicante, 1.973; ALMELA Y VIVES, F., Don Rafael Altamira y Crevea, Valencia, 1.967; DULANTO, P., Indicaciones acerca de la obra intelectual del eminente maestro español Dr. D. Rafael Altamira, Imp. Moreno, Lima, 1.909; MARTIN GRANIZO, L., Necrología y bibliografía del Excmo. Sr. Don Rafael Altamira, Madrid, 1.952; MARTINEZ MORELLA, V., Escritores alicantinos del siglo XX, Alicante, 1.963; VA --

mente paternos, por el amor a la música. Tales tendencias melómanas nunca desaparecerían en Altamira con el correr de los años.

Sin embargo, estas inclinaciones musicales fueron relegadas a un segundo plano por la irresistible pasión que durante su adolescencia comenzó ya a sentir -- por la literatura: leía, incansablemente, todo cuanto -- caía en sus manos. Testimonio fehaciente fué la revista -- manuscrita hija de su ingenio y que él mismo tituló La -- Ilustración Alicantina y que vería la luz entre los años -- 1.878 y 1.881.

Vicente Ramos nos refiere que se componía -- de dieciseis páginas rayadas, tamaño folio, cuyas noti -- cias y artículos ornaba con recortes de La Ilustración -- Francesa y El Globo. Un recuadro, en su última página, -- contenía el siguiente texto. "La Ilustración Alicantina. -- Revista de Ciencias, Arte, Historia, Literatura, Modas, -- etc., y de actualidad. Sale un nº de 16 págs. con infini-

(Cont.) -RIOS, Homenaje al ilustre Delegado de la Univer-
sidad de Oviedo Don Rafael Altamira y Crevea, U-
 niversidad de Oviedo, Oviedo, 1.910; SOLER Y GO-
 DES, Valensians a Méxic, Valencia, 1.953; MONTE-
 RO PEREZ, F., Noticia de algunos naturales de la
provincia de Alicante que se distinguieron en --
América, Alicante, 1.919; CALATAYUD BAYA, J., --
Diccionario abreviado de personajes alicantinos,
 Aicante, 1.977; GASCON PELEGRI, V., Prohombres --

dad de grabados los días 1 y 20 de cada mes. Se publican también Suplementos. Dirigirse a la Adm. San Pascual 5. -- El Director gerente - Rafael Altamira" (102).

En esta revista aparecerían los más antiguos trabajos inéditos del alicantino, anteriores a la publicación de Gazul el guerrillero, su primer cuento impreso, publicado en la revista alicantina La Antorcha el siete de julio de 1.881.

Su autor predilecto, en aquellos años primeros, y muchos después, fué Benito Pérez Galdós, a cuyo nombre podrían unirse los de Campoamor, Núñez de Arce, Valera, Pereda, etc. Entre los extranjeros, a Victor Hugo, Spinoza, Chateaubriand, etc.

Tampoco los placeres literarios fueron --- abandonados nunca por el ilustre alicantino, fruto de los cuales fueron sus abundantes aportaciones al mundo de la crítica (103), y a la específica producción literaria na-

(Cont.) -valencianos en los últimos cien años, Caja de Ahorros de Valencia, Valencia, 1.978; VARIOS, Homenaje a D. Rafael Altamira, Imp. Sucursal de Hernando, Madrid, 1.914; Bibliografía y Biografía de Rafael Altamira y Crevea, Ed. Mediterrani, México, 1.946, etc., así como los legajos del Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, que forman parte de su Expediente personal, con los números 49-14 y 9.565-5.

(102) RAMOS, V., Rafael Altamira..., op. cit., p. 17

cional (104).

Concluido el Bachillerato en septiembre de 1.881, y a los quince años de edad, como apuntábamos anteriormente, Rafael Altamira quedó matriculado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia, estudios éstos elegidos por cónclave familiar, incidente que no restó a nuestro hombre el abordarlos con el mayor entusiasmo. Obtendría el Título de Licenciado en Derecho en junio de 1.886, cuando contaba veinte años de edad.

En Valencia recibió la positiva influencia de hombres tales como Pérez Pujol, que según el propio Altamira indicará era el "latu sensu", el "prestigio mayor del Claustro", para los estudiantes liberales; de Villó y Ruiz, Santamaría de Paredes, Calabuig, Arnal, Cepeda, Jusseu, y sobre todo, de Eduardo Soler y Perez (105).

A raíz de estas influencias sufrieron crisis las ilusiones literarias del alicantino. El mismo nos

-
- (103) A este género pertenece, entre otros su ensayo El realismo y la literatura contemporánea, publicado por La Ilustración Ibérica, de Barcelona, y que le valió la felicitación del propio Leopoldo Alas.
- (104) Acerca de su obra literaria, puede consultarse la citada obra de Vicente Ramos, Rafaél Altamira. No nos detenemos en ella por considerar que excede del objetivo de nuestro trabajo.
- (105) Acerca de la Universidad Valenciana de la época y -- del grupo institucionista valenciano, puede consultarse Esteban Mateo, La Institución Libre de Enseñanza en Valencia, op. cit.

relata esta especie de mutación, cuando en su Ideario pedagógico, relata: "empezaron a preocuparme otros asuntos o, mejor dicho, renacieron en mí, mejoradas en tercio y quinto, aficiones a otros órdenes de cultura que ya habían apuntado en los años primeros, y principalmente en las clases de Historia, a que Villó daba especial vida e interés con sus disquisiciones filosóficas y su sentido ampliamente liberal. El cambio o retorno a que aludo fué producido, en primer término, por una de las influencias que más hondo han calado en mi espíritu y a la que debo beneficios intelectuales que siempre tengo presentes, porque de ellos ha derivado serie largísima de consecuencias trascendentales para mi cultura. ¡Perdone la modestia sincera de mi maestro Eduardo Soler, si escribo aquí su nombre y evoco el recuerdo de lo que fué para mí en momentos quizá decisivos de mi juventud!. Tal vez él lo habrá olvidado. Yo no puedo olvidar la impresión grandísima, la sacudida enérgica que sufrió mi alma con la lectura de libros como los de Gervinus, Sanz del Río (la Analítica) y otros que Soler puso en mis manos y que fueron para mí como la revelación de un mundo nuevo, de horizonte luminoso e insondable. No puedo olvidar aquellas excursiones por la vega valenciana, que despertaron en mí las primeras ideas del arte monumental, visitando edificios y ruinas de los siglos medios y del renacimiento, los cuales, desde entonces, empezaron a parecerme, no restos muertos del pasado sino testigos elocuentes de la vida pretérita, que hablan al historiador el lenguaje misterioso que sirve para entender y reconstruir la-

imagen de los tiempos antiguos" (106).

De este modo, la estrecha vinculación de Soler con el krausismo, especialmente a través de Giner, y - la idéntica ideología de la que eran militantes la mayoría de los catedráticos valencianos, influirían de manera decisiva en la vida del joven universitario.

En este sentido, Rafael Altamira aceptará - la concepción de Krause, pero estableciendo ciertas limitaciones a su doctrina. Así -dirá-: "Krause, ni es tan excelso como pretenden sus fanáticos, ni tan malo como quiere Ortí y Lara (...). No fué un genio como Kant y Hegel; sí un talento robusto que sintetizó los resultados de la filosofía de su época, llenó algunas lagunas, abrió ciertos nuevos horizontes y procuró conciliar las contradicciones del espíritu humano, guiándose de que en la vida intelectual - de la humanidad no hay cosa despreciable y todo tiene su fondo de verdad. Este afán de armonismo, que le llevó a estudiar las filosofías es también el flaco de su sistema.." La pretensión de Krause se centraba en "conciliar la inmanencia y la trascendencia (...); a través de estos distin-

(106) ALTAMIRA, R., Ideario pedagógico, Ed. Reus, Madrid, - 1.923, pp. 355-356.

Acerca de la vida y la obra de Eduardo Soler y Perez, puede consultarse BLASCO CA-- RRASCOSA, J.A., Eduardo Soler y Perez, -- 1.845-1.907. Estudio bibliográfico, Caja - de Ahorros Provincial de Alicante, 1.978

tingos, no muy claros, se ve la oreja del panteísmo más o menos disimulado" (107).

Tales tendencias ideológicas, unidas a su apasionado fervor por la filosofía spenceriana, le llevaron, en el campo religioso, a un cierto agnosticismo, que redundaba, no obstante, en el fortalecimiento de su robusta moral.

En este sentido, y refiriéndose a aquel período fundamentalísimo en el proceso de su formación y su madurez, exclamará: "¿Cómo no he de querer a esa Universidad levantina, que tantos recuerdos encierra para mí, y en la que quedaron prendidas las raíces más hondas de mi orientación ideal?".

Tuvieron origen también en esta época, -- amistades de raíces tan hondas, como la que unió a nuestro biografiado con el valenciano Vicente Blasco Ibañez, "uno de mis compañeros a los viajes al país de las ilusiones y del fantasma de la gloria en el que ingenuamente pensábamos" (108). La común pasión por la literatura induciría a ambos a comenzar una novela que habría de llamarse Romeu el guerrillero, y cuyo proyecto nunca llegaría a consolidarse.

(107) Carta de Rafaél Altamira a su amigo Soriano, fechada el 10 de Julio de 1.885. Texto tomado de RAMOS, V., Rafaél Altamira, op. cit. p. 31.

(108) ALTAMIRA, R., Ideario pedagógico, op. cit., p. 355

Más tarde, al concluir sus estudios de licenciatura, sería el propio Eduardo Soler y Perez quien empujaría al joven Altamira a Madrid, poniéndole en comunicación con Francisco Giner de los Rios, Azcárate y Salmerón.

Y sería también, durante estos primeros -- años de su vida universitaria, en la que nacería y comenzaría a consolidarse su vocación docente. Así, años más tarde, al dirigirse en el 1.917 a un grupo de maestros lu censes, les manifestaría: "Mi interés por las cuestiones de enseñanza, no es de ayer ni ha nacido para justificar ninguna posición oficial: brotó en mi alma cuando aún era yo mozo y estudiante en la Universidad. Ya entonces la as piración a ser maestro (...) era mi ambición suprema. La contrasté a menudo en la comunicación intelectual con uno de mis maestros de entonces, Eduardo Soler, quien, queriendo asegurarse de la verdad de mi vocación, me decía repetidamente: -Piense usted que esa es carrera de pobres Y yo contestaba henchido de ilusión juvenil: -No es riqueza lo que me interesa acumular en el mundo" (109).

Habiéndose trasladado a Madrid, tras su -- brillante Licenciatura en Derecho por la Universidad de Valencia, en Junio de 1.987, Rafaél Altamira concluyó el curso de Doctorado, leyendo su tesis sobre Historia de la

(109) Ibidem, pp. 175-176

propiedad comunal (110), el 16 de Diciembre del mismo año, alcanzando, con la máxima calificación el grado de Doctor, bajo la dirección del Catedrático de la Universidad madrileña Gumersindo de Azcárate.

Su estancia en la capital de España, le puso en contacto con la Institución Libre de Enseñanza, revitalizándose en él su ya nacida vocación docente, que le induciría a ingresar en el Museo de Instrucción Pública, más tarde Museo Pedagógico, dirigida a la sazón por Manuel Bartolomé Cossío, y del que él mismo sería nombrado Secretario por oposición en 1.889.

Su relación constante con aquellos hombres del "magisterio", "para quienes la profesión tenía un soplo de ideal y un mundo de vacíos que generosamente aspiraban a ir llenando", fortalecieron su vocación y su amor a la enseñanza.

Muchos años más tarde, en 1.921, y con motivo de una conferencia para maestros, pronunciada en el Museo Pedagógico Nacional, concretaba ante su audiencia el significado espiritual que aquella institución tuvo en los años en que su trabajo y su ilusión se dedicaron a ella: -- "aquí es donde yo dí mis primeras conferencias públicas; --

(110) El trabajo se publicaría años más tarde (1.890) con el mismo título, mereciendo los más calurosos elogios de Kropotkine y Jierke, entre otros.

donde hablando en público, aprendí a tratar de cosas de enseñanza; donde aprendí también a comunicar mi pensamiento, a ponerme en relación espíritus que esperaban algo de mi y a ir atemperando la forma de expresión y de presentación de las cosas a las exigencias de quienes me escuchaban". Y continuaba el recuerdo: "Aquí es donde he formado una buena parte de mi cultura; donde he vivido durante muchos años rodeado de estos libros y de estas colecciones de material, a cuya formación contribuí en parte, y sacando de todos los ejemplos que veía, un incentivo nuevo para proseguir mi camino, para ir completando mi espíritu y para prepararme a las luchas positivas de la acción social, en que traté de que se realizasen muchas de las cosas soñadas aquí dentro". Más adelante, matizará: "Entre las cosas que debo a esta casa, una de ellas, la fundamental, es haber sentido la inquietud del problema pedagógico. Yo tenía ya, cuando vine aquí, la "curiosidad" del problema; pero no la "inquietud", no esa disposición de espíritu -- que nos hace estar constantemente ansiosos respecto de la eficacia de la acción en un orden cualquiera de la vida y nos aguijonea con el dolor profundo que nos causan las deficiencias, los errores y los retrocesos en el camino emprendido".

"Esta manera de estimar el problema pedagógico -dirá- se la debo a esta casa, a lo que en ella aprendí, a lo que en ella me sugirieron los hombres que fueron mis maestros. Empecé a sentir aquí, 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 a medida que me he puesto en comunicación con mayor número de gentes en el mundo todo, empecé a sentir, repito, la convicción arraigada de que el único camino para obtener todas las cosas en que pensamos cuando dirigimos nuestros anhelos hacia una Humanidad mejor que la presente, está en la educación" (111).

Sus enseñanzas en el Museo Pedagógico Nacional, que versaron sobre jurisprudencia e historia, principalmente, se vieron recogidas en la publicación, en 1.891, de su obra La enseñanza de la Historia, que tuvo resonancias nacionales e incluso internacionales (112). El hecho le valió, en cierto modo, el ingreso como Correspondiente en la Real Academia de la Historia, propuesto por Marcelino Menéndez Pelayo, Eduardo Hinojosa y Juan Facundo Riaño.

En 1.897, ocupa por oposición la Cátedra -

(111) ALTAMIRA, R., Ideario pedagógico..., op. cit., pp. 137-139

(112) En este sentido, se hicieron eco de la obra, entre otros, Seignobos, en la Revue Universitaire de Paris, y la propia Educational Review, de Nueva York.

de Historia General del Derecho Español de la Universi--
 dad de Oviedo (113), en la que se convertirá en uno de los
 más principales artífices de la extensión universitaria --
 (114), tomando como punto de arranque, sus discurso de ---
 apertura en el curso 1.898-99, acerca del Patriotismo y -
 la Universidad, de gran resonancia entre la intelectuali-
 dad española, en aquellos momentos especialmente difíci -
 les que vivía la patria por el culmen del desastre nacio-
 nal con la pérdida de las últimas posesiones ultramarinas.
 Según Gómez Molleda, Altamira "actualiza en el 98 su con-
 cepto regeneracional, a base de la vivificación y depura-
 ción de la raza (...) procurando dar una nota alentadora,
 en medio del pesimismo general" (115). La misma autora ma

-
- (113) Formaron parte del Tribunal, personalidades tan des
 tacadas como D. Marcelino Menéndez y Pelayo, Gumer-
 sendo de Azcárate y Barrio y Mier. Completaron la -
 nómina los profesores: F. Brusi, E. Ferreiro, Bal-
 bín de Unquera y Esteban Jiménez.
 A su llegada a Oviedo, formaban parte del Claustro-
 Universitario en la Facultad de Derecho, los profe-
 sores Fermín Canella, Jesús Arias de Velasco, Adol-
 fo Posada, Leopoldo Alas, Aniceto Sela, Adolfo Buy-
 lla y Rogelio Jove.
- (114) Acerca de la "extensión universitaria" ovetense, --
 pueden verse, entre otras, las obras de ALONSO IGLE-
 SIA, L. y GARCIA PRENDES, A., La extensión univer-
sitaria de Oviedo (1.898-1.910), Imp. "La Cruz", O-
 viedo, 1.974; y MELON FERNANDEZ, S., Un capítulo de
la historia de la Universidad de Oviedo, 1.893-1910,
 IDEA, Oviedo, 1.963; así como los Anales de la Uni-
 versidad de Oviedo, en los primeros años de su pu-
 blicación.

nifiesta que la tesis de Altamira es mantenida por otros historiadores del grupo institucionista, entre ellos, Julián Ribera, también valenciano, y Deleito y Fernández de los Ríos.

Dos años más tarde, y también a consecuencia del desastre del 98, el polígrafo alicantino publica su Psicología del pueblo español, obra de afirmación de los valores nacionales y de insobornable fé en las posibilidades regeneradoras del país. Seguidamente, aparecería también el primer volumen de la extraordinaria Historia de España y de la civilización española. Hasta 1.906, aparecerán el segundo y el tercero, editándose el cuarto en 1.911. Esta obra recibiría elogios de eruditos nacionales y extranjeros, que la calificaron como la mejor o una de las mejores de su clase (116).

(115) GOMEZ MOLLEDA, M^a D., Los reformadores de la España contemporánea, C.S.I.C., Madrid, 1.968, p. 377

(116) El historiador inglés Elliot, ha dicho de la obra, que contenía "much information not easily available elsewhere"; Aguado Bleye, señala que tiene el mérito de "trazar de manera maestra las grandes líneas de la historia política y cultural de España"; o como afirma R. Trevor Davier, el ser "an epitome of Spanish History (...) written in the light of more modern knowledge; G. P. Gooch, en su Historia e historiadores del siglo XIX, decía: "Altamira (...) ha escrito indudablemente el mejor resumen que se conoce en cualquier idioma de la compleja historia de la civilización española", etc. Menéndez Pelayo, en fin, la calificaría, en 1.904, como la mejor obra en su clase, hasta el momento.

"El libro de don Rafael Altamira -se ha escrito- vino a descubrir al español una nueva idea de su pasado y de su tierra expuesta con "claridad y sencillez" y con sentido optimista hacia el futuro de España, y como forma de comprender el presente de ella. Pero si importante era para el español el libro, más lo fué para los de otras culturas que tratando de penetrar en la realidad española desde fuera tuvieron en la Historia de España y de la civilización española una guía simple y realista de la complicada y compleja vida del pasado español" (117).

La obra fué traducida al francés, al alemán, al inglés, al margen de las ediciones especiales en Argentina y México.

Su labor en pro de los pueblos hispanoamericanos, como parte de su profunda vocación hispanista, -llevó a Rafael Altamira, con el beneplácito de personas e instituciones de nuestro país, así como de otros del nuevo continente, a partir hacia América el 9 de junio de -- 1.909, como embajador de cultura y hermandad hacia los pueblos de habla hispana, visitando Argentina, Uruguay, Chile, Perú, México, Estados Unidos y Cuba (118).

(117) MALAGON, J., "La Historia de España de don Rafael", en Rafael Altamira y Crevea (el historiador y el hombre), op. cit., p. 43

(118) Consúltese a tal efecto el Apéndice Documental, en el que ofrecemos el Informe "oficial", emitido por el Rector de la Universidad de Oviedo, respecto al viaje y actuaciones del Profesor Altamira.

En su largo periplo, Altamira, como indicará su biógrafo Vicente Ramos, "descubrió América para sí y la redescubrió para el resto de los españoles".

La Universidad de Oviedo, a través de su ilustre delegado, pone en práctica, así, aquel célebre manifiesto de "profesión de fé americanista", hecho público en 1.900, y en que "por encima de los desgarrones de la política -nos dirá Luis Sela Sampil- se declara el afecto fraternal de Asturias hacia dichos pueblos". El texto en cuestión señala que "tratándose de las relaciones con la América que fué española, Asturias tiene quizás más que ninguna otra provincia el derecho y el deber de contribuir intensamente a la obra de estrechar esas relaciones, fundadas en la existencia de muchos elementos comunes en la vida de las naciones hispanoamericanas y de su antigua metrópoli" (119).

Con tal motivo, Fermín Canella, a la sazón Rector de la Universidad asturiana, coincidiendo con la visita del Dr. Dihigo, representante de la Universidad de La Habana en la conmemoración del III Centenario de la de Oviedo, concibió la idea del viaje, para lo cual, dirigió-

(119) Texto tomado de SELA SAMPIL, L., "Rafael Altamira, americanista e internacionalista", en Homenaje a Rafael Altamira en su centenario (1.866-1.966), Universidad de Oviedo, Oviedo, 1.967.

ría una Carta circular a los Ministros de Instrucción pública, Corporaciones docentes, Colonias españolas, etc., en las Repúblicas hispano-americanas, proponiendo el viaje y designando para el mismo a Rafael Altamira.

El proyecto se hace realidad, tras la aprobación del mismo por D. Faustino Rodríguez San Pedro, Ministro de Instrucción pública español, y nuestro biografiado se convierte en el pionero de un largo intercambio cultural que después sería emulado por personalidades tales como Adolfo González Posada, Ramón Menéndez Pidal, - Julio Rey Pastor, José Ortega y Gasset, etc. Rafael Altamira logró, en fin, con su viaje, "iniciar un hispanoamericanismo de cultura, entendimiento y optimismo sobre un fondo histórico ensombrecido por las luchas del pasado y por los fracasos de los países hispánicos a uno y otro lado del Atlántico" (120).

A su regreso a España, el 30 de marzo de 1.910, en que fué entusiásticamente recibido, fué encargado de la Dirección General de Primera Enseñanza, como Inspector General en comisión, cargo que ocupó durante - algo más de dos años y medio y al frente del cual emprendió una intensa labor en pro de las mejoras económicas-

(120) ZAVALA, S., "El americanismo de Altamira", en MALAGÓN, J., y ZAVALA, S., Rafael Altamira y Crevea (el historiador y el hombre), op. cit., p. 17

del Magisterio primario, así como del aumento del número de escuelas y del saneamiento, en fin, del desolado panorama educativo nacional en este sector de la enseñanza.

Esta problemática, hondamente sentida por el alicantino, aparece reflejada en su Discurso de ingreso en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, sobre el tema Problemas urgentes de Primera Enseñanza en España (121).

Previamente, con fecha de 14 de octubre de 1.910, había sido nombrado Inspector General de Enseñanza, en comisión -como ya indicábamos anteriormente- cargo desde el cual pasó a ocupar el de Director General de Primera Enseñanza, según Real Decreto de primero de enero de 1.911, siendo creada con el mismo rango legislativo y con la misma fecha, la Dirección General, bajo el ministerio de Burell.

El alto organismo nació con intencionalidad específicamente técnica, por lo que técnico era considerado así mismo su cargo de máxima responsabilidad. Y

(121) La designación de Académico Numerario de la ilustre Real Academia, se efectuó el 27 de junio de 1.911, haciéndose efectivo el ingreso el 3 de marzo de 1.912. Rafael Altamira ocuparía el sillón número ocho, en el que sucedió a José Salamero Martínez. La contestación al Discurso de recepción estuvo a cargo de D. Amós Salvador y Rodrigáñez.

sería por razón de esta misma cualidad, por subordinar el alicantino toda su labor y todo su entusiasmo a ella, por lo que habría de verse en la necesidad de dimitir, - en septiembre de 1.913, ante las presiones de uno y otro lado del espectro político, de aquellos que se negaban a ver en labor el puro tecnicismo y la estricta sujeción a las necesidades educaciones del país.

No obstante, no resultaría estéril su dedicación y su entusiasmo, porque desde su ministerio, Rafael Altamira, "elevó el concepto de escuela -nos dirá-- uno de su discípulos- dignificó la función del Magisterio, imprimió nueva orientación y poderosos impulso a la educación popular, procuró ardientemente difundir la cultura hasta los más remotos lugares del país y abrió los-cauces para ulteriores avances del proceso pedagógico" - (122).

Dimitido de su cargo y estando ocupada su antigua Cátedra de Oviedo, por mediación real, se crea - para el propio alicantino la de Historia de las Instituciones políticas y civiles de América, de la Facultad de Derecho de la Universidad Central, Cátedra común a los - doctorados de Derecho y Filosofía y Letras, y que le fué otorgada al ilustre polígrafo por concurso de méritos. -

(122) CARRILLO, Fco., "Altamira, organizador de la enseñanza primaria", en Mèlanges Altamira, op. cit., p. 445

Dos años más tarde, se le confería la Cátedra de Historia política contemporánea de América, en el Instituto Diplomático y Consular, a la que asistían licenciados y doctores que aspiraban a ingresar en la carrera diplomática.

Previamente, su ciudad natal, Alicante, -- inauguraba, el 5 de febrero de 1.911, como ofrenda de admiración y apoyo incondicional a su trabajo y dedicación, la "Sociedad Rafael Altamira", como centro de cultura popular. Esta misma sociedad promovería y ofrecería al ilustre conciudadano, en septiembre de 1.913, el primer Jardín-Escuela establecido en el territorio y que llevaría -- su nombre (123).

Así mismo, el 28 de noviembre de 1.911, le era ofrecida la Gran Cruz de Alfonso XII, concedida por -- el monarca el año anterior, en atención a los méritos e -- indiscutible labor desarrollada por el alicantino, a la -- vuelta de su periplo por América.

Su intensa labor en pro de la docencia, le

(123) Acerca de esta institución alicantina, puede verse: VILAR, R., Jardín-Escuela Altamira, Imp. V. Costa, - Alicante, 1.913; y más actualmente, "El Jardín-Es - cuela"Altamira" ", Comunicación presentada por J.M. TOLEDO GUIJARRO, a las III Jornades d'Historia de - l'Educació als Països Catalans, celebrado en Gerona, en noviembre de 1.979.

llevó a presentarse como candidato a las elecciones al Senado por la Universidad de Valencia, para cuyo menester había ingresado, previamente, en el grupo monárquico liberal del Conde de Romanones, obteniendo el escaño el 23 de abril de 1.916. Posteriormente sería reelegido en los años 1.919 y 1.923.

Siendo, así mismo, Presidente del Instituto Iberoamericano de Derecho Comparado, es designado como representante español en el Congreso de Bruselas, donde se gestaría la Sociedad de Naciones.

Y así, en 1.921, la Asamblea de la Sociedad de Naciones designo a Altamira como uno de los once Jueces titulares del Tribunal Permanente de Justicia Internacional de La Haya, como culminación de una larga serie de participaciones en organismo internacionales, en favor de la cultura, de la hermandad y la pacificación entre los pueblos. En este puesto continuaría, tras su reelección en 1.913, hasta el año 1.940, fecha en que el organismo hubo de disolverse.

A partir de aquel año, el polígrafo alí cantino se ocupa, casi exclusivamente, y con toda dedicación a sus deberes como Juez Internacional, no olvidando, a pesar de todo, otros campos no menos queridos. Prueba de cuanto decimos la constituyen las generosas distinciones, a todos los niveles, con que fué reconocida su fe -

cunda labor:

En diciembre de 1.922, tomaba posesión, como miembro de Número de la Real Academia de la Historia. Su Discurso de acceso, acerca del "Valor social del conocimiento histórico", en la línea de su vocación historiográfica y docente, causó netre los miembros del ilustre organismo, una inmejorable impresión.

En 1.923, ingresó, así mismo, como académico de Número de la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos de Valencia, y este mismo año era investido Doctor "Honoris causa" por la Universidad de Burdeos. En 1.924, es elegido miembro de la Real Sociedad Geográfica de Madrid, y dos años más tarde, es nombrado Presidente de Honor de la Sociedad de Instrucción San Claudio de La Habana.

Su labor como hispanista se concreta, entre otros muchos hechos, por la inauguración, a cargo de Altamira, de la primera "Asociación Hispano-Holandesa", nacida en 1.926 y de la "Asociación Hispanodanesa", instituída en 1.929...

Prueba del gran prestigio que fué ganando entre la intelectualidad europea, y en particular, entre la francesa, fué su investidura como Doctor "Honoris causa" por la Universidad de Paris, en 1.928 (124), así como

su nombramiento como profesor titular de la Cátedra de - Historia del Pensamiento Español del Instituto de Estudios Hispánicos de la citada Universidad. Otros tantos honores internacionales se suceden en años posteriores:- Miembro correspondiente de la Academia Checa de Ciencias, Literatura y Artes (1.935); Miembro Extraordinario de la Sociedad de Literatura Neerlandea de Leyden (1.935), etc.

En marzo de 1.931, culminando ya su tarea oficial, es nombrado por votación mayoritaria del claustro, Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Madrid. No obstante, se vería en la necesidad de solicitar la dimisión por razón de la incompatibilidad del - nuevo cargo con el que venía desempeñando en sus funciones como Juez Internacional (125).

En 1.936, concluiría su trabajo oficial - como Catedrático de la Universidad madrileña por razón - de su jubilación. Con tal motivo, sus compañeros y amigos, haciéndose de eco del entusiasmo y dedicación del - gran profesor a lo largo de su vida "oficial", le ofre -

(124) A las citadas investiduras como Doctor "Honoris -- causa", en las Universidades de Burdeos y París ya citadas, hay que añadir idéntico reconocimiento en las de La Sorbona, Cambridge, Columbia, Nueva York, México, La Habana, Lima y Montevideo.

(125) La documentación relativa a estos hechos puede consultarse en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, en los Expedientes ya citados

cen, a título de homenaje, la publicación de una Colección de Estudios Históricos, Jurídicos, Pedagógicos y Literarios, a la que denominarán Mèlanges Altamira, y que vendrá suscrita por una larguísima serie de personalidades españolas y extranjeras que querían así unirse al testimonio de agradecimiento y de admiración hacia D. Rafael (126). Quizá merezcan destacarse de este volumen las cálidas palabras que a modo de prólogo o dedicatoria, escribieron los hermanos Alvarez Quintero y que titularon "El hallazgo de un hombre" (127).

(126) Los trabajos que componen la obra estan firmados -- por: Serafín y Joaquín Alvarez Quintero; F. de las Barras de Aragón; N. Alonso Cortés; C. Alcázar; Frederick J. Gould; J. Lafuente Vidal; J. Carreras Artau; B. Mirkine-Guetzévitch; F. Valls Taberner; Roscoe R. Hill; Román Ríazo; E. Jos; A. Jara; D. de Buen; C. Viñas y Mey; A. Hammarskold; M. Lhérithier; J. Beneyto Perez; J. M. Dihigo; Elémer Balogh; C. - Perez Bustamante; Antonio S. de Bustamante; Ramón Prieto; E. Juliá Martinez; J. Van Praag; J. M^a Ots; Laudelino Moreno; Juan Manzano; T. Carreras Artau; José Deleito; Fco. Carrillo y Hans Morgenthau.

(127) De entre ellas, escogemos algunos párrafos ciertamente sugestivos:

"(...) cuando damos con una frente digna y serena y se nos abre un pecho leal, respiramos como en plena salud, con íntima alegría, con gozo supremo -- premio de nuestra fé escondida -- y sale de nuestros labios -- este grito, mitad emocionado suspiro, mitad sollozo que estalla de la propia alegría: ; Ya encontramos un hombre en la lucha: He aquí nuestro hallazgo!. Y le ofrecemos cordialmente un cambio de amistad, que es más que amistad; que es un sentimiento claro, --

Poco después de su cese como catedrático, -
estalla la Guerra Civil española, periodo durante el cual

(Cont.) - claro aunque complejo, en el que palpitan la re-
verencia, la gratitud, la confianza, la fraterni-
dad y la emoción perenne del alma satisfecha".

"Dice Altamira en el cariñoso estudio que consa--
gró a Giner de los Rios a raíz de su muerte, que-
aquel viejecito de cabez blanca y ojos penetran--
tes y vivos, como chispa de fuego en la nieve; --
que aquel venerable maestro, a quien nosotros co-
nocimos de lejos, y a quien empezamos a amar al -
reflejo de la comunicativa admiración de sus dis-
cípulos; que aquel viejecito acogedor y santo fué
por encima de todo, un forjador de hombres. Pues-
bien: uno de esos hombres forjados por él, moldea-
dos a su gusto -sin duda porque hallaron sus ma--
nos barro ductil y amable como pocos-; uno de esos
hombres que luego constituyen un hallazgo para --
los demás que tienen la fortuna de cruzarse con -
ellos, fué Altamira" (...).

"Cuando Altamira, v. gr., va en representación de
España fuera de España, quedamos aguardando grata-
mente tranquilos: sabemos que es un hombre, en el
antedicho sentido, quien lleva la voz de nuestro
país. En su viaje por América, en cruzada de amor
y de cultura, de aproximación e inteligencia inte-
lectual de los pueblos hermanos, Altamira dejó in-
deleble huella de su saber y de su pensar, pero -
juntamente dejó tambien imperecedero recuerdo de-
su caballerosidad, de su hidalguía, de su nobleza,
cualidades del hombre, en cierto modo independien-
tes de la ciencia del sabio o de la gracia del --
artista".

"Y estas cualidades, esa dignidad exquisita, ese
hondo sentido moral en que se cimenta toda la --
obra de Altamira, esa superioridad espiritual, le
acompañan siempre como hálito exhalado de su per-

la familia Altamira se vió obligada a salir de la patria-- estableciendo su residencia en la ciudad de La Haya. Pero la segunda conflagración mundial les hará dejar también - Holanda y establecerse en el sur de Francia, concretamente en Bayona, localidad que igualmente hubo de quedar a-- trás en 1.944, debido a una invitación hecha al ilustre - español por parte de la Universidad de Columbia, en Nueva York, para impartir un curso a sus estudiantes.

Las vicisitudes hicieron no obstante, que se dirigiera a la capital mejicana, donde llegó con su familia a finales de 1.945. México le recibió con calor y sincera admiración, pero su vida languidecía a causa de la edad y de las últimas y profundas emociones, a pesar de lo cual reanudaría en tierras americanas su infatigable labor cultural e hispanista, aunque cada vez más minadas sus fuerzas.

(Cont.) -sonalidad y de su verbo, donde quiera que ve; - donde quiera que actúa: en la cátedra, en las conferencias, en los tratados de Derecho y de Pedagogía, en los estudios literarios o históricos; en los viajes, en los libros de toda índole, en las conversaciones elevadas o familiares".

"Hemos dicho en alguna parte que Altamira lleva consigo la simpatía de la luz, que a la vez ilumina y conforta. De ahí que se le siga con devoción creciente y con cariño" (...).

"Altamira piensa bien, siente bien, y lo expresa bien. Por eso se le puede abrazar sin turbaciones ni dudas de la conciencia. ¡Es un hombre! (...)"

En enero de 1.951, D. Isidro Fabela, Juez del Tribunal Permanente de Justicia Internacional, representando a la Universidad en México, solicitaba formalmente la concesión, para Rafael Altamira y Crevea, del Premio Nobel de la Paz, como justo homenaje a la tarea pacifista y cultural a la que consagró toda su vida, tanto en el viejo como en el nuevo continente. La solicitud fué secundada por numerosísimas instituciones culturales y por personalidades de Europa y América.

El apoyo de la solicitud venía formulado en diversos términos. Se hacía resaltar en ella, "la obra pacifista del doctor Altamira, realizada desde la cátedra, el libro, la prensa y la tribuna, en Europa y América. - Asimismo, sus ideales pacifistas pueden apreciarse en el Tribunal de Litigios Mineros de Marruecos (Paris), en calidad de árbitro; en el Comité de Juristas de la Sociedad de las Naciones, donde preparó un Proyecto de Tribunal Permanente de Justicia Internacional (1.920) por encargo del Consejo de la Sociedad de las Naciones, y en el mismo Tribunal donde actuó, hasta que Holanda fué invadida, como Juez de la Corte Permanente de Justicia Internacional". En todas sus obras (de Pedagogía, Historia, Derecho, Filosofía y Arte), "domina el ideal humano de la Paz y la concordia entre todos los pueblos de la Tierra, sin distinción de clase, de raza, ni de religión" (...).

"Por dichos motivos -continuará el escrito de proposición- por sus actividades educativas como Direc

tor General de Enseñanza Primaria en España y conductor - de la lucha contra el analfabetismo, por su difusión universalista de ideas nobles y elevadas en pro de la Humanidad, por el alto prestigio que goza dentro y fuera del -- mundo hispánico, por su rectitud de carácter y su fé en -- el porvenir de un mundo sin guerra" (128), es por lo que se solicitaba el Premio Nobel de la Paz para Rafaél Altamira.

Pero Altamira acabaría sus días antes de -- que las enfervorizadas solicitudes en su favor surtieran el efecto deseado. El 1 de junio de 1,951 fallecía en la ciudad de México el polígrafo alicantino a los ochenta y cinco años de edad, recibiendo el último homenaje por parte del pueblo mejicano y de todos aquellos europeos y americanos que sintieron el influjo benefactor del ilustre -- jurista español.

(128) Textos tomados de RAMOS, V., Rafael Altamira, op. cit., pp. 286-287

1.2. SU PRODUCCION BIBLIOGRAFICA

Hacemos referencia a continuación a los grandes campos en que se diversifica la producción escrita de Rafael Altamira, y de ella hemos tomado exclusivamente lo publicado como libro, dado que los artículos -- que más interesan a nuestro propósito quedan reflejados en la bibliografía general y citada.

1.2.1. Producción Historiográfica

La amplísima producción de Rafael Altamira en el campo de la Historia, sector más ampliamente tratado de cuantos constituyen su obra, le sitúa, no sólo -- cuantitativamente, sino también de modo cualitativo, entre los más avanzados estudiosos españoles sobre el tema. Tema, sin embargo, diversificado en sí mismo, ya que, -- aunque nunca de forma absoluta por la interacción constante entre los diversos campos históricos, pueden distinguirse en sus escritos direcciones varias, cuyo elemento de fusión habrá de encontrarse, sin duda, en la unidad en el tratamiento de los temas, en el peculiar estilo de entender la historia.

Por otro lado, aquella diversificación -- responderá, sin duda, a los variados intereses intelectuales del autor, cuya plasmación en obras reputadas en-

tre la intelectualidad de la época, nos habla de sus profundas convicciones y su madurez científica en el modo de abordar cada uno de los asuntos.

Cabe distinguir, bajo este sentido, los siguientes campos: Historia de España, Historia del Derecho, Historia de América, Historia General y Teoría histórica o Filosofía de la Historia. No obstante, en la relación bibliográfica que sigue nos limitaremos a la relación cronológica de la producción histórica en general, por considerar de difícil clasificación a ciertas obras que pueden cabalgar, indistintamente, sobre dos o más -- sectores de los arriba indicados.

- Historia de la propiedad comunal, Madrid, -- 1.890
- De Historia y Arte, Madrid, 1.898
- Historia de España y de la Civilización Española, 4 vols., Barcelona, 1.900-1.911
- Historia de la Civilización Española, Barce- lona, 1.902
- Historia de España (seis conferencias), Oviedo, 1.902
- Cuestiones Modernas de Historia, Madrid 1.904
- Algunos aspectos de la historia colonial es- pañola, Londres, 1.913
- Cuestiones de historia política y social americana, Madrid, 1.914
- Filosofía de la historia y teoría de la civilización, Madrid, 1.915

- The Share Off Spain in the History of the Pa
cific Ocean, Nueva York, 1.915
- Programa de Historia de las Instituciones Po
líticas y Civiles de América, Madrid, 1.917
- Programa de Historia Política Contemporánea-
de América, Madrid, 1.918
- Programa de sistemas de colonización extran-
jera en Africa, Madrid, 1.920
- Valor social del conocimiento histórico, Ma-
drid, 1.922
- Resultados generales en el estado de la his-
toria colonial americana. Criterio histórico-
resultante, La Haya, 1.924
- Colección de textos para el estudio de la --
Historia de las Instituciones de América, 3
tomos, Madrid, 1,926
- Interpretación histórica de los hechos esen-
ciales en la colonización española de Améri-
ca, Cadiz, 1.927
- Espagne à l'heure présente. Sa recente évolu-
tion spirituelle et sociale, Paris, 1.927
- Epítome de Historia de España. Libro para --
los profesores y maestros, Madrid, 1,927
- Historia del pensamiento español, Madrid, --
1.929
- Temas de historia de España (dos vols.), Ma
drid, 1.929
- Le Despotisme Eclairé. Plan d'Etudes, Paris,
1.930

- Histoire d'Espagne, Paris, 1.931
- Bibliographie d'Histoire coloniale (1.900--1.930), Paris, 1.932
- Manual de Historia de España, Madrid, 1.934
- Storia della Civiltá Spagnola, Milano, 1.935
- Hombres de Estado (en colaboración), Buenos Aires, 1.946 (2ª ed.)
- Manual de investigación de la Historia del Derecho Indiano, Ed. Stylo, México, 1.948
- Proceso histórico de la historiografía humana, Ed. "El Colegio de México", México, 1948
- A History of Spain, New York, 1.949
- Los elementos de la civilización y del carácter españoles, Losada, Buenos Aires, 1950
- Ensayo sobre Felipe II, hombre de estado, - Ed. Jus, México, 1.950
- Curso sintético y vademecum de la Historia del Derecho español, Montevideo, 1.950
- Contribución a la Historia Municipal de América (en colaboración), México, 1.951

1.2.2. Producción pedagógica

La producción pedagógica de Rafael Altamira, como respuesta a su profunda vocación docente y educadora, a su íntima convicción y a su fé en el influjo benefactor de la educación y de la cultura, constitu

ye, sin duda, en cuanto a volumen de producción, el segundo grupo a considerar dentro de la totalidad de sus escritos.

Nos atreveríamos, sin embargo, a significar, que el espíritu pedagógico está presente en todas -- y cada una de sus obras, por alejadas que se estimen del tema en sí mismo. En su tratamiento y en su filosofía.

No obstante, nos sentimos obligados a delimitar las temáticas en que se diversifica la totalidad de los escritos que estrictamente tienen un carácter pedagógico, aunque al igual que en el grupo anterior, no descenderemos a agrupar las obras en cada uno de los núcleos, por razones ya expuestas. Pueden distinguirse a este respecto: obras metodológicas, pragmáticas, descriptivas e ideológicas, como respuesta de cada una de las parcelas a una específica inquietud. Cronológicamente, pueden citarse:

- La enseñanza de la Historia, Madrid, 1.891
- Pensiones y asociaciones escolares, Madrid, - 1.892
- El patriotismo y la Universidad, Oviedo, 1.898
- La educación del obrero, Oviedo, 1.901
- Lecturas para obreros. Indicaciones bibliográficas y consejos, Madrid, 1.904
- Memoria de la Dirección General de Primera Enseñanza, 1.911, Madrid, 1.912
- Problemas urgentes de primera enseñanza en España, Madrid, 1.912

- Dirección General de Primera Enseñanza. Ar -
quitectura escolar. Instrucciones, Madrid, -
1.912
- Memoria de la Dirección General de Primera -
Enseñanza, 1.912, Madrid, 1.913
- Les derniers progres de l'enseignement public
en Espagne, Paris, 1.913
- Cuestiones obreras, Valencia, 1.914
- Para la Juventud. Conferencias y pensamien -
tos, Barcelona, 1.914
- Giner de los Ríos educador, Valencia, 1.915
- La ecuación personal en pedagogía, Madrid --
1.915
- Ideario pedagógico, Madrid, 1.923
- Indicaciones a los maestros para la enseñan-
za de la Historia, Madrid, 1.931
- Pestalozzi y nosotros, Albacete, 1.932
- Meditaciones al inaugurar la Biblioteca Pes-
talozzi, Albacete, 1.932
- Problèmes modernes d'enseignement en vue de-
la conciliation entre les peuples et la paix
morale, Paris, 1.932
- Renseignement sur les procédés suivis pour -
l'épuration des livres, en "Conference Inter
nationale pour l'emseignement de l'Histoire",
Paris, 1.932
- La enseñanza de la Historia en las escuelas,
Madrid, 1.934

1.2.3. Producción jurídica

Las vocaciones históriográfica y pedagógica de Rafael Altamira no deben contribuir a hacer olvidar su actuación y su obra en el campo de la jurisprudencia.

Sin embargo, habrémos de resaltar que su producción en este marco viene asimismo determinada por aquellas dos grandes inquietudes. Recordemos que su vida profesional tuvo como base el desempeño de las cátedras de Historia del Derecho, en las que se aunaron en síntesis superior, la docencia, la historia y los temas jurídicos. Las tres dimensiones en íntima relación, tienen - su máximo exponente en un sector de sus obras.

Mediante un somero análisis de su producción en este ámbito, podemos encontrar obras de tipo metodológico, de Derecho Comparado, Derecho Indiano, Derecho Consuetudinario, etc., y que en orden cronológico -- son las siguientes:

- Trabajos de investigación en la cátedra y el Seminario de Historia del Derecho, Oviedo, - 1.905
- Derecho Consuetudinario y economía popular -- en la provincia de Alicante, Madrid, 1,905
- Trabajos de investigación en el Seminario de Historia General del Derecho (1.905-1.907), - Oviedo 1.907

- Interrogatorios de economía y costumbres jurídicas de Asturias, Oviedo, 1.908
- Cuestiones de Historia del Derecho y de Legislación Comparada, Madrid, 1.904
- Les études de Droit Comparé en Espagne, Berlin, 1.926
- Suggestions pour un plan de travail en vue de rédiger un vocabulaire juridique comparé des langues allemande, anglaise, espagnole, française et italliene, La Haya, 1.927
- La enseñanza de las Instituciones de América en la Facultad de Derecho de la Universidad de Madrid, Madrid, 1.933
- Espagne. La Constitution et le Régime politique, Paris, 1.934
- Textos primitivos de legislación colonial española, Madrid, 1.936
- Análisis de la Recopilación de las Leyes de Indias de 1.680, Buenos Aires, 1.941
- Observaciones sobre el sujeto de los derechos humanos, México, 1.948
- Diccionario castellano de palabras jurídicas y técnicas tomadas de la Legislación Indiana, México, 1.951
- La norma indiana, en "Homenaje de los catedráticos universitarios españoles a la Universidad de México", México, 1.952
- El Derecho al servicio de la paz, Méxcico -- 1.954

1.2.4. Producción americanista

Pretender justificar la producción de Rafael Altamira en este campo nos parece casi superfluo después de haber estudiado su vida, su obra y sus inquietudes.

Sus realizaciones en este ámbito contribuyeron sin duda, a purificar su acendrado patriotismo -si en algo se puede imputar a un hombre su consciente amor a la patria-. Desde esta vertiente, no se podrá acusar a nuestro autor de replegarse egoístamente sobre lo propio olvidando el mundo circundante. Por el contrario, su patriotismo encontró la máxima expresión en su abrazo a América. Así, el americanismo, como manifestación altruista del reconocimiento y el respeto del valor de lo que va más allá de lo propio, alcanzó su más alto exponente en su ideario y en su obra.

El nuevo continente constituía, de un lado la prolongación de la patria. De otro, la reunión de pueblos singulares, diferenciados entre sí y respecto de España, que demandaban a la antigua metrópoli el apoyo que precisaba su flaqueza. Y así fué comprendido por espíritus selectos entre los que no dudamos en incluir a Rafael Altamira. Su obra, en este sentido responde a esa inquietud:

- Cuestiones hispanoamericanas, Madrid, 1.900
- España en América, Valencia, 1.908
- Organización práctica de las relaciones intelectuales entre España y América, Oviedo, 1.910
- Mi viaje a América, Madrid, 1.911
- Programa de colonización española y extranjera, Madrid, 1.914
- Cuestiones internacionales: España, América y los Estados Unidos, Madrid, 1.916
- España y el programa americanista, Madrid, - 1.917
- Programa de Historia de las Instituciones - políticas y civiles de América, 1.917
- Programa de Historia política contemporánea de América, 1.918
- La política de España en América, Valencia, 1.921
- El punto de vista americano en la Sociedad - de Naciones, Madrid, 1.921
- La huella de España en América, Madrid, 1924
- Colección de textos para el estudio de la - historia de las Instituciones de América, - 1.926
- Trece años de labor docente americanista, - Madrid, 1.927
- Cómo concibo yo la finalidad del hispanoamericanismo, Madrid, 1.927

- Ultimos escritos americanistas, Madrid, --
1.929
- Idea de una política actual hispanoamericana,
Madrid, 1.934

1.2.5. Literatura pacifista

La producción dedicada al tema de la paz, con ser más restringida que la de otros campos por él - tratados, no puede pasar desapercibida. No obstante, su ideario pacifista y su doctrina de comprensión internacional y concordia entre las naciones, le supondría su elección como miembro del Tribunal Permanente de Justicia Internacional de La Haya, como culminación a una serie de actuaciones como árbitro en delicadas cuestiones internacionales.

El tema del pacifismo se une de nuevo a su preocupación pedagógica en general y a la educación moral de la niñez en particular, interacción que se deja ver en algunos de sus escritos y que para nosotros - encierra una importancia excepcional.

Sus obras, en este campo, pueden reducirse a las siguientes:

- La guerra actual y la opinión pública, Barcelona, 1.914

- La guerre actuelle et l'opinion espagnole,-
Paris, 1.919
- El programa de las ideas y los sentimientos
pacifistas, Madrid, 1.926
- Andrew Carnegie et l'Espagne, La Haya, --
1.935

1.2.6. Obras literarias

La vocación literaria constituyó, quizá, la primera de las inquietudes espirituales de nuestro autor. Sin embargo, los temas literarios que llegó a -- cultivar con cierto éxito, se encuentran diseminados, - esporádicamente, a través de toda su producción.

Entre ellos destacan, tal vez, la crítica literaria y los dedicados a su tierra natal, Alicante.

Consideramos que el ensayo, el cuento, - la crítica, la totalidad, en fin, de la producción literaria de un autor, nos proporciona la medida de la espiritualidad del mismo, debido, sin duda, al componente - sentimental que encierra este tipo de escritos.

El valor, por tanto, de las obras que siguen, estriba, a nuestro entender -al margen de su propio peso objetivo- en su capacidad para mostrar la intig

midad del hombre que escribe, en este caso, Rafael Altamira:

- Fatalidad, Madrid, 1.894
- Cuentos de Levante, Madrid, 1.895
- Reposo, Barcelona, 1.902
- Psicología y literatura, Barcelona, 1.905
- El teatro de Hauptman, Oviedo, 1.902
- La nueva literatura pacifista. El "Clerambault" de Romain Rolland, Madrid, 1.921
- Estudios de crítica literaria y artística, - Madrid, 1.925
- Cuentos de mi tierra, Madrid, 1.925
- Fantasías y recuerdos, Alicante, 1.910

1.2.7. Obras varias

Incluimos bajo este epígrafe una relación de obras que no hemos creído poder encajar en los anteriores apartados, bien porque no pueden ser consideradas de lleno como aportación a aquellas temáticas, bien por cabalgar sobre dos o más de las mismas.

Se trata, por tanto, de una mezcla algo compleja, pero de la que no podemos dejar de dar cuenta como parte integrante de la totalidad de los escritos de Rafael Altamira:

- Psicología del pueblo español, Barcelona, --
1.902
- Cosas del día, Valencia, 1.907
- Aspecto general e histórico de la obra de --
Costa, Bilbao, 1.912
- Programa de sistema de colonización en Afri-
ca, Madrid, 1.914
- Libros de máximas y reflexiones, Madrid 1.919
- El Congreso de la Sociedad de Naciones, Ma- -
drid 1.920
- La Sociedad de Naciones y el Proyecto de Tri-
bunal Permanente de Justicia Internacional,--
Madrid, 1.920
- Medios de difusión del libro español en Améri-
ca, Madrid, 1.920
- El proceso ideológico del proyecto de Tribunal
de Justicia Internacional, Madrid, 1.921
- Ideario político, Valencia, 1.921
- Arte y Realidad, Barcelona, 1.921
- Hugo Grocio y España, Madrid, 1.926
- Escritos patrióticos, Madrid, 1.929
- Cartas de Hombres, Lisboa, 1.944
- Trajedias de algunos y de todos y Elegias,
México, 1.948
- Tierras y hombres de Asturias, México 1.949
- Don Francisco Giner de los Rios, Quito 1.951

CAPITULO II

EL MOVIMIENTO REGENERACIONISTA SEGUN ALTAMIRA. PRESUPUESTOS

CAPITULO II

EL MOVIMIENTO REGENERACIONISTA SEGUN ALTAMIRA. PRESUPUESTOS

- 2.1. LA DECADENCIA DE ESPAÑA
- 2.2. LA NECESIDAD DE CAMBIO: OPTIMISMO REGENERACIONISTA
- 2.3. LA ESPAÑA VIEJA Y LA NUEVA ESPAÑA
- 2.4. LOS HISPANOFOBOS Y LOS HISPANOFILOS
- 2.5. EL PATRIOTISMO
- 2.6. LOS VALORES QUE CORRESPONDEN A ESPAÑA
 - 2.6.1. La vindicación de nuestra Historia
 - 2.6.2. Los valores psicológicos del pueblo español

2.1. LA DECADENCIA DE ESPAÑA

El proceso de gestación del estudio de las cualidades definitorias del pueblo español o de una colectividad cualquiera, es lento, y viene determinado por la multitud de juicios, favorables o desfavorables, que desde los distintos ámbitos -extranjeros, o propiamente nacionales- se van vertiendo con el tiempo acerca, sobre todo, de la reacción de sus miembros ante los avatares de su acontecer histórico.

Contribuyen, a estos intentos de caracterización, que persiguen -por otro lado- lograr un retrato --

distintos y diferenciado de cualquier otro de los que paralelamente se van configurando, esa serie de peculiaridades que dan como resultado el pueblo en cuestión: unidad de raza, unidad geográfica y unidad histórica... En este contexto, cabe preguntarse con nuestro autor: ¿es factible referirse en el individuo, y sobre todo en las naciones, a una unidad psicológica?. Porque hay que hacer notar la naturaleza cambiante de los hombres. Las cualidades definitorias lo son -bajo este prisma- sólo hasta - - cierto modo. Un inmenso abanico de posibilidades en las - situaciones vitales actúan sobre los individuos en particular, y sobre las comunidades en general, de manera que su respuesta es susceptible de quedar fuera -y en muchos casos ocurre de hecho- de la conducta previsible que cabría esperar de acuerdo con aquellos rasgos que se consideraban como reflejo de su personalidad.

Más concretamente, se corre el peligro de calificar, severa y equivocadamente, la conducta de un -- pueblo teniendo como base su comportamiento ante acontecimientos históricos muy específicos y de carácter esporádico. Una "salida de tono" nunca podrá constituirse en categoría de norma, por razón de su eventualidad. Del mismo modo, la respuesta ante un periodo histórico cualquiera - con unas características propias, no puede, de ningún modo, ser generalizadas.

En efecto, ¿por qué ha de ser tomada ésta como patrón y no la de épocas anteriores o posteriores?.-

En definitiva, cabe preguntarse, ¿cuáles de las cualidades que manifiesta un pueblo en su comportamiento son de índole accidental, esporádico, y cuáles de carácter permanente?. El estudio serio y científico de esta última cuestión podría, sin duda, alumbrar respecto al problema que nos ocupa.

No han faltado a lo largo de la historia, intentos de establecer las peculiaridades del genio español, remontándose algunos de los estudios a épocas antiguas (129). Sin embargo, el primer planteamiento sistemático sobre el tema -en opinión de Altamira- fué el llevado a cabo por Masdeu en el siglo XVIII, con su Historia crítica, sin restar la debida importancia a la obra de Feijoo, e incluso a la de Huarte.

El investigador serio y científico al que mueve el interés por el tema, habrá de realizar, por tanto, un estudio reposado sobre las fuentes enumeradas, tanto españolas como de origen extranjero y contrastar, cui-

(129) Uno de estos primeros estudios referidos por nuestro autor, es el denominado Democrates alter, de Juan Ginés de Sepúlveda, aparecido hacia 1.550 y dado a conocer por Menéndez y Pelayo en 1.892, y que se reducía a la defensa de una serie de cualidades del pueblo español y de su civilización. Le sigue en importancia, la obra de Quevedo, que en el capítulo V de su España defendida (1.609), y bajo el título "De las costumbres con que nació España, y de las antiguas", traza el cuadro de cualidades morales e intelectuales como defensa ante nues-

dadosamente, las opiniones con los hechos. A ello habrá - que añadir la experiencia que el autor en cuestión reúne en el momento y el "instinto de adivinación que lleva con sigo la circunstancia de haber nacido y haberse criado y educado en España". Solo así, dirá Altamira, "se podrán formular las líneas generales de nuestro carácter y deter minar, quizá, lo que es en él verdaderamente fundamental, a diferencia de lo transitorio y fortuito que a veces disputan como permanente, con censurable ligereza, el espe - jismo histórico, el error de perspectivas que lo cercano produce, la inquietud de los cerebros soñadores y las anticipaciones de juicio de los que, en vez de esperar a - que los hechos hablen, les imponen una preocupación hija de pasiones y fanatismos blancos y rojos" (130).

De dos prevenciones habla nuestro autor -- para evitar éstos y otros errores: el minucioso contraste de las opiniones con los hechos anteriormente apuntados y el claro discernimiento entre los caracteres generales, - comunes a todos los hombres, y los específicos que singularizan a una determinada colectividad. Y todo ello, sin-

(Cont.) -tros detractores. Otros autores, sin embargo, se han ocupado del tema, y entre ellos se puede con tar al P. Rodríguez, a Forner, Valera, Reclús, - Unamuno, Gánivet, Menéndez y Pelayo, Maeztu, Co sta, y en general, aquellos que se ocuparon de la decadencia española de finales del siglo XIX. Entre los extranjeros, cabe citar, preferentemente

olvidar que el ideal de cualquier orden no debe consti --
tuir una medida única aplicada a un grupo humano. Dado --
que no vive aislado sobre la tierra, habrá de tenerse en-
cuenta su valoración comparativa con otras comunidades. -
En otro sentido, cabe recordar, que la naturaleza humana-
tiende a proclamarse superior al resto de los pueblos, ol
vidando valores y situaciones objetivas.

Establecidas estas premisas, entramos di -
rectamente en la cuestión que nos ocupa, ésto es, nuestra
decadencia nacional en la encrucijada entre los dos últi-
mos siglos.

La literatura antiespañola tiene origen re
motísimo, y siempre, la réplica de nuestros autores ha es-
tado encaminada a combatir el descrédito de nuestra pa --
tria fuera de sus fronteras, basada, por lo general, no -
solo en la ignorancia, los prejuicios y el desconocimien-
to total de nuestro carácter, sino en la aversión y la in
justicia con fundamentos filosóficos y especialmente, po-
líticos.

La raíz primera puede encontrarse, en opi-
ni3n del alicantino, en la dominaci3n española de siglos-
pasados, que había llegado a alcanzar, en la práctica, a-

(Cont.) -te a Havelock Ellis, Morel-Fatio, Farinelli, etc.

(130) ALTAMIRA, R., Psicología del pueblo español, Ed. Mi-
nerva, Barcelona, 1.917 (2ª ed.), p.-
116

la casi totalidad de las grandes naciones europeas. La preponderancia hispana habría dado lugar a odios seculares mantenidos por constantes guerras, y en particular, a las rivalidades con Francia e Inglaterra, siempre presentes en nuestra política exterior. De otro lado, la actitud frente al protestantismo de algunos monarcas españoles -especialmente Carlos I y Felipe II- llegó a constituir un importante foco de discordia.

Todo ello dió como resultado una "leyenda negra" de todo punto desfavorables a España, que por unos u otros motivos, ha mantenido su vigencia hasta el presente. (131).

Lo que sí resulta innegable, sin embargo, es el hecho de nuestra decadencia al finalizar el siglo XIX, al margen de la larga lista de reivindicaciones que la literatura hispanófila había logrado respecto de la imagen de España. En este sentido, nuestro autor toma como posibles factores que pusieron un freno al renacimiento del siglo XVIII, la desacertada política de la última época de Carlos IV, los problemas de índoles internacional, la guerra de la Independencia y "la desacertada intransigencia de Fernando VII, que llamó al terreno de las luchas políticas a todas las fuerzas nacionales, des

(131) Acerca de la literatura hispanófoba e hispanófila, trataremos en otro momento de nuestro trabajo.



cuidando en absoluto los intereses de la vida intelectual - y dando base a las complicaciones que perturbaron el reinado entero de Isabel II".

Sin embargo, las verdaderas causas de la - decadencia del XIX se nos ocultan - expresará el alicantino-. En efecto:

"No puede achacarse a ineptitud de la - raza, pues acaba de dar, durante mucho tiempo, pruebas de lo contrario; ni a - pereza ingénita y constitucional, tam - bién desmentida por los hechos; y en -- consecuencia, tampoco a pretendidas fatalidades del medio físico, ni siquiera a falta de protección oficial, que no - pudo ser mayor en el siglo XVIII".

Entonces, se preguntará Altamira:

"Qué causas históricas, pues, tempora - les y nuevas, vinieron a mezclarse en - nuestra vida paralizándolo y marchitando - el gran empuje del Renacimiento?" (132)

La comprobación de los valores del pueblo español -durante siglos- lleva a la necesidad de creer -- que los motivos más profundos de nuestra decadencia, de - ben buscarse en cierta barrera que se interpuso ante noso tros y que logrando dispersar nuestras fuerzas, no le per - mitieron concentrarse de modo idóneo para la resolución-

(132) ALTAMIRA, R., Psicología..., op. cit., p. 153

de la problemática interna que le agobiaba, porque sería-poco serio -dirá nuestro autor- considerar que un pueblo-que había dado muestras de vida fructífera y poder civilizador, se hubiera convertido, de un modo repentino, en un cuerpo social totalmente inepto.

Altamira compara nuestra fecundidad, nuestra capacidad de acción y nuestra aptitud para el resur-gimiento, con el fenómeno que sufren las aguas del Guadiana, que aunque accidentalmente se ocultan a los ojos del-espectador, reaparecen de nuevo transcurrido un tiempo, -con idénticas características. Nuestra regeneración del -siglo XVIII, constituye una muestra bien elocuente.

Nada hay, por tanto, que fundamente con bases sólidas, la "suicida hipótesis" de una ineptitud constitucional de la raza. En definitiva, mantiene:

"En ésto como en otras cosas, la leyenda pesimista se sostiene por virtud de nuestros desastres recientes; por el hecho -de estar caídos, por el hecho terrible -en la lógica implacable y sin entrañas -de la vida internacional; por la abulia-que últimamente hemos padecido, y por la persistencia anacrónica de vicios y de -ideales que, no pudiendo ya disculparse-con el alegato de que son comunes a ---otras naciones (como en edades pasadas), parecen acusar una incorregibilidad que-refuerza los tonos negros de la tradición legendaria, cuando probablemente son, en muchos puntos, resultado de agravación -

excepcional y nueva, no la confirmación de un atributo esencial en nuestra historia"-(133).

Las hipótesis pesimistas respecto de nuestro mal presente, que derivan en demasiados casos de afirmaciones categóricas respecto de una supuesta muerte o de un mal irreversible de nuestra capacidad como pueblo, aunque pueden tener su justificación lógica ante las desgracias presentes y la proximidad de las mismas, que las hacen -si cabe- mayores, no pueden convertirse jamás en afirmaciones categóricas por las consecuencias que las mismas entrañarían: el desánimo más profundo y la total apatía ante lo irremediable, lo que jamás permitirá que ocurra el español responsable, patriota verdadero, que a la vista de la decadencia de la patria, se crece en su valor y en su capacidad solidaria para contribuir eficazmente al resurgimiento del patrimonio común.

Tal es el verdadero problema de la hora presente, afirmará Altamira. De un lado, se trata de vencer el pesimismo infecundo que condena a nuestro pueblo a ser reo irredento de posibles equivocaciones y torcidas actitudes; y de otro, el valorar, en su justa medida, lo positivo de nuestro pasado -que fué real, sin duda alguna- pe

(133) Ibidem, p. 157

ro sin caer en la tentación de la "idolátrica y melancólica contemplación de lo que ya no es", buscando un consuelo absurdo de los males presentes, en las glorias de otros tiempos.

Lo importante para nuestro autor consiste en tomar conciencia de la propia conciencia y de la psicología actual, olvidando, por el momento, las peculiaridades pasadas -por otro lado ciertamente positivas como resumen final-. Se trata, en otras palabras, y más concretamente, de "hacer balance de las cualidades presentes, para ver cuáles persisten de las que nos conviene conservar, cuáles nos faltan o están oscurecidas, en qué defectos hemos incurrido y qué males se oponen a un nuevo florecer -de lo mejor de nuestra alma" (134). Ese, y no otro, es el problema que debe preocupar a todo buen patriota.

Altamira acusa a la propia literatura regeneracionista, particularmente a la que vio la luz entre los años 1.898 y 1.901, y quizá también algo anterior, de exponer vibrantemente todos y cada uno de nuestros defectos, sin detenerse a enumerar otras tantas cualidades, no menos nuestras, que en ocasiones importan y pesan más que los propios defectos. Pero su acusación es benévola, en un intento de comprender muchas de aquellas actitudes que fueron guiadas por el sentimiento de dolor ante la decadencia y los males todos de la patria. La consiguiente --

(134) Ibidem, p. 160

búasqueda de los remedios les conducía al insistente examen de los mismos, a su ahondamiento y en muchos casos, a su casi inevitable exageración. Es preferible sin embargo, esta postura -dirá- aunque precise de depuración, que la -apatia o al ceguera que no ve o no quiere ver la situación que le rodea.

Es por ello por lo que brevemente analiza - las obras de los más representativos puntales de la literatura de la decadencia, y en particular, las de Macias Picavea y Joaquin Costa, de las que nos hemos ocupado en su momento. De ellos y de sus obras, habrá que inferir, que "sobre el coro de tremendas acusaciones y pesimismos irreducibles, se levanta la voz del instinto que confía en un remedio...".

2.2. LA NECESIDAD DE CAMBIO. OPTIMISMO REGENERACIONISTA

No obstante, y a pesar de la profunda de--presión socio-política y económica de la patria en los últimos años de la pasada centuria, no fué idéntica la respuesta que nueztros compatriotas dieron al problema, ni -siquiera, y sobre todo, en el marco de la propia intelectualidad.

Así, frente a opiniones pesimistas, que veían en la situación de la época una natural consecuencia de la incapacidad total del español para adaptarse a las exigencias de la civilización moderna -al margen, claro es tá, de otros tantos factores depresores, tales como el medio físico y el acendrado status socio-económico con sus mil cargas negativas-, se abrían camino otras que tenían - como base una inquebrantable fén en los valores fundamenta les de nuestro espíritu, considerándolo perfectamente capaz de reaccionar positivamente ante las eventualidades del mo mento, consiguiendo a toda costa una España mejor sobre -- los cimientos de sus verdaderos valores históricos.

En esta última posición comulgaba fervorosamente Rafaél Altamira, para quien el pesimismo, siempre in fecundo, no tenía razón de ser:

"Muestrense sin reservas los defectos -di rá-, 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, de-- vuélvasele la confianza en sus propias -- fuerzas, convénzasele de que es capaz de vencer las dificultades, como las venció- en otro tiempo, y robustézcase su fé 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 pro pio esfuerzo, "queriendo" obtener la mejo ra, ganándosela por sus puños, poniendo a su servicio el poder enorme de su energía colectiva, en vez de confiarla friamente-

a cualquiera, durmiendo luego sosegadamente en la engañada confianza de que otro - sacará por él las castañas del fuego" (135).

Y todo ello porque, los pueblos, como los propios individuos, rigen su vida influenciados, más que por el juicio que sobre ellos formulan los demás pueblos, por la opinión que tienen forjada de sí mismos. De este modo, si ambos juicios no son coincidentes vence siempre el segundo de ellos. Si por el contrario ambos se formulan en el mismo sentido, la fuerza resultante será extraordinaria, conduciendo al pueblo en cuestión por el camino de su engrandecimiento. Así, "pueblo que se considera a sí mismo como degenerado, como inepto, como incapaz de esfuerzos regeneradores (ya sea por enfermedad del ánimo, ya por sugestión de voces extrañas repetidas una y mil veces y acogidas por todos o parte de los elementos directores), es pueblo condenado al pesimismo, a la inacción y a la muerte segura y rápida". Por el contrario, "pueblo que cree en el virtualidad de sus fuerzas, o tiene de su valor presente un concepto elevado (quizá excesivo), se atreverá a todo y sabrá salvar las crisis pasajeras y los tropezones accidentales" (136).

De ahí se desprende la necesidad ineludible de combatir el pesimismo en las colectividades allí donde-

(135) ALTAMIRA, R., Psicología..., op. cit. pp. 217-218

(136) *Ibidem*, p. 212

se encuentre, y sobre todo, cuando en demasiadas ocasiones se basa en juicios de valor erróneos. Así, por ejemplo, en muchos casos se ha tomado un mal como efecto de las enfermedades sociales, cuando en tantas ocasiones, -- suele ser las causas de las mismas.

Nunca pondrá en duda Altamira el poder regenerador de nuestro pueblo, porque tres son las conclusiones -dirá- que derivan de su estudio acerca de nuestras cualidades psicológicas. La primera de ellas, que los españoles poseen, en el fondo de su peculiar idiosincrasia, muchas de aquellas cualidades fundamentales capaces de -- conseguir un pueblo grande y fuerte; que la mayor parte de esas cualidades, sufrían una atrofia singular en la época del desastre, viéndose sustituidas por vicios contrarios; y que una minoría -todavía una minoría, pero con vocación de crecimiento- guiada por la fé y el entusiasmo - en la patria, ya a conseguido vencer aquella sustitución frente al escepticismo y el pesimismo de quienes siguen - viendo presa a España de un mal incurable.

Porque el pesimismo, para nuestro autor, - no significa el descontento ante la situación de la época, ni se encuentra en el hecho de resaltar muchos defectos - que sin duda tenemos, así como los grandes vacíos de nuestra cultura y de nuestra sociedad. La actitud crítica es justificable e incluso positiva por suponer la existencia de una concienciación clara de la realidad circundante, - así como es comprensible el sentimient de dolor consecuen

te ante la calamidad de lo propio. El pesimismo combatible es aquel que generaliza los hechos y las situaciones, estimando los males como irremediables por consustanciales a nuestra peculiar psicología.

Sin duda, la generalización de las críticas -el hablar en términos absolutos, convirtiendo en defectos nacionales los de una porción de ciudadanos- a la que nos acabamos de referir, constituye un gran mal, no sólo dentro de nuestro propio ámbito, por el juicio indiscriminado por el que condenamos a un todo, cuando a sólo una fracción se le puede imputar un mal determinado, sino también, y sobre todo, de cara al resto de las naciones.- A nuestra imprudencia en las generalizaciones debemos un alto grado del desprestigio en que nos estiman muchos pueblos extranjeros, ya que expresiones de la citada índole, se prodigan en el más alto grado, y lo que es más grave, -sin clara conciencia en quien los emite.

Es el momento, por tanto, de intentar paliar tal situación: suficiente es -dirá Altamira- que una porción de nuestros conciudadanos o de nuestros políticos padezcan determinados defectos. Ahora bien, "no agravemos el mal hasta convertirlo en généricamente español, comunicando a nuestras expresiones términos absolutos que pugnan por la realidad". De este modo, "a la vez que libremos a España (...) de un sanbenito que no le corresponde, haremos la discreta separación, en toda la colectividad na-

nacional y en cada una de sus esferas profesionales, entre los que son de un modo y son de otro, para que cada palo aguante su vela y no paguen justos por pecadores" -- (137).

Hay pesimismo también en no ver en nuestro pueblo, en la hora presente, otra cosa que defecto, y no reparar, sin embargo, en numerosos hechos que suponen, incluso, una rectificación de los males que nos aquejan.

Un auténtico conocimiento de la personalidad de nuestro pueblo, conduciría a clarificar ciertas - psoturas mantenidas por no pocos hombres relevantes de -- nuestro ámbito nacional y que una vez conocidas y descubiertas sus raíces más profundas, anulan, por sí mismas, los pesimismos que enarbolean. Así, los hay de diversas - categorías: los "enfermos rezagados", que actúan en buena fé porque ni siquiera son conscientes del mal que padecen; los "fracasados" o "amargados", en los que los males que predicán son fruto de su propia desesperación; los "simuladores de doctrinas y creencias" que defienden en cada - momento su conveniencia, sin reparar en la bondad efectiva de los que mantienen; y por último, "esa especie de políticos" cuyo empeño consiste en juzgarlo todo como malo o inservible, a no ser que se sigan las pautas por ellos - trazadas.

(137) ALTAMIRA, R., España v el programa americanista, Ed. América, Madrid, s.f., p. 192

Este último grupo, "género de vanidad ya-muy conocida y desprestigiada, que a veces ni aún es sin cera, sino un asustapájaros que nunca asusta a los que - están en el secreto". Sin embargo, ese secreto, habrá -- que hacerlo público, para evitar que por ignorancia caiga nadie en las redes de un prestigio sin base o una elocuencia hueca.

Y hay, desde luego, un constante e inevitable peligro al que nos vemos abocados por el pesimismo de cara al exterior, y es ello,

"(...) el arma que entraga a nuestros - enemigos, en cuyo ánimo cada queja aguda nuestra, cada acusación abultada que proferimos, se trueca en una generaliza ción formidable contra nuestro pueblo y aptitud para la civilización moderna, - cuando no en la injusticia indignante - de estimarnos como cuerpo podrido que - espera su salvación del fermento provi-nente de una pequeñísima parte salvada-de la corrupción general en un extremo del territorio y que destaca su grandeza mayormente sobre el fondo uniforme - de la restante decadencia" (138).

El pecado del pesimismo lo cometen, por - igual, liberales y reaccionarios, los primeros, por total aversión a nuestro pasado histórico, al que ven como una

(138) ALTAMIRA, R., Prólogo a la obra de LLAGARIA, J., - Facetas de ineducación nacional, Tip. Mo- derna, Valencia, s.f., p. VII

falacia, como un mito odioso al que hay que sepultar; los segundos por querer ver en ese mismo pasado la norma y - la guía -desprendida de su idealización- de toda aradura presente, desconociendo, o falsean, en muchos casos, - la realidad científica de nuestra historia.

Porque no todo lo que hay en España es ma lo, ni menos todavía incorregible. "Mi fé en nuestro pueblo -expresará el gran polígrafo alicantino- es fé en su potencialidad, demostrada por su Historia, que hemos ignorado y calumniado a más y mejor". Y no solo en su potencialidad, sino también, y sobre todo, en su presente, porque "(...) el oído atento al mover de las almas percibe claramente el hervor de algo que sacude los espíritus de muchos jóvenes y lo dirige, con más o menos claridad de visión en punto al camino, hacia el ideal de una patria nueva". Y ello, "(...) que acusa la gestación de al go digno de alimentar esperanzas en el mañana, quizá no resuena tanto en los círculos visibles de la vida nacional como en los rincones modestos de los que aún no se han revelado; pero existe y sobre él podemos fundar la fé en el porvenir" (139).

El más sólido fundamento de esa fé en el porvenir, según nuestro autor, está en el carácter difuso de esa inquietud espiritual que él retrata y no se ob

(139) ALTAMIRA, R., Psicología..., op. cit., pp. 202-203

serva de modo especial en lugares concretos de nuestra --
geografía, sino que está presente en todas partes, lo que
permite que se la denomine como plenamente española.

Hasta aquí, y reflejado en cierto grado el
sentimiento de optimismo que siempre guió la tarea regene-
radora de Rafael Altamira, nos ocuparemos brevemente de --
esbozar el panorama de remedios en los que confía nuestro
autor de cara a la superación de nuestra decadencia y a --
la consecución de nuestra auténtica regeneración nacional.

Para ello, se detiene, primeramente, en --
los caminos trazados por el cambio por Macías Picavea y --
por Joaquín Costa, y que han de ser recorridos para una --
eficaz restauración de la raza.

Demanda el primero de ellos, como algunos-
otros de su generación, el concurso de "un hombre", o lo-
que es lo mismo, el régimen dictatorial (140), solución --
con la que no comulga el alicantino y a la que juzga como
enteramente equivocada. Y ello, dirá, no porque la idea --
le asuste si realmente ha de estar planteada y vivida en-
sus justos términos jurídicos, dado que la historia ofre-
ce muestras de la eficacia real de la dictadura en deter-
minados pueblos que han debido su revitalización a este --

(140) Sobre el tema, puede verse el apartado de nuestro --
trabajo acerca del sujeto de la historia.

tipo de gobierno que Altamira considera como anormal, pero no como ilegítimo. Por el contrario, su rechazo se centra en la "índole personalísima" de un régimen de este tipo, porque, para que haya dictadura es necesario que previamente exista un dictador, "porque suspendidas cuando él actúa, todas las funciones del Estado oficial y gran parte de las de la sociedad, no cabe que el mismo juego de las instituciones, la virtualidad de las fuerzas nacionales, la ponderación de los múltiples elementos que colaboran normalmente en la obra política, llenen vacíos y rectifiquen deficiencias del "monarca" circunstancial" (141). Ello hace que la dictadura no pueda considerarse como un medio cualquiera al alcance de cualquier pueblo ante una necesidad.

El dictador no se improvisa -dirá Altamira- ni puede ser determinado a priori, por ello "las naciones que lo tienen a su debido tiempo, pueden darse por felices: pero las que carecen de hombre a propósito, inútil será que clamen por él", porque en el peor de los casos, podrían conseguir una tiranía.

Desde otra perspectiva, la propuesta costiana no alcanza el radicalismo hasta aquí apuntado. Se contenta el aragonés con proponer la sustitución del régimen parlamentario por el presidencialista, y a aquellos que lo han de encarnar les exige que "sientan y encarnen el -

(141) ALTAMIRA, R., Psicología..., op. cit., p. 206

programa de resurrección política". Respecto a este punto, Altamira da por sentada la existencia de muchos compatriotas que reunan en sí tales exigencias: la clara conciencia de los males nacionales y el más vivo deseo de regeneración. Pero, sin embargo, dirá, habrá de ser más difícil encontrar entre ellos a quienes posean el "arte" necesario para llevar a la práctica la tarea de nuestra restauración y por ello exige aquellas cualidades propias -- del político que cualquier nación, y en especial la nuestra, por lo difícil de su situación presente exigen: el carácter y la energía.

Y aquí reside el problema, porque -como indicará- "la experiencia ha demostrado miles de veces que no suelen ir juntas la pureza de motivos, la voluntad sana y "altruista", con el valor cívico, con el arranque y la acometividad que hacen falta para barrer obstáculos". Así, ocurre que los buenos suelen ser débiles por su misma bondad, y si no débiles, sí, al menos, enemigos del estruendo, de la lucha exterior, y del choque que necesariamente "ha de salpicarles de sangre".

Sin embargo, no es irremediable esta situación de hecho, sino que, por el contrario, el valor, la energía suficiente capaz de vencer la debilidad presente, puede fomentarse en aquellos cuya base es propicia, puede, incluso, crearse. Será preciso, por ende, provocarles en profundidad y durante largo tiempo, de manera que el ideal

tome cuerpo y se convierta en realidad fructífera, en -- "sentimiento impulsivo", en "invencible arranque", que -- superando la originaria debilidad, se muestre decidida -- hacia la andadura del cambio, y ello, sobreponiéndose al fáil inmovilismo y desoyendo ciertos "dictados de con -- ciencia" que en demasiados casos no son, en expresión de nuestro autor, sino sensiblerías. Y aunque quizá en el -- momento presente no se encuentre en España materia prima adecuada, llegará un día en que por la fuerza de la predicación, del fervor, del impulso, podrá transformarse -- la idea en fuerza.

Y siguiendo el hilo conductor de la teoría altamirana, cabrá reflexionar, en este punto, acerca de la función que corresponde a aquellos hombres de estado que propugnaban Macías con su dictadura y Costa en -- sus estadistas, lo que nos conducirá a la conclusión de que su tarea es de orden meramente ejecutiva, refiriéndose a condiciones de carácter, de voluntad. Ello significa que "no han de ser ellos, directamente, los autores -- de la regeneración, sino los que han de poner al pueblo en condiciones de que se regenere a sí mismo, limitándose a remover los obstáculos que se oponen a la aplicación de los medios regeneradores y a poner éstos mismos al alcance de la masa; y aún, para una y otra cosa, les da ya el programa hecho". En este último punto, en el -- programa, se encuentra lo más importante de la cuestión.

Efectivamente, de su idoneidad o no con el

problema, de su acertado enfoque en sí, así como de su aceptación o no por el pueblo, se derivará -inevitablemente- el éxito o el fracaso de la labor realizada por el ejecutor o los ejecutores. Esto es, si el programa es adecuado y produce su efecto, la regeneración habrá de darse por sí misma. Ahora bien, si fracasa por sí mismo o por la falta de colaboración social, el intento regeneracionista se verá anulado, a pesar, incluso, del agente ejecutor.

Pero en el fondo del tema, contempla Altamira una disyuntiva fundamental, de la que depende totalmente nuestra resurrección como pueblo. Y es esta:

"(...) o el país (el país "activo" en política) tiene todavía lucidez y energías bastantes para discernir cuáles son sus elementos sanos, anteponerlos a los enfermos y someterse a la disciplina que aquéllos le impongan para llegar a la plena regeneración, que no se cumplirá entonces, sino que empezará, tan solo, o el país carece de esa lucidez y esas energías y entonces hay que desespere de la curación" (142).

Efectivamente, una masa abúlica y desorientada con respecto a sus intereses esenciales no puede alumbrar a un genio o un dictador tutelar, ni producir siquiera, en el fondo común de su apatía colectiva un grupo de regeneradores cuya acción inevitablemente se estrellaría contra aquella. Por todo lo cual, -dirá Alta

(142) Ibidem, p. 209

mira:

"hay que volver, pues, los ojos a la masa, es decir, a todos los españoles, para preguntarnos todos, no lo que ha de hacer el vecino, sino lo que debemos, podemos y -- nos sentimos capaces de hacer, cada cual en su esfera, sin esperar a que aparezca el o los gobernantes, o para prepararles el camino con un esfuerzo general y una preparación colectiva de ánimo y de inteligencia" (143)

La regeneración, por tanto, si ha de convertirse en realidad, habrá de partir del propio pueblo, que deberá llevar a cabo un fenómeno de autorregeneración. Y -- sin embargo, en el fondo, ésto último sólo en cierto grado, porque no puede olvidarse en la obra de Altamira el papel indeclinable del factor animador --bajo el nombre que -- se le prefiera dar--, el elemento motivador, que habrá de poner a la masa en el camino de su propia redención.

(143) Idem

2.3. LA ESPAÑA VIEJA Y LA NUEVA ESPAÑA

Las rectificaciones favorables a los valores del pueblo español fueron adquiriendo de día en día, proporciones alentadoras. Y ello, en el ámbito de nuestra colectividad, porque la pervivencia de una porción de España "vieja" que se opone a la regeneración intentando -- obstaculizarla, no debe contribuir a hacer olvidar que -- aquélla se va consiguiendo de modo paulatino, a pesar, incluso, de sus detractores. En efecto --dirá nuestro autor, el ruido de los que quieren mal a la patria no conseguirá acallar la voz de la reforma y el empuje de la España -- "nueva", que continúa, paso a paso, el camino de su progreso. Así, matizará, "que la opinión esté dividida en un país (...) no quiere decir mas que eso: que no todos los habitantes piensan lo mismo; pero no sentencia a priori -- ni sobre el valor y peso de cada parte de opinión, ni sobre la ventaja efectiva de cada una en la práctica.

Del mismo modo, no todos los que hablan -- mal de España son nuestros enemigos. Muchos de ellos son víctimas inocentes del sentimiento de hispanofobia que intelectuales y políticos --y otros que no son ni una cosa -- ni otra-- se han encargado de exparcir profusamente por todo el mundo, de tal manera que su rectificación se contempla como tarea ardua y duradera. No obstante, los espíritus abiertos que han asimilado los errores sin la mali-cia de juicios previamente establecidos, admiten sin re--

serva las rectificaciones que bien fundamentadas se les ofrecen.

Sin embargo, la posición antiespañola, dirá nuestro autor, viendo en vias de fracaso su campo de batalla, había querido conceder, para ganar con una "ecuanimidad fingida" el terreno perdido, la existencia de una España nueva, "con la que se puede entender la civilización actual; una España regenerada y regeneradora que va abriéndose paso en la vida nacional, que está dotada de todos los ideales y de todas las energías de los tiempos modernos, y que lucha valientemente por sustituir a España vieja respecto de la cual siguen siendo exactos todos los juicios de la hispanofobia. Esa España es para muchos toda nuestra historia hasta el momento presente" (144).

Si nos atenemos a esta distinción, la nueva España encarna todo lo bueno, todo lo positivo y se halla en el camino de la más franca integración con la civilización europea moderna. La vieja, sin embargo, nuestro pasado en definitiva, encierra el oscurantismo, la desgracia y la total incapacidad, por lo cual, no sólo habrá que combatirlo, sino también sepultarlo (145)

(144) ALTAMIRA, R., España y el programa americanista, -- op. cit., p. 134

(145) Según esta concepción, "España -dirá Altamira- cuenta ahora con hombres ilustres a la altura de las exigencias modernas en todas las disciplinas, o en buena parte de las cultivadas... Hay incluso progre

En este punto, hace Altamira una llamada a los que caen en esta "equivocación profundísima" -tomamos su propio calificativo-. No ciertamente dirigida a aquellos que firmemente la defienden como medio para la ejecución de un plan preconcebido y a los que sería inútil tratar de convencer. Por el contrario, dirige su voz de alerta a los que con buena fé buscan la verdad y que se prestará, por ello, sinceramente, a la comprobación de los argumentos que a continuación aduce con aquella rotunda afirmación de que "en la España de hoy y en la España de ayer, en la España nueva y en la España vieja hay de todo: bueno y malo. Ninguna de las dos tiene la exclusiva de una -de esas condiciones" (146)

(Cont.) -so industrial y agrícola, renacimiento económico, grandes mejoras en la urbanización, originalidades dignas de todo elogio (y aún presentables como modelos) en la legislación, en las costumbres y en los organismos sociales; pero todo ésto es nuevo, es de hoy y contrasta fuertemente con nuestra inutilidad absoluta en los tiempos anteriores"

Y continúa así la acusación feroz a nuestro pasado: "Antes de la segunda mitad del siglo XIX, España (la España vieja) no ha hecho nada útil... Todo lo antiguo nuestro hay que olvidarlo y borrarlo... Rómpace con toda nuestra historia como cosa inútil y más que inútil perjudicial; arrójese lejos ese peso muerto de los siglos infecundos y --volvamos los ojos hacia esa otra España que, si todo lo dicho fuera exacto, ya no sería España, sino algo diferente de todo lo que España fué hasta ahora, y sin enlace ni trabazón con ello" (ALTAMIRA, R., España y el programa... op. cit. 135)

(146) Ibidem, p. 137

Una razón lógica conduce en principio a valorar de modo más positivo lo más cercano a nosotros en el tiempo, precisamente porque los hechos, los fenómenos, sus condicionamientos y sus causas se sienten más nuestras, -- más identificadas con el propio talante..., pero ello siempre debido a una falta de enjuiciamiento objetivo, que nos impide despojarnos de la visión del presente. En otras palabras, no se puede juzgar un determinado estilo de vida -- pretérito desligándolo de su contexto, de su circunstancia, que siempre será diversa a la propia actual. No se puede, -- en definitiva, exigir al pasado lo que exigimos al presente. Los condicionamientos son dispares.

Así, quedando establecido que el criterio -- de bondad es relativo al modo de pensar y de actuar en cada tiempo, "¿puede dudar nadie ya -- se preguntará el alicantino -- que España hizo en los siglos pretéritos y según el ideal que en ellos tenían los hombres, tanto (y en algunas cosas más) como las otras naciones hacían contemporáneamente?". Altamira responde con un no rotundo a la pregunta -- por él mismo formulada. Y su convencimiento se ve refrendado por la opinión culta extranjera, que incluso ha venido a descubrir, a los ojos de muchos de nuestros compatriotas, valores de un mal entendido modernismo despreciaban.

El equívoco de base se halla en el sentido de la palabra "viejo". En efecto, puede constatarse, aún -- en la vida cotidiana, que no todo lo antiguo es viejo, y -- sin embargo, puede considerarse como viejo mucho de lo mo-

derno. Así, no se centra el problema en valorar lo que - bueno pueda quedar del pasado, sino en querer hacer pervivir lo realmente viejo -errores, vicios, defectos, etc.- que se contemplan como tales sin ninguna duda.

Sin embargo, igualmente peligroso es rechazar, por razón de su antigüedad, todo lo pasado, declarando categóricamente que nada de lo que hizo un pueblo, fuera de su presente, puede resultar positivo. La España vieja, por ende, no es la de siglos remotos, "sino la que quisieran algunos españoles que hoy fuese, en todo, como en el siglo XVI". Por otro lado, "la España nueva es la que queriendo, cada día más, vivir las formas nuevas y el espíritu moderno, sabe que puede utilizar con provecho muchas de las creaciones de su actividad colectiva en tiempos pasados, y que en esto, la mayor fuerza consiste en no romper la tradición que hace de un pueblo algo estable y con personalidad definida" (147).

Altamira viene a dar cuenta en este punto, de lo que según él ha sido un error craso en el tema que nos ocupa. Esto es, el suponer que ambas concepciones -- la de la España vieja y la de la nueva España-- corresponden a territorios nacionales claramente definidos: la periferia septentrional y oriental encarnaría a la España nueva; el resto, a la vieja.

(147) *Ibidem*, p. 140

Tal teoría pretendía basarse en una hipotética superioridad antropológica y cultural del primero de estos grupos humanos, que la seria investigación científica se encargó de desmentir. Pero ante el rechazo de semejante hipótesis, se quiso mantener, al menos, una mayor actitud para adaptarse a las condiciones de la vida civilizada moderna en los hombres de la periferia. Pero la constatación de la realidad se encargó de desautorizar esta teoría, hija, junto a la primera, de "un olvido ingrato o de una vanidad insostenible".

En definitiva, la nueva España se "siente" a lo largo y ancho de toda su geografía, para bien de la patria y de cuantos se relacionan con ella.

2.4. LOS HISPANOFOBOS Y LOS HISPANOFILOS

"Por muy fuerte que sea el pesimismo nacional y el menosprecio que en momentos de decadencia suelen sentir los individuos que más participan en ese estado, respecto de la colectividad toda, convirtiéndose en absoluto el juicio relativo (y quien sabe si exacto) de una situación transitoria; por muy graves, hondas exageradas y apasionadas que sean las antipatías extranjeras, hijas siempre, no de una noble repugnancia humanitaria, sino de la envidia, del recelo o de la vergan-

za, ¿quién se arrogará justamente el derecho de condenar en definitiva a un pueblo, dándolo por inútil, por muerto, por falta de toda condición buena que, debidamente desarrollada, puede servir para el progreso del mundo?" (148).

Son estas palabras la expresión de un hondo sentimiento patriótico, el de Rafael Altamira, ante el desamor y la injusticia con que se fustigó a España durante cientos de años, y en particular, en sus momentos críticos, en los de plena decadencia, como es el que nos ocupa.

Las opiniones desfavorables hacia España, fundadas en injustos prejuicios filosóficos y políticos y en la más crasa ignorancia de nuestra idiosincrasia, de nuestra historia y nuestros valores positivos en general, tienen sus orígenes en el siglo XV, y su cuna, en la dominación española de otros tiempos, que había salpicado a muchas de las naciones europeas, creando tensiones y odios revitalizados por ininterrumpidas contiendas.

De este modo, se inician las acusaciones de Scaligero, Arroyo, Casano y Lindo, y sobre todo, las de De Limiers, en su obra Historia del reinado de Luis XIV, publicada en 1.717 (149). Las teorías de estos auto-

(148) ALTAMIRA, R., Psicología..., op. cit., pp. 67-68

(149) Los juicios de este tipo, dirá Altamira, provienen-

res , y las de otros que escribieron en la misma línea, - todos ellos principalmente franceses, tienen su base en la pintoresca teoría de Buckle, según el cual, las características geográficas y geodinámicas -su tesis afirma - que España es un país en que los volcanes y los terremotos son frecuentísimos- constituyen las determinantes -- del carácter y de la historia de los pueblos.

La literatura antiespañola arreció principalmente en Italia, Inglaterra, y sobre todo, en Francia, reacciones explicables en países en los que nuestra in - fluencia pudiera haberse hecho notar de forma más concreta o insistente y por los mismo, motivados por prejui -- cios y odios en general.

El hispanofobismo francés tiene sus orí-- genes en el siglo XV, y está expuesto, en parte, en la - obra de Morel Fatio Etudes, autor al que debemos muchas - de las rectificaciones de las torcidas doctrinas de la - imparcialidad con que en demasiadas ocasiones hemos sido

(Cont.) -de dos fuentes principales: la falta de estudio de nuestro pueblo y la falta de amor hacia el - mismo. Respecto al primer aspecto, en demasia - das ocasiones, las acusaciones del hispanofobis - mo tienen como base la más crasa ignorancia o - los más grandes errores. Respecto al segundo, - resalta Altamira, que nuestros acusadores de todos los tiempos han carecido de aquella piedad - necesaria para ser nuestros maestros en lo que - cupiere, limitando su papel a fiscalizar irreve

tratados. Durante el siglo XVII, los sentimientos hostiles de los franceses aumentaron considerablemente, dando lugar a un larga lista de obras, a las que hay que sumar otras muchas de autores de otras nacionalidades -y desde luego españoles-, cuyas doctrinas tendían a restablecer nuestro crédito como pueblo ante propios y extraños (150).

En Italia, proliferaron, de igual modo, -- las doctrinas contrarias a nuestra patria, en autores y obras de los siglos XVI y XVII, muchas de las cuales, un posterior hispanista italiano, objetivo y científico, Arturo Farinelli, se encargaría de colocar en su justo punto.

Sin embargo, la literatura antiespañola -- arreció particularmente durante el último tercio del siglo XVIII, con Raynal, Histoire philosophique; Marqués de Langle, Viaje de Fígaro; y sobre todo, Masson, en su artículo publicado en la Enciclopedia Metódica, y en el que responde a las cuestiones por él mismo planteadas: "¿Qué se debe a España? ¿Qué ha hecho en favor de Europa en dos, en cuatro ni en diez siglos?". Ello en cuanto a autores -

(Cont.) -rentemente, cuando les ha faltado, en muchos casos, el conocimiento mínimo sobre lo que denunciaban.

(150) Una mayor especificación de obras y autores -que no consideramos como imprescindibles hacer explícitas- para el objeto de nuestro trabajo, pueden hallarse-

franceses (151).

Con respecto a los italianos, puede citarse a Tiraboschi, Storia della letteratura italiana y Diario de Módena; Bettinelli, Risorgimento d'Italia negli studii, nella arti, e ne costumi, dopo il mille, etc.

La totalidad de estas obras está repleta de juicios, acusaciones e injurias, generalmente falsas o procedentes de la exageración. Y sobre todo, se fustigaba acremente la aptitud española para el cultivo de las ciencias filosóficas y naturales, y nuestra humanidad en la guerra, en la colonización y en el gobierno en general.

Una buena porción de autores extranjeros - cuyas obras reflejaban el deseo de imparcialidad y de justicia hacia España (Grimm, De Vayrac, Orleans, Hermilly, Schotto, etc.), no lograron acallar las voces de nuestros detractores, por lo que, paulatinamente, se fué creando un movimiento hispanófilo, encabezado particularmente por escritores españoles a los que movía la lucha por la injusticia y el desamor a la patria (152). La polémica se -

(Cont.) -en la ya citada de Altamira, Psicología del pueblo español, pp. 123 y ss.

(151) Cita así mismo Altamira a otros tantos autores conocidos tales como Rouseau, Voltaire y Prevost.

(152) Refiere Altamira la obra del Conde de Aranda, Dénonciation au public du voyage d'un soi-disant Figaro en Espagne, par le veritable Figaro (Londres-Paris,

inició, de este modo, con una serie de réplicas y contra-réplicas, que contribuyeron, al menos, a poner en tela de juicio las sentencias categóricas que la ligereza, la enemistad y el desdén habían sembrado por doquier respecto a España y sus valores.

La guerra de la Independencia, y el periodo liberal consiguiente, lograron que la opinión europea comenzara a tomar conciencia de las rectificaciones pro-hispánicas. Y a partir de aquella época, las leyendas antiespañolas vieron ceder su terreno a juicios menos imparciales, y por ende, más positivos, sin olvidar, desde luego, el número reducido de los que todavía persistían en antiguas creencias.

"Los hispanófilos y los hispanólogos - -
-dirá Altamira- han crecido mucho, moder-
namente, en Europa y en América, concu-
rriendo a la obra de regeneración que no
pocos sienten en nuestra patria; y el re-
sultado de tanto trabajo acumulado, sino
alcanza a destruir todos los prejuicios-
ni ha evitado que la ambición política -

(Cont.) -1.785), concebida como respuesta al Marqués de -
Langle; las de Cavanilles, Observations de M. --
l'abbé Cavanilles sur l'article de la Nouvelle -
Encyclo-pédie (Paris, 1.874); Denina, Réponse a
la question "Que doit-on a l'Espagne?" (Madrid, -
1.786), como respuesta a la injuriosa cuestión -
formulada por Masson; el abate Nuix, en sus Re-
flexiones imparciales sobre la humanidad de los-

desfigura a veces maliciosamente las cosas, es lo bastante para que los hombres sinceros y libres de prejuicios tengan -- ya por cosa probada que España ha hecho -- mucho en la historia de la civilización -- humana durante siglos, y que todavía, en medio de su decadencia actual, ofrece no pocos elementos intelectuales y no pocas cualidades de caracter que sería locura -- despreciar en la trabajosa labor de la -- especie por alcanzar un estado lo más -- completo posible de cultura, de morali -- dad y de bienestar" (153).

Resumiendo, cabe afirmar con nuestro au -- tor, que "el valor, muchas veces la originalidad y en algunos casos la influencia en el exterior" de nuestra historia intelectual en el pasado está ya suficientemente re -- conocida en campos tales como la filosofía general; la -- teología y el derecho canónico; la mística; las ciencias -- jurídicas en general, y en especial, el derecho político, el internacional y el penal, la sociología y la antropo -- logía penal, el derecho civil, el derecho colonial y el -- régimen de las posesiones ultramarinas; la ciencia geográ -- fica; la economía política; la pedagogía; la lingüística; los estudios históricos en general, y en particular, la -- crítica y el concepto y plan de la historia y las cien --

(Cont.) -españoles en las Indias, combatió las doctrinas -- de Raynal, y Robertson especialmente; a los ita -- lianos respondió, sobre todo, con su Historia -- crítica, Masdeu (edición italiana en 1.781 y es -- pañola en 1.783), etc.

(153) ALTAMIRA, R., Psicología..., op. cit., p. 136

cias auxiliares; las ciencias naturales y las físico-químicas; las ciencias médicas; las ciencias exactas y sus aplicaciones, y en último lugar, la ciencia y el arte musical (154).

2.5. EL PATRIOTISMO

Uno de los temas más reiteradamente tratados por nuestro autor, es sin duda el del patriotismo. El mismo reconoce que una gran parte de su producción como escritor y de su actividad como conferenciante, tuvo, durante años, un marcado sentido patriótico. Y a ello se sintió movido por circunstancias de orden práctico, esto es, por "sucesos históricos de gravedad bien evidente y que reposaban sobre errores de conocimiento, a la vez que planteaban cuestiones que solo un estudio de carácter científico podía arrancar a la apasionada resolución hija de la luchas internas entabladas o de la presión que ajenas opiniones, difundidas por el mundo, ejercían contra nuestro legítimo interés de ser tomados en cuenta en la

(154) Altamira ofrece en obra Psicología del pueblo español, ya citada, en sus páginas 137-139, una nómina exhaustiva de los intelectuales españoles y extranjeros a los que se debe el reconocimiento de las ciencias enumeradas.

obra universal de la civilización contemporánea" (155).

El patriotismo, ese amor incondicional a la patria, esa defensa de lo propio, que mira con legítimo orgullo sus valores positivos, pero sin caer en la contemplación estática, inmovilista y vanidosa y que no olvida los defectos, lo negativo de su existencia en vistas a la superación; y que pone sobre todo, la existencia de --uno mismo, su valía en cuanto miembro de la colectividad-- al total servicio de aquella, de su engrandecimiento y su progreso, constituye para Altamira una de las más altas --cualidades del espíritu de un hombre.

Pero el patriotismo de un pueblo no puede ser juzgado por la impresión que en otros causan hechos y sucesos de carácter extraordinario y circunstancial. Y tampoco, sobre todo, por los juicios que de su propio sentimiento patriótico formulan los mismos interesados, porque aquellos podrán estar alterados por la vanidad, o por motivos políticos frente a otros pueblos. Porque ser patriota retórico, dirá Altamira, es cosa fácil, y disfrazarse de aquella cualidad ha sido estratagema seguida por demasiados que perseguían fines muy determinados, para tenerla en cuenta, cuando se pretende analizar con seriedad --científica el problema.

(155) ALTAMIRA, R., Escritos patrióticos, en Obras Completas XI (serie Histórica), Compañía Ibero-Americana de Publicaciones, S.A., Madrid--1.929, p. 7

Y volviendo al tema que nos ocupa, esto es, al sentimiento patriótico de nuestro pueblo, conviene resaltar algunas notas históricas a su respecto, para poner de relieve, sobre todo, su nacimiento y sus vicisitudes, a la vez que contribuye a una mejor comprensión del problema en nuestro momento actual.

Así, remontándonos a sus orígenes, afirma nuestro autor que el pueblo español no sintió "durante muchos siglos, el patriotismo de lo que es la España de hoy territorialmente". Y dice más: "Sabemos ya que la Reconquista, como ideal patriótico de los españoles cristianos, fué una idea tardía importada por los cluniacenses" (156). Los reinos cristianos de la Reconquista defendían un patriotismo más o menos arraigado pero de orden particular. La península estaba ocupada por otras tantas patrias proporcionales a las diversas comunidades. Consecuentemente, la palabra España, que aparece indiscriminadamente en los documentos de unos y de otros, hace referencia, no a una unidad patriótica ideal, sino a aquel concepto aplicado por los romanos a la suma de las provincias ibéricas. El único sentimiento común a todos ellos, aunque vivido de forma separada por cada estado, fué el de la independencia frente a cualquier posible invasión extranjera.

(156) ALTAMIRA, R., Los elementos de la civilización y del carácter españoles, Losada, Buenos Aires, 1.956, p. 152

A pesar del ideal patriótico traído por -- los cluniacenses, la división territorial y por ende espiritual de España, se mantuvo hasta el advenimiento de Carlos I, al conseguirse la fusión, bajo una misma corona, - de los reinos supervivientes. Sin embargo, y a pesar de - ello, no se consiguió encender un patriotismo verdadero - común al territorio nacional. Los fueros particulares de - Cataluña, Valencia y Mallorca, así como los privilegios - políticos de aragoneses y navarros, siguieron actuando sobre estas comunidades fomentando más si cabe su regiona - lismo y alejándoles, así, del ideal común con Castilla.

Según Altamira, los fenómenos históricos - pasados, tales como la absorción cultural de aquellas re - giones por Castilla, el protagonismo del castellano en la producción literaria y científica, e incluso el uso de -- aquel por escritores portugueses de los siglos XVI y XVII, constituyeron hechos de otro carácter, que no alcanzaron - la relevancia suficiente como para fundir, en uno solo, - los diversos patriotismos medievales.

Por otro lado -señalará-. "la conocida re - sistencia de los aragoneses y catalanes a contribuir a la defensa de otros territorios que los propios en las gue - rras del rey español con Francia, es una prueba elocuente de la disociación que persistía en cuanto al concepto de - patria" (157).

(157) Ibidem, p. 154

Sólo la invasión francesa del principios del XIX, encendió la llama del patriotismo en todos los españoles ante el peligro común. Historiadores y políticos afirmaron, así, la aparición, entre los años 1808 y 1.813, de un patriotismo propiamente español, que permitía confiar en un florecimiento y un arraigo mayor cada vez.

Un detenido estudio histórico pone de relieve, en definitiva, que el espíritu español ha sentido intensamente el patriotismo ante el peligro de su independencia internacional. Ahora bien, lo que cabe preguntar a nuestra historia es, que al margen de aquel deseo de independencia relativamente fácil de concluir, en qué otras cosas el pueblo español es o no patriota. Y de su investigación se derivará, lamentablemente, la ausencia de ciertos sentimientos y actuaciones fundamentales para el bienestar y la prosperidad común, que siguen constituyendo en el momento presente exigencias no satisfechas.

Así, la falta de verdadero amor a la patria, auténtico y fecundo, capaz de crear un cuerpo social cada vez más solidario y por ello más fuerte, se -- condensa en cuatro grandes negaciones de nuestro carácter nacional:

- a) Carencia de amor a la patria española
- b) Carencia de estimación de lo propio
- c) Carencia del sentido y, sobre todo, de la voluntad de sacrificio por el inte-

rés común.

- d) Carencia de un concepto claro de lo que es la independencia de un pueblo.

Respecto al primer punto, un estado federal que se constituya sobre la base de la separación ideal y sentimental de los distintos grupos de población, está abocado -dirá Altamira- a la total disgregación y por consecuencia, al hundimiento de la patria como tal, porque -¿qué lazos de unidad espiritual quedarían en el futuro Estado constituido sobre la base de las autonomías regionales?", dado que sus más acendrados defensores esgrimen como bandera, no las notas comunes, que sirvan de aglutinante a posibles diferencias, sino precisamente lo específico y diferencial. Porque lo realmente grave no es el separatismo político, de relativa solución mediante un adecuado federalismo, sino el separatismo espiritual, "la disgregación efectiva que como arma, como excitante o como expansión irresistible de un sentimiento de diferencia --ción o de un sedimento de agravios, cultivan unos conscientemente, otros inconscientemente (y aún con pesar --cuando se dan cuenta de él) y todos con fruto indudable --de disgregación española" (158).

La cuestión, por tanto, se plantea en dilucidar cuál sea el camino más idóneo, si el de cultivar-

(158) ALTAMIRA, R., Psicología..., op. cit., p. 184

el campo de nuestras diferencias regionales o el de nuestros puntos en común, para que así, congregados en unos esfuerzos y no dispersos en logros particulares, pueda alcanzarse un ideal más alto.

Un segundo aspecto a considerar es el de la carencia, en el espíritu español, de una legítima estimación de lo propio.

"Y si habla mal de España es español". -- La frase de Bartrina, si bien a primera vista pueda parecer grotesca, es fiel reflejo de la realidad nacional en este respecto. Es otro de nuestros grandes defectos, -- "nuestra tendencia a considerar malo todo lo propio, o, por lo menos, inferior a lo extraño, y eso, en todos los órdenes de la vida; manifestación de nuestro pesimismo y desconfianza en lo que hacemos hoy, en lo que podemos hacer mañana y aún en lo que hicimos antes de ahora" (159).

No es un dogma, sin embargo, que tal defecto sea privativo del pueblo español. Más bien es defendible que nuestro carácter es más propenso a sacarlo al exterior, a "vocearlo" con más ímpetu, de modo que lo hacemos más ostensible a cualquier observador de nuestra vida nacional.

(159) ALTAMIRA, R., España y el programa..., op. cit., - p. 116

La inmensa mayoría de los pueblos -quizá -naya que exceptuar al nuestro- se cuidan muy bien de hablar mal de sí mismos ni de sus compatriotas fuera de sus fronteras. Los de su misma nacionalidad, como la propia patria, son sagrados frente al auditorio extraño, nos dirá Altamira, porque saben perfectamente que todo juicio de valor negativo hacia uno de los suyos o hacia su pueblo en general, se convierte en una nota más de desprestigio, que sin duda habrá de exagerarse por la natural condición humana. O en sus propias palabras, "el patriotismo, ni se prueba ni gana lo más mínimo con vocear en la casa ajena los defectos reales o ilusorios de la propia. Se prueba y sirve al fin que lo guía, corrigiendo sin bulla ni escándalo esos defectos (cuando verdaderamente se comprueban) dentro de casa, y contribuyendo con obra positiva al mejoramiento de todos los órdenes de la actividad nacional" (160).

Y una vez más no podemos sustraernos a la -llamémosla- conveniencia de la exposición literal de las palabras de Altamira que con sutil lucides -el calificativo nos parece adecuado- comenta:

(160) Ibidem, p. 127. El tema de la alternativa optimismo-pesimismo de la visión de la patria, es tratado incansablemente por Rafael Altamira en muchos de sus escritos, y no pierde ocasión de confesar una y mil veces su profesión de fé en España, en su pasado, en su presente y en su futuro. Al margen de la obra que citamos, su Psicología...,

"Qué servicio se presta a la Humanidad - haciéndolo creer que un grupo de ella no sirve poco ni mucho para la obra común - de la civilización, o restándole todos - los días la confianza en un hombre de -- ciencia, en un artista, en un literato, - cuya obra estimaba aprovecharle o lo es- verdaderamente, aunque no sea aún conoci da?. Por el contrario, la afirmación y - la explicación de lo que cada pueblo tie ne de útil para la cooperación humana -- (¿y cuál es el que no tiene algo y aún - algos?), la revelación de sus esfuerzos - por valer más cada día, el recuento de - sus aportaciones al acervo común de la - Ciencia, el Arte, y el Derecho, etc., -- son otros tantos acrecentamientos de la - riqueza general humana y otros tantos es tímulo y motivos de ánimo y de esfuerzo para todos" (161).

El egoísmo, ese vicio capital, secuela de nuestra condición de hombres, se convierte en nuestras re laciones con el Estado, en una lacra que, aunque mínima - en cuanto personal, se agranda hasta alcanzar proporcio - nes gigantescas en cuanto aunamos nuestros egoísmos parti culares, los de todos los españoles, y éste constituye -- otro de nuestros grandes defectos, de cara a nuestro de - ber de patriotismo.

(Cont.) -trata la cuestión ampliamente, así como su Prólogo a la obra de José Llagaria, Facetas de ineducación nacional, ya citada, etc.

(161) ALTAMIRA, España y el programa..., op. cit., p. 131

"El otro defecto del personalismo de nuestras luchas, del individualismo hos co en que aún nos aislamos las más de las veces unos de otros, sin acordarnos de que todos somos españoles y queramos o no, colaboradores en la misma obra nacional que nos empuja y nos aprovecha conjuntamente a todos. Ese personalismo y ese individualismo (que es frecuentísimo pero no general, puesto que a m menudo lo contradicen admirables ejemplos de tolerancia y de cooperación) son los padres de la envidia, que constituye -- uno de nuestros pecados endémicos, menos grave, no obstante, que otros que se achacan a otros pueblos de Europa" (162).

El considerar al Estado como ente ajeno a cada uno de nosotros y por tanto al que es, si no lícito, sí al menos indiferente engañar, es algo muy arraigado entre nosotros. Ejemplos múltiples pueden ser extraídos en este sentido de nuestra vida cotidiana, entre los que, con todo convencimiento, se llaman a sí mismos patriotas.

Profundizando más en el tema, y tomando el término "individualismo", en su acepción "propensión a obrar según el propio albedrío y no de concierto con la colectividad" (163), nos encontraremos con el tema de

(162) Ibidem, p. 127.

(163) Esta "cualidad" nuestra, se traduce en la práctica, en una "resistencia espontánea a obedecer las leyes, particularmente las que traban la libertad de

la falta de solidaridad social que se acusa en nuestra vida nacional y que se extiende a todos los campos de la misma. En política, por ejemplo, esa falta de solidaridad se desenvuelve en contra de los intereses generales de la patria. Así, por ejemplo, un nuevo gobernante considera tarea prioritaria e ineludible, derogar todo o casi todo lo que legisló su predecesor, sin evaluar lo que de positivo pudiera encerrar cualquier postura alternativa a la propia, o incluso opuesta; una resistencia tenaz se levanta ante cualquier intento de colaboración entre dos o más partidos políticos, aun que de tal comunión -- pudiera surgir un especial beneficio para la comunidad, -- etc. Los ejemplos podrían multiplicarse.

Sólo algunas excepciones pueden aducirse a lo expuesto. En primer lugar, la solidaridad originada cuando se trata de defender la independencia nacional cuando se encuentra amenazada. Esta específica situación, cuando se ha producido en la historia, ha sido el acicate que ha hecho olvidar todas las diferencias, in -

(Cont.) -acción en casos que la mente española cree que no deben ser regulados por el Estado; la tendencia a ensanchar el margen del propio arbitrio en la vida particular y aún en parte de la que cada vez más, se va convirtiendo en pública; la apetencia consiguiente de la menor intervención posible del Estado en las actividades sociales y privadas; posición semejante (pero no tan claramente definida) a la del "Individuo contra el Estado" contra la que tanto se escribió a fines del siglo XIX y comienzos del XX; por tanto, po

cluso las comarcales; también la política obrera, en los tiempos modernos, ha hecho surgir fuertes tendencias a la cohesión entre los de la misma clase, "y es que cuando un pueblo o una gran masa de él adquiere la conciencia de algo común a todos sus individuos y que corresponde a intereses vitales y anhelos sentidos fuertemente, el particularismo individual puede desaparecer y dejar plaza a la voluntad conjunta de todos los hombres" (164); la denominada "patria chica" (al margen de las connotaciones que pueden aducirse respecto a su inserción en una comunidad más amplia y heterogénea) puede desencadenar, así mismo, robustos sentimientos de solidaridad... (165).

(Cont.) -ca disposición a tolerar un régimen político de tipo socialista, mucho más si es comunista: cosa muy diferente de la aspiración a satisfacer dentro del orden jurídico, los vacíos y diferencias económicas que sufren los trabajadores manuales e intelectuales, ciudadanos y campesinos" (en ALTAMIRA, R., Los elementos de la civilización..., op. cit., pp. 74-75)

(164) Ibidem, p. 79

(165) El individualismo es también, para Macías Picavea, "el exclusivo origen de todas las espantosas ruinas y daños morales que a la nación han afligido y afligen".

Un "ímpetu de rebeldía y singularismo", un "irresistible impulso de disociación separatista", un "gusto frenético de andar suelto y libre, una protesta de toda disciplina colectiva"... "arrastra y ha arrastrado siempre a los españoles a pelear furiosamente los unos contra los otros, a aislarse

Las excepciones expuestas prueban que evasión del individualismo infructífero hacia la solidaridad colectiva es posible, luego no es imperecedero ni invencible nuestro defecto: nos mantiene la esperanza -dirá Altamira- de que una adecuada dirección educativa en el sentido social, pueda hacer perder campo al egoísmo y sea ganada la batalla por el espíritu comunitario.

Sin embargo, cabe hacer concesiones a -- nuestro carácter individualista, porque el individualismo no siempre resulta negativo. Así, según el Diccionario de la Academia, el término que nos ocupa ofrece otras varias acepciones: "calidad de una persona o cosa por la cual se da a conocer o se señala individualmente". Bajo esta acepción, el peculiar genio español ha contribuido en el mundo del arte y de la ciencia con obras genuinas que no se encuentran en otros pueblos, "y ha engendrado así el hecho, categóricamente declarado por los historiadores extranjeros, de que el espíritu español, aún en -- las cosas en que adoptaba una influencia extranjera y, -

(Cont.) -y separarse en pequeñas regiones y aún en diminutas localidades, a armarle guerra al vecino - por un "quítame allá esas pajas", a negarse mutua cooperación en los trances difíciles, a no estar nunca conformes con regla alguna que venga de otra voluntad que la propia y resignarse en cambio muy guapamente con cuantas fatalidades nos regala la naturaleza, a sustraerse en -- fin con irreductible resistencia pasiva, si no-

aún cuando ejecutaba concepciones y planes ajenos, ha -- sabido introducir siempre alguna modificación de cosecha propia en que revela su modo de comprender y de querer -- ver realizada la obra emprendida" (166).

El hombre español se caracteriza, así -- mismo, por el hecho de conservar su libertad espiritual-- incluso en el seno de las agrupaciones y de las organiza-- ciones colectivas, a las que le conducen sus conviccio-- nes o sus intereses. Y ello queda patente, tanto cuando militan en las filas de grupos liberales --donde sería lógica su actitud-- como en otros cuyos sistemas de subordi-- nación u homogeneidad le harían teóricamente invariable-- al resto del colectivo.

"Esa celosa reserva de la libertad de-- opinión y de crítica --matizará el ali-- cantino-- (esa perniciosa o beneficiosa en fin de cuentas, para la acción en -- el orden social) diferencia netamente-- al hombre español de otros pueblos cu-- yos individuos pierden pronto y facil-- mente, la independencia espiritual en--

(Cont.) --es con sangrienta franca protesta, a toda fecun-- da acción colectiva, a toda suma, conglomeración y síntesis social que mire al interés procomún-- con sacrificio de los propios gustos y opinio-- nes" (en MACIAS PICAVEA, R., El problema nacio-- nal..., op. cit., pp. 61-62.

(166) ALTAMIRA, R., Los elementos de la civilización..., op. cit., pp. 81-82

holocausto a la colectiva o la la que - les parece ser expresión de una necesidad y convivencia común; aunque muchas veces no representa otra cosa que la su gestión idolátrica de un pensamiento y una voluntad individual o de una mino - ría pequeñísima" (167).

La última cuestión, se centra en el desco nocimiento del sentido exacto del concepto de independen cia.

Este sentido de independencia frente a -- agresiones externas, sí es claro entre los españoles, lo que nos ha llevado a defender férreamente la integridad de nuestro territorio nacional. No así el sentido de independencia interna, y concretamente, económica. Y no se trata, desde luego, de proclamar la independencia económica del país -cosa absurda de por más-, sino de la acp tación de la idea y su consiguiente puesta en marcha, de que nada deben hacer los extranjeros en nuestra patria - que podamos hacer nosotros mismos.

Porque, nos dirá Altamira; es bien cierto que los sectores comerciales y industriales españoles, - están, en gran medida, en manos de extranjeros. Otro pro blema es el del empleo de capital extraño en nuestro --

(167) Ibidem, p. 82

país, pero el "dinero se redime más fácilmente", no así a los hombres. El hombre deja su impronta en el campo en -- que se mueve. Y ello nos lleva a considerar cuál pueda -- ser la gravedad de esa impronta cuando incluso la educación, o ciertos sectores de la misma, está encomendada a extranjeros y que puede hacer nacer en nuestros niños una impronta de dependencia de muy difícil solución. Por ello, hay que tener en consideración que "el internacionalismo de la vida humana es perfectamente compatible con la reserva de las actividades nacionales, en la mayor medida -- que sea posible, para los hijos de cada país" (168).

Sólo nos resta hacer hincapié, aunque brevemente, en un tema mencionado, que precisa, quizá, de un pequeño detenimiento: dentro de aquel aspecto de carencia de amor por lo propio, puede incluirse, sin duda, la ignorancia, el olvido, e incluso el menosprecio por las creaciones positivas de nuestros antepasados.

Dentro de este marco, cabe, por ejemplo, el abandono en que durante siglos hemos tenido a nuestros mejores monumentos; la ignorancia y el menosprecio con que se quemaron, saquearon o destruyeron edificios de indudable valor histórico, así como valiosísimas bibliotecas, a causa de las continuas luchas políticas; el estado en que hemos almacenado multitud de obras literarias y documen -

(168) ALTAMIRA, R., Psicología..., op. cit., p. 193

tos inapreciables para nuestra historia, en lugares en que su destrucción o perjuicio iban a ser seguros; la fácil pérdida de nuestra tradición filosófica, mantenida, sin embargo, por otros países tan fustigados por los adversarios como el nuestro; el rápido y profundo olvido de nuestra épica medieval y de muchos de nuestros grandes escritores de los siglos XVI y XVII, a los que se tildó, al margen de su total desconocimiento por muchos, de mal gusto y de barbarie; el fanatismo de muchos liberales, que confundiendo regímenes políticos pasados, con el pasado todo de la comunidad, negaban todo valor a la vida cultural e intelectual de otros tiempos; la inconsciencia y el afán de recibir como bueno y quizá como inmejorable todo lo ajeno, sin previa valoración, ensalzán dolo exageradamente por la sola cualidad de extranjero, hipotecando así nuestra originalidad en demasiadas ocasiones, por baldío, etc. Y por último -dirá Altamira- la pobreza y la inconstancia con la que hemos socorrido en sus males a la patria desde mediados del XIX, y a la que hemos fustigado y acusado como inútil de necesidad.

Con todo ello, y quizá otros aspectos no enumerados, prueban que ese tradicionalismo del que muchas veces nos enorgullecemos los españoles como muestra de nuestro patriotismo, "no comprendió durante cientos de años el vivo amor y la conservación de nuestro pasado en lo más glorioso, civilizador y universal de su obra"

Deduca Altamira de todo lo expuesto, que precisamos de un doble replanteamiento: una puesta al día de nuestras actuaciones, y una depuración de nuestro ideal, y ello sin tener que volver la espalda al presente y al futuro. Así,

"Necesitamos, para reintegrar nuestro patriotismo inválido, llegar a sentir hondamente todo lo que es nuestro y que constituye, espiritual y materialmente, nuestra patria (la de ayer y la de hoy) y para conservar amorosamente todo lo que merece conservarse y corregir lo que dañaría a nuestro presente y futuro, como lo han hecho y siguen haciendo otros pueblos europeos más discretos y, en esto, más felices que el nuestro" (169).

Y ello, porque lo esencial del patriotismo no es el elemento material, el suelo que se pisa, y que sin duda reúne una importancia especialísima en la determinación del sentimiento patriótico, sino en el elemento espiritual, ese cúmulo de experiencias de vida común que constituye el sustrato, el fundamento y la fuerza de cualquier comunidad humana.

(169) ALTAMIRA, R., Los elementos de la civilización..., op. cit., p. 162

2.6. LOS VALORES QUE CORRESPONDEN A ESPAÑA

2.6.1. La vindicación de nuestra historia

Son dos, para Rafael Altamira, las condiciones esenciales de nuestra regeneración nacional. De un lado, "restaurar el crédito de nuestra historia, para devolver al pueblo español la fé en sus cualidades nativas y en su aptitud para la vida civilizada, y aprovechar todos los elementos útiles que ofrecen nuestra ciencia y nuestra conducta de otros tiempos". Y de otro, "evitar discretamente que ésto pueda llevarnos a una resurrección de las formas pasadas, a un retroceso arqueológico, debiendo realizar nuestra reforma en el sentido de la civilización moderna, a cuyo contacto se vivifique y se depure el genio nacional y se prosiga, conforme a la modalidad de la época, la obra substancial de nuestra raza" (170).

Dos tipos de argumentos, pueden fundamentar estas tesis. Uno de ellos se basa en la observación-histórica: la rahabilitación de nuestra historia pasada-protagonizada por un gran número de publicaciones de com

(170) ALTAMIRA, R., "El patriotismo y la Universidad", - en B.I.L.E., 462 (1.398) 258

patriotas y eruditos extranjeros que intentaban dar respuesta a aquella injuriosa cuestión planteada por Masson. El segundo de ellos, se apoya en observaciones sociológicas o fenómenos de psicología colectiva, a los que hemos hecho referencia en otro momento de nuestro trabajo, pero sobre los que volveremos a hacer mención.

Resulta esclarecedor el hecho de que los pueblos, a imitación de los propios individuos, rigen su vida, más bien, por el juicio que de sí mismos tienen, - que por el que formulan los extranjeros. Si ambos difieren, el propio es siempre el que prevalece. Si coinciden, el resultado es sorprendente por su solidez, tanto positiva como negativamente. Como consecuencia de ello, y como señalará nuestro autor, aquellos pueblos que se consideran a sí mismos como degenerado, o inepto, o incapaz - de un esfuerzo común regenerador, "ya sea por una enfermedad del ánimo, ya por sugestión de voces extrañas repetidas una y mil veces y acogidas por todos o por parte - de los elementos directores", se convertirán en comunidades "condenadas al pesimismo, a la inacción y a la muerte segura y rápida". Por el contrario, aquellos que confían en la fuerza de su tesón o tienen de su propio valor como pueblo un alto concepto, se atreverán a todo, - no viendo en pasajeras situaciones de calamidad, obstáculos insalvables a los que no sean capaces de sobreponerse.

Por todo lo cual -aconsejará el alicantino-, "no es desalentándolo como hay que hablar a un pueblo cuya regeneración se apetece. No hay educación posible con la censura y la desconfianza constantes y llenas de dureza que perjudican tanto como la lisonja pueril, como el chauvinismo vanidoso y ridículo" (172).

De aquí se desprende la importancia capital que reviste, para la regeneración de un pueblo, la reivindicación de sus valores y de su historia. No entendiéndola como base del inmovilismo presente ante la contemplación de lo pretérito, sino como plataforma de la civilización futura, porque afirmar el valor y la originalidad de la ciencia de nuestro pueblo en tiempos pasados, no quiere significar que debamos aceptar, hoy, todos sus principios ni todas sus consecuencias. En efecto, éste es otro problema.

No puede haber incompatibilidad entre la nueva España que apetecen los liberales de hoy y ciertos rasgos muy positivos de nuestro pasado, que sin la debida justicia, o el necesario conocimiento, "algunos escritores, paladines esforzados y generosos de la "cultura moderna" ", incluyeron en ese concepto oscuro de la España vieja.

(172) Ibidem, p. 260

El error, atribuible a estos renovadores, adquiere, en un plano más amplio, grandes proporciones: - porque la restauración colectiva que pretenden frente a - toda tradición, difícilmente se verá secundada por el pue blo, que por definición, está íntimamente atado a su pasa do. Si los modernistas vuelven la espalda al pasado, la - Historia quedará, como contrapartida, en manos de los reac cionarios, con toda la fuerza moral que ello representa. (173).

Es claro que en la historia de los pueblos, hay una parte perecedera, que el progreso de los tiempos-

(173) En este sentido, nuestro autor referirá que "es peligroso, peligrosísimo, dejarles a ellos todo nuestro pasado, es decir, toda España, ya que el momento actual es insignificante frente a la obra secular producida, y la España futura es solo una aspiración no una realidad. Está bien que distingamos - en nuestra Historia lo que, a nuestro modo de pensar, hoy parece bueno y lo que parece malo; pero -- que en consideración a ésto lo repudiamos todo, nos disociemos de ello, dejemos de sentir nuestra Histo ra, nos desliguemos de ella en absoluto, y nos sume mos a quienes, sin estar en lo pasado exentos de -- las mismas culpas que nosotros, nos censuran duramente por cálculo de desprestigio o por ignorancia- que repite sin examen las cosas dichas e inventadas en momentos de lucha, además de un error grave que ayuda a debilitar nuestro apatriotismo cuando más - falta nos hace fortalecerlo, me parece un desacierto, porque entrega el arma poderosa de la defensa - de lo propio (que será siempre poderosa, aun en el mundo más perfecto que podamos soñar como fruto de-

se encarga de modificar e incluso eliminar (174). No obstante, sigue manteniendo intactos una serie de valores -- que lejos de convertirse en obstáculos para el progreso, -- se constituyen en poderosos auxiliares en las reformas -- presentes y futuras. Incluso en el terreno puramente educativo: si los defensores de la enseñanza clásica aducen -- como arma el valor pedagógico de las literaturas griega y latina, cómo no tomar como antorcha de la educación de -- nuestra juventud nuestra propia literatura nacional, más -- cercana en el tiempo, más próxima a nuestro espíritu y -- más acorde, en fin, con nuestro talento.

(Cont.) -las crisis actuales) a quienes están interesa -- dos en identificar lo genuinamente nacional con -- ciertas notas que en nuestro mismo pasado no son -- ni constantes, ni generales, ni absolutas las -- más de las veces" (en ALTAMIRA, R., Psicología -- del pueblo español, op. cit., pp. 220-221).

(174) En este punto, somos de la opinión, no expresada ex -- plícitamente por Altamira, aunque casi aseguramos -- que puede estar implícita en su obra, que incluso -- esa parcela del pasado que se modifica e incluso -- llega a ser eliminada con el tiempo, no lo es real -- mente en la práctica, dado que el progreso humano -- jamás surge de la nada, sino que se configurará a -- partir de la asimilación o el rechazo de lo primiti -- vamente establecido, pero siempre apoyándose en la -- obra pretérita.

Un esquema de la doctrina del acontecer histórico, -- puede verse en el estudio de GALINO, M^a A., Pedago -- gía e Historia, en Enciclopedia de la Nueva Educa -- ción, Apis, Madrid, 1.966, pp. 65 y ss.

La reivindicación de nuestra historia pasada, nos ha de llevar, por contrapartida, a la búsqueda de una nueva imagen de la patria fuera de nuestras fronteras. Las insidiosas leyendas sobre España han estigmatizado nuestra credibilidad ante el resto de las naciones, y aunque se va paliando tal problema, sigue pesando sobre nosotros la pesada carga de la incomprensión y el desamor. (175).

(175) Acerca del valor y el origen de las leyendas, hace Altamira unas breves reflexiones que se podrían resumir así:

El valor que se ha querido dar a la leyenda, estriba en haberla querido ver como primera y espontánea expresión de un pueblo, por lo tanto, con caracteres de pureza. Pero estudios especializados han comprobado que las leyendas han sido, en ocasiones, -- "proporcionadas" al pueblo por "autores falsarios"-- de procedencia erudita que se transmiten después -- por tradición oral.

Altamira ofrece como ejemplo el estudio del italiano Carraroli sobre "La leyenda de Alejandro Magno". En otras ocasiones, ni siquiera se cumple ninguna de las condiciones de las llamadas leyendas. Es decir, que en realidad, son intencionadas, de origen reflexivo y extranjeras. Ello ocurre en gran parte de las leyendas negativas sobre nuestra historia, nacidas en el fragor de los conflictos con otros -- pueblos, "difundidas por el mundo con maliciosa insistencia y cándidamente asimiladas y creidas por autores españoles...".

Como ejemplo, puede aducirse la de Don Carlos, hijo de Felipe II.

En último extremo, pueden encontrarse las leyendas -- "extraordinarias" sobre nuestro pasado o nuestras

Pero no cabe desconocer -alertará Altami -
ra- las diferencias entre los tiempos, porque, al margen
de aquel caracter de continuidad que presenta lo actual -
frente al pasado, "de lo cual se nutre", lo moderno encie
rra ciertos caracteres diferenciales, "y a hacho rectifi-
caciones tales en el espíritu humano, que no permiten la-
renovación del "antiguo régimen", habiendo condenado teo-
rías, leyes y costumbres que tuvieron gran boga". Será ló
gico querer mantener y desarrollar en lo esencial nuestro
mundo pasado, mientras se vayan rectificando aquellos as-
pectos que lo requieran de acuerdo con las exigencias de
los nuevos tiempos.

Pues bien, siguiendo el hilo de nuestra ex
posición, recalquemos de nuevo el valor substancial de la
tradición de los valores pasados, olvidando lo transito -
rio y por ende, perecedero. Esa historia, ese modo pecu -

(Cont.) -posibilidades, que difícilmente pueden provenir-
de un pueblo que durante siglos ha tenido que lu
cahar por la subsistencia, ante una naturaleza -
en gran parte agreste. Más bien han podido estar
originadas en las minorías cultas o privilegia -
das, despreocupadas por el problema de la super-
vivencia.

Al margen de estas breves notas (véase ALTAMIRA,
R., Psicología..., op cit., pp. 226 y ss), Alta-
mira pronunció una serie de conferencias sobre--
"Leyendas de la Historia de España", durante los
cursos 1.898-99 y siguientes en la Universidad -
de Oviedo: leyendas sobre el suelo, la raza, Sa-

liar de afrontar las distintas situaciones vitales, es lo que proporciona a un pueblo su específico genio, su modo-particular de ser y de sentir. Diríamos que la historia-"táctica", externa o de los hechos, se convierte en vida-o en historia de un pueblo, después de haber pasado por -la criba de su peculiar modo de ser, de entender, de aceptar y asimilar los hechos. El acontecer histórico está impregnado, así, por el sutil influjo de una determinada impronta. Lo que se pierde en "objetividad", valga la expresión, se gana en "peculiaridad", con todo lo que ello lleva consigo de elemento unificador de una cultura.

Este "espíritu" o "genio nacional" no es -tá, según nuestro autor, suficientemente estudiado. Mu --chos tópicos se aducen a este respecto, pero ninguna de -las teorías se basa en el estudio científico que tiene -por base nuestra historia; y sin embargo, habrá que hacer un poderoso esfuerzo por investigar y sacar a la luz, --cuál sea nuestro más genuino carácter, para armonizarlo -"con lo que hay de bueno y de sano en la civilización mo-
derna, cuyo modelo hay que ir a buscar a naciones extra -ñas, más compenetradas con ella que nosotros".

Así pues, las reivindicaciones históricas-sirvan para devolvemos la confianza en nuestras propias-

(Cont.) -gunto, la Reconquista, las libertades municipa -les y otras.

fuerzas, subsanando así falsas doctrinas o singulares malentendidos y apeándonos de la defensa de glorias y blasones, no siempre ciertos.

Llegados a este punto, conviene establecer determinadas consideraciones con respecto a la obra civilizadora llevada a cabo por nuestra patria a lo largo de su historia.

A la cuestión formulada por nuestros detractores respecto a lo que se debe a España en el marco de la obra civilizadora de la humanidad, cabe responder desde el desapasionamiento y desde el estudio profundo y científico de nuestra historia. Cualidades que sin duda no reunían quienes, no solo la expresaron, sino a la que dieron su particular respuesta sin base sólida alguna en que apoyarse, y desde el prejuicio y el desamor hacia lo que España ha significado en el campo del devenir histórico.

Altamira establece como premisas de la respuesta a aquella cuestión, una serie de puntos que se resumen así, englobados en dos grandes aspectos:

1º. Que a pesar de los indudables adelantos en el campo de nuestra historiografía en los últimos tiempos, y particularmente, desde mediados del XIX, muchos puntos quedan todavía en la penumbra e incluso en la oscuridad, por lo que habrán de frenarse las formulacio -

nes concluyentes y sobre todo, las categóricas, y en muchos casos, suspenderse ante ciertas inseguridades o desconocimientos reales.

2º. Que la contemplación de nuestra historia y de sus valores, ha experimentado una positiva -- evolución que la distancia mucho de aquellos juicios categóricos que sobre nuestro pueblo se lanzaron impunemente desde toda Europa, a partir del siglo XVIII principalmente.

Así, los caracteres dominantes de nuestra crítica histórica respecto de España en la actualidad, -- son los siguientes:

"Que en su pasado, España no ha sido -- una cantidad negativa en la obra de la civilización humana, sino que aportó a ésta elementos de utilidad considerable, referentes a diversos órdenes de cultura y de la vida social".

Ello significa, de un lado, la actual revelación de hechos ignorados u oscurecidos en épocas anteriores y que prueban la existencia real de nuestra colaboración en los distintos ámbitos de la ciencia, la literatura, el arte, etc.; y de otro, la rectificación de muchos de los errores secularmente mantenidos, ya por mala fé, ya por negligencia en comprobar de modo riguroso lo que se afirma gratuitamente.

En otros términos:

"Que en lo futuro (aún reconociendo e - rrores en el presente y en el pasado, - España puede ser, por muchas de las cualidades de su pueblo y por la obra positiva realizada en lo que va del siglo - presente, un factor cada vez más útil - para la civilización humana, nadie pre-tenda negarlo" (176).

Los caracteres enunciados, son mantenidos hoy -dirá Altamira- por todos los tratadistas modernos - de la Historia de España, incluso por aquellos que "con-más serena franqueza" o "con apasionamiento más sistemático" nos acusan todavía de defectos o vacíos que nuestro-protagonismo nos impide conocer.

Y ya inmersos en las aportaciones de nues-tra patria a la civilización común de los pueblos, Alta-mira hace resaltar -aunque él los califica más bien como materiales para la historia- ciertas notas que aparecen como reiteradamente comprobadas en diversas ramas de -- nuestra ciencia y de nuestro arte y que pudieran alum --brar respecto de los caracteres fundamentales del espíri-tu nacional en el orden intelectual, y que son los si --guientes:

- el armonismo, tendente a reunir presunibles contrarios en unidades superiores;
- el criticismo, defensor de la libertad-

(176) ALTAMIRA, R., Los elementos de la civilización..., op. cit., p. 269

- intelectual de los individuos frente a -
a las autoridades científicas reconoci -
das;
- la intuición y la iniciativa, como pio -
neros en la formulación de hipótesis y -
afirmaciones que podrán ser universalmen -
te aceptadas mucho tiempo después y pue -
den constituir la base de sistemas nue -
vos de pensamiento o de inventos impor -
tantes.

Expuestas hasta aquí estas breves premisas, intentaremos a continuación resumir de algún modo, lo -- para Altamira constituyeron "las más importantes colaboraciones pasadas y presentes" de nuestra patria, a la obra común de la civilización (177).

1.- Las primeras manifestaciones cultura - les en nuestro suelo, pueden resumirse en: el arte pictórico paleolítico; el arquitectónico prehistórico en Andalucía y el artístico entre los iberos.

2.- La extensión de la civilización romana, llevada a cabo por la profunda romanización de la mayor - parte de nuestro territorio.

(177) Puede consultarse a este respecto el capítulo V de citada obra de Altamira, Los elementos de la civilización..., pp. 265 y ss.

3.- La labor de salvaguarda de la cultura latina en Europa tras la caída del Imperio Romano de Occidente. Artífices de la misma fueron: San Isidoro con sus Etimologías; Toedulfo; y la Lex Romana Visigothorum, que a pesar de su origen ultrapirenaico, debió su conservación perpetuidad especialmente a España.

4.- España recogió y difundió, durante -- los tiempos de la Reconquista, la cultura antigua importada por los árabes y la elaborada por los judíos en -- nuestro suelo.

5.- Contribuyó eficazmente a preservar a -- Europa del peligro musulmán, con la derrota que les in--fringieron en nuestro territorio los reinos de la Recon--quista.

6.- La colonización y civilización de casi toda América y parte de Oceanía, así como el protagonismo de los descubrimientos geográficos del siglo XV y siguientes, completándose, así, el reconocimiento de la -- Tierra, y por ende, contribuyendo al afianzamiento y amplitud de las ciencias naturales y físicas; así como al aprovechamiento de nuevos productos y materias primas -- desconocidas.

7.- Contribución altamente positiva en -- las artes de la navegación y en la cartografía, cuyos -- descubrimientos y trabajos fueron utilizados en toda Eu-

ropa durante los siglos XVI y XVII. Sus artífices más representativos fueron los marinos catalanes, andaluces y mallorquines.

8.- Los trabajos de cronistas, misioneros y viajeros de América y Oceanía, constituyeron las bases filológicas y sociológicas de los pueblos indígenas de aquellos continentes. Sobre ellas, Hervás comenzaría, en el siglo XVIII los estudios de lingüística comparada y antropología.

9.- Contribuyó con su ejemplo práctico, - en los inicios del siglo XIX -en el que dió muestras de un "sentimiento inquebrantable de independencia y de personalidad nacional"- a la doctrina de las nacionalidades de tanta trascendencia en Europa años más tarde.

10.- España reconoció y respetó, como nadie el derecho humano respecto a los pueblos colonizados. -- Las Leyes de Indias constituyen "el más alto ejemplo de legislación amparadora y tutelar de los humildes e incultos". Dentro de esta política proteccionista, se implantaron también ciertas novedades de orden social -jornada - de trabajo, salario obrero, etc.- y que convirtieron a España en pionera en Europa, respecto de estos temas.

11.- Producción de una ciencia jurídica -- propia en las materias de Derecho público interno, Derecho internacional y Filosofía y Etica del derecho, y --

ello, sobre todo, durante los siglos XVI y XVII. Los nombres de los juristas españoles Victoria, Soto, Márquez, Mariana, Suárez, etc., constituyen ejemplos notables que contribuyeron e incluso superaron a los estudios jurídicos en Europa.

12.- La ciencia teológica española, especialmente desarrollada, contribuyó eficazmente en la resolución del Concilio de Trento, a lo que hay que unir los innumerables ejemplos de nuestra espiritualidad. Así, la Compañía de Jesús, con su indiscutida influencia en todo el mundo católico; y las figuras de Santa Teresa de Jesús y San Juan de la Cruz, representantes genuinos de los más elevados sentimientos ascéticos místicos.

13.- En teoría moral, y estudios sobre el alma humana, destacan ciertos escritores de los siglos XVI y XVII, entre los que destaca Gracián, utilizados -- por autores modernos gracias a la vigencia y universalidad de sus teorías.

14.- En el campo de la literatura, España ha creado géneros exclusivos por su propia naturaleza o por la originalidad con que fueron tratados, y que ejercieron una influencia notable sobre todo en la Francia del XVI y XVII. El primero de ellos, la épica y el romancero; posteriormente, la novela realista-picaresca y los libros de caballería.

15.- La obra capital de nuestra literatu-

ra, Don Quijote, de Cervantes, representa, en el contexto de la literatura universal, una de las más originales producciones del ingenio de todos los tiempos.

16.- La épica medieval y el romancero, constituyen, al margen de sus valores puramente literarios, - las mayores formas literarias del arte popular, frente a la literatura culta y señorial de otros pueblos.

17.- Las canciones de origen popular, constituyen otro ejemplo inigualable de nuestra peculiar idiosincrasia. De ella poseemos abundantísimos ejemplos, desde el siglo XVI hasta nuestros días, ya formando parte de otras obras, ya separadamente, como unidades genuinas. -- Por otro lado, el teatro de los siglos XVI y XVII, por -- sus temas y por su inspiración, supusieron un alto ejemplo en Europa, algunos de cuyos países tomaron, para su acervo cultural, temas y personajes de cuna española.

18.- La difusión, merced a nuestra literatura, especialmente, de la lengua castellana en toda Europa, así como su influencia en ciertos términos y expresiones, que el castellano también experimentó con relación a otras lenguas.

19.- El espíritu artístico español fecundó los estilos importados en pintura, escultura y arquitectura, imprimiéndoles su particular cuño y talante. Al margen, se crearon estilos propios, genuinamente españoles,-

que hicieron sentir su influencia en otros pueblos.

20.- En igual medida, cabe referirse a -- ciertas artes industriales menores, tales como la azulejería, la cerámica, la orfebrería, el artesanado, etc.

21.- Mención aparte merecen, por su importancia, las muestras arquitectónicas propiamente españolas, ésto es, los estilos mudéjar y plateresco, así como el especial sentido dado al barroco, y cuyo resultado -- fué el denominado arte churrigueresco.

22.- Dentro de las creaciones genuinamente populares, cabe destacar la música de carácter religioso, principalmente relacionada con la Navidad y a la que hay que añadir otra corriente de tipo erudito que tuvo como nacimiento el siglo XVI. Toda ella, junto con -- ciertos instrumentos típicos españoles, han logrado convertirse en el centro de inspiración de autores europeos de épocas muy cercanas.

23.- Otras ciencias aplicadas a la industria, al margen de las citadas en el nº 6, pueden ser, -- la geodesia, la minería, los sistemas de riegos, etc., -- acerca de los cuales, nuestros técnicos influyeron en muchos países, especialmente en los de América latina.

24.- Al reconocimiento de una contribu -- ción real en los campos jurídico, teológico y moral de --

los que nos hemos ocupado anteriormente, se une el hecho, también conocido y aceptado, de que en otros campos del saber especulativo, España no contribuyó de forma eficaz al acervo cultural humano desde el siglo XVII aproximadamente. Dejando al margen las causas de tal situación, conviene precisar el alcance de tal abstención, que no fué total, como han querido ver muchos de nuestros detractores. Porque España sí produjo autores representativos cuya obra, de originalidad evidente, no fué incorporada a las grandes producciones europeas, por falta de resonancia y de la debida atención. Personajes tales como Luis Vives, Francisco Sánchez, Pedro de Valencia, Huarte, Sabunde, Fox Morcillo, Mariana, Gómez Pereira, Gracián, etc, constituyen otras tantas muestras de la falsamente supuesta infecundidad de nuestro espíritu en las citadas épocas.

25.- Cualidades tales como la generosidad, la caballerosidad, el romanticismo, la liberalidad, la hospitalidad, etc., genuinas del pueblo español, significan una "corrección viva y una contrapartida considerable del espíritu egoísta, mezquino y utilitario a que con frecuencia arrastran las necesidades materiales de la vida", con las cuales se presta un servicio actual y permanente de caracter moralizador a las sociedades todas.

26.- Otras cualidades de nuestro pueblo pueden aducirse. A saber, el valor espiritual, el trabajo

y el empuje económico, en fin, de nuestros compatriotas - fuera de España, emigrantes en distintos países, que dan muestra continuada de fermento positivo y de adaptación - plástica a los condicionantes de la vida moderna actual.

2.6.2. Los valores psicológicos del pueblo español

Al margen de los aspectos que acabamos de abordar, y en los cuales se ha deslizado algún que otro comentario respecto de nuestra peculiar idiosincrasia -- --súmense a ello las páginas que hemos dedicado de modo especial al patriotismo--, otras notas características hacen resaltar Altamira sobre la psicología del pueblo español, cuyo conocimiento puede resultar de valor extraordinario para el estudio y la mejor comprensión de nuestro devenir histórico y, sobre todo, por aquel íntimo convencimiento de nuestro autor por el cual, sólo la responsable y consciente aceptación de nuestros vicios y de nuestros valores en general, podrán contribuir a la solución de los -- problemas por todos apetecida.

Así, pasamo a analizar seguidamente, aquella nota de nuestro carácter que consiste en la preocupación preferente, sobre todo en el orden político, por las cuestiones de forma, en detrimento de acciones positivas dirigidas a campos bien determinados de nuestro acontecer

social, político, económico, educativo, etc., necesitados todos ellos de reformas sustanciales o simplemente, de empuje y fortalecimiento.

"Se han hecho en España -dirá- revoluciones por la libertad, por los derechos individuales, por la ley de Ayuntamientos, por la República, por la Monarquía. Está bien. No fueron inútiles ni infructuosas. Pero hasta que no se hagan igualmente, y con el mismo entusiasmo y empuje, por la enseñanza, por los ferrocarriles, por la distribución y cultivo de las tierras, - por la administración de justicia, por la regulación del trabajo manual, por la desaparición de la impiedad con que productores e intermediarios explotan las necesidades humanas sacrificando a los consumidores, por el castigo de los abogados y políticos defensores y amparadores de quienes cometen aquella impiedad - a título de desarrollo de la vida económica, etc., perderemos el tiempo, tal vez en la persecución de fantasmas que nada sustancial pueden ofrecernos a fin de cuentas, y seguramente (aunque algo pudieran darnos) porque en ello habremos gastado todas nuestras energías y consumido los momentos oportunos de la ocasión presente, que no cabe recuperar"
(178)

Y ligada íntimamente a esta predilección - por las formas, se encuentra, quizá, una "poquedad grande en las aspiraciones", una indiferencia y un casancio pre-

(178) Ibidem, pp. 195-196. El tema es tratado también por Lucas Mallada en: Los males de la patria..., op. cit

matureo incluso ante la obra por emprender, "regazo último de la antigua abulia y del no curado excepticismo".

Se trata de un contentamiento fácil, que - sin profundizar en nada, se satisface en empezarlo todo, - cuando para llegar a alcanzar algo es necesario el empuje inicial, enérgico y convencido, que no se arredra ante -- los fracasos, porque está convencido de su fuerza, aunque la realidad se encargue de prestar dificultad tras difi-- cultad.

Otra nota característica de nuestro temperamento consiste en la falta de fé que demuestra el español acerca del valor de la enseñanza de cara a la vida -- práctica y al éxito personal (179).

Realmente, y a pesar de que el signo de -- los tiempos concede a la educación un puesto de privile-- gio, muchos de los que enérgicamente la defienden, no es-- tan plenamente convencidos de las virtudes que le confie-- ren. Y sobre todo, resulta nefasta para nuestra vida eco-- nómica, científica, industrial, etc., la poca convicción-- en la enseñanza técnica. La adecuada preparación de un su

(Cont.) -pp.36-61, y más específicamente, pp. 51-61 de la edición de Alianza Editorial, Madrid, 1969

(179) Apuntamos tan solo la idea, puesto que el tema educativo, nucleo central de nuestro trabajo, será estudiado en páginas posteriores.

jeto en este sentido no constituye el carnet que le acredite para ocupar un puesto idóneo de trabajo. Este será ocupado, más bien, por el individuo más cercano sentimentalmente al que lo ofrece, aunque en la realidad sea un inepto en el campo en que deba integrarse.

Otras notas que habría que señalar como de finitorias de nuestro pueblo, tales como:

Diversidad interior. En España ha resultado más lento que en otros pueblos el proceso de fusión entre los heterogéneos elementos que a través de la historia la han ido constituyendo. Tal fenómeno puede ser quizá en parte explicado por la diversidad general de nuestro medio físico, aunque algunas posturas traten de defender la "unidad" peninsular indiscutible (180).

En principio, la diversidad dentro de la unidad, produce riqueza espiritual, por el aporte a una síntesis común desde distintas originalidades. La problemática surge cuando cada uno de los grupos se manifiesta, no sólo de modo distinto a los demás, sino también contra puesto.

A partir del análisis del tema, llega Altamira a concluir en el peligro que la diversidad puede en-

(180) La diversidad de elementos constitutivos de lo español de carácter cultural, étnico, geográfico, etc., aparece expuesto en las dos obras de Altamira ya citadas España y el programa americanista y Los elementos de la civilización y del carácter españoles.

trañar cuando no viene guiada hacia un ideal común (181).

Por otro lado, el caracter individualista - del hombre español, al que ya hemos hecho referencia, parece ser el fundamento de otra de las acusaciones que respecto a nuestro modo de ser, se nos ha venido haciendo. Se trata de la incapacidad de crear organizaciones que requieran el concurso concertado y armónico de varias individualidades.

Altamira, tras hacer un breve balance de -- ejemplos históricos y contemporáneos, se niega rotundamente a admitir tal incapacidad, porque si bien en condiciones normales la individualidad y la negligencia pueden ser protagonistas de muchas de nuestras acciones, no lo es así

(181) En efecto -señalará-, "una observación imparcial de los hechos que viene caracterizando desde unos cincuenta años nuestra vida política interior, sugiere la consecuencia de que si la exagerada contemplación concedida por grupos importantes de nuestros conciudadanos al valor biológico-social de las diferencias existentes, no será la causa de habernos llevado a - estimar y cultivar con preferencia lo diferencial de nuestra psicología, perjudicando a la importancia y utilidad de lo común adquirido o sustancial en el -- conjunto de nuestro pueblo y en su historia; cerrándonos así los ojos a la posibilidad provechosa que - representaría la convivencia pacífica de lo uno y lo vario, para aumentar la cuantía de nuestra homogeneidad espiritual que pudiera ser sustantiva y hacer frente, en todo momento, a los graves problemas internacionales que la vida nos ha planteado ya y que nos impone, queramos o no"(en ALTAMIRA, R., Los elementos de la civilización..., op. cit. p. 72)

cuando surge una circunstancia o un motivo grave que requiere el espíritu corporativo y la tarea organizadora, comparándose entonces los españoles a cualquier otro pueblo, -- puesto en las mismas condiciones.

Una cualidad positiva, la sobriedad de la vida española:

"tal vez ligada a la contraria condición de una parte considerable de nuestro suelo para las explotaciones agrícolas que se refieren a la alimentación sustancial humana, y también con el apagado ritmo de reacción ante ella o de sus equivocados caminos; tal vez producida conjuntamente, o de modo preponderante, por raíces espirituales más hondas, muéstranse la sobriedad y la simplicidad de la vida que caracteriza a una gran masa de nuestro pueblo, cuyo reducido cuadro de necesidades económicas más parece salir de una inclinación natural que de una sumisión resignada a las escases del medio" (182).

Esta cualidad peculiar, viene ligada a otras tantas características morales, entre las que nuestro autor señala, el conformismo a una vida de tipo medio o "conformidad general a un mediano pasar" (exceptuando, claro está los casos típicos de avaricia, producto de todas las sociedades); el desprecio del utilitarismo como ideal primario de la vida; y la falta de ostentosa ambición económica

(182) Ibidem, p. 82

ca, generalizada en todas las clases sociales de otros - pueblos (183).

Sin embargo, la observación de tales cualidades es difícil en las grandes ciudades más influenciadas por el espíritu modernista de aspiraciones más egoistas. Son más visibles en el medio rural, donde con mayor originalidad y espontaneidad, se producen las manifestaciones del espíritu humano.

Ello nos lleva, en el terreno de la vida-económica nacional, a formas de economía primitiva y rudimentaria. Tales formas, ostensibles en el mundo rural y aún en ciudades de grado inferior, "no parecen ser en todos los casos, signo de atraso profesional, sino inicial imposición del medio, que obliga a mantener modalidades sobre posibles de desarraigar, por inútiles, mediante la sustitución de la economía agrícola y pastoril antiguas por la técnica moderna... o por la preferencia, algunas veces, de la economía industrial" (184).

El mantenimiento, en general, de estos modos primitivos, puede traer graves consecuencias a la e-

(183) Estas ideas, escritas con anterioridad a 1.956 (éste es el año de la publicación de la obra Los elementos de la civilización....) pueden considerarse, en cierto modo, desfasados en el momento actual, - en que la vida social y económica ha evolucionado de modo extraordinario, haciendo variar diametral-

conomía nacional, máxime ante la imposibilidad de su adaptación a las competencias de los mercados extranjeros.

La intuición constituye, desde otro ángulo, otro aspecto positivo de nuestro temperamento nacional, al que Joaquín Costa ha llegado a calificar como -- una "ley" de nuestra historia. En efecto, la intuición -- es una cualidad espontánea en nuestro carácter, que impidiendo la especulación propiamente dicha, ha producido -- el fenómeno de nuestras "iniciativas y presentimientos", señalado, antes que nadie por el aragonés.

El hecho de que tales iniciativas y presentimientos "quedaran en su estado nativo" y no dieran en nuestra patria y por nuestros compatriotas, frutos apetecidos, es otro problema. Pero según Altamira, ello -- no puede quitar a la vida española la posesión de estas -- dos cualidades: "la percepción de las verdades científicas contenidas en dichas intuiciones y ensayos, y el valor del precedente representado por ellas, fecundador, a veces, del espíritu ajeno; quien aplicándoles otras cualidades distintas de las nuestras o de que carecemos, -- prosiguió la obra iniciada aquí y la llevó a su máximo -- desarrollo especulativo y práctico" (185).

(Cont.) --mente ciertas actitudes. Piénsese, por ejemplo, en las necesidades, reales o ficticias, que ha creado la sociedad de consumo.

(184) ALTAMIRA, R., Los elementos de la civilización..., op. cit., p. 89

(185) Ibidem, p. 94

Las causas de este fenómeno pueden encontrarse -quizá- en la falta de perseverancia del espíritu español. Y en esto Altamira está plenamente de acuerdo - con ciertas expresiones de Costa, según el cual, somos - excesivamente impresionables, prontos a entusiasmos momentáneos, pero carentes de la perseverancia, de la fortaleza y de la tenacidad necesarias para las grandes cosas. Hay en nosotros una falta de sentido práctico, y -- sin embargo, el ardor y la vehemencia ante la intuición de alguna empresa, se truecan en "retórica y arrebatos - de lirismo que durarán minutos", por lo cual, si bien -- los grandes progresos -como indicará nuestro autor-, las grandes invenciones, los grandes ideales, se han originado y gestado en nuestro suelo, hemos sido nosotros mismos los primeros en volverles la espalda dejándolos en - el olvido.

En otro orden de cosas, los atentos estudios de nuestra historia y nuestra psicología, tanto - nacionales como extranjeros, han venido a concluir, como característica propia de nuestro modo de ser intelectual, la inclinación natural hacia el cultivo de las llamadas ciencias experimentales, sin olvidar nuestro interés por el campo de las antropológicas. En efecto, se prefieren éstas al estudio de las propiamente especulativas, o lo que es lo mismo, se opta por las direcciones utilitarias de la cultura, en cuanto que éstas resuelven los problemas de la vida humana positiva.

Este "sentido práctico" está íntimamente-relacionado con el "sentido realista" que se observa patetemente en nuestras artes plásticas, en nuestra literatura y nuestra música. Mas esta vertiente práctica no puede aplicarse a otros campos de la intelectualidad española (el Derecho y la Moral), que escapan a esta tendencia en opinión de Altamira y mucho más el sector religioso, en el que la ascética y la mística muestran ejemplos brillantes y contundentes de la más pura especulación (186).

En el campo social, una nueva característica cabe a nuestra psicología: la tendencia a la democratización.(187).

Esta cualidad es más ostensible si se la compara con la rigidez en las relaciones sociales que se

(186) Quizá pueda hallarse contradicción entre estas -- ideas y las formuladas por Lucas Mallada al respecto. En efecto, éste último expresará:

"(...) si tenemos y hemos tenido entre nosotros -- grandes eminencias en las letras, en las bellas artes y en la oratoria, en todo lo que exige en primer lugar mucho corazón y mucho sentimiento, en -- cambio no podemos gloriarnos de poseer el talento-práctico en que los demás europeos nos aventajan.- Seducidos por todo lo poético, queremos huir de la prosa de la vida... y ¡pobres de nosotros! la prosa de la vida es la realidad" (en MALLADA, op. cit. p. 40)

(187) Según Rafael Altamira, "la vida privada española -

ha mantenido durante siglos, y se sigue manteniendo, entre los distintos estamentos en otros países europeos.

Otra tendencia constatada por los observadores en nuestro carácter o nuestro comportamiento social, exceptuando, como es natural, las ostentosas e inevitables, particularidades, es el desprecio o indiferencia -- respecto del lucro económico, en el sentido de que éste "no es, para el hombre español, apetito primordial de todos los días al que subordinan otros sentimientos de alta dirección espiritual como el amor, el honor, la amistad y la consideración del prójimo". El origen del fenómeno es difícil de averiguar, podría provenir de "nuestra secular pobreza", o quizá, de un específico sentido moral de la vida.

(Cont.) -parece caracterizarse por un sentimiento social (compatible con la diferencia de clases y superior a ella) de inclinación democrática: sentimiento que ha tenido expresión tradicional en las costumbres antes de que pudiera encontrar el apoyo de las ideas igualitarias modernas".

Tales tendencias pueden basarse en determinados conceptos o creencias: la fraternidad puramente humana; las influencias cristianas que consideran la igualdad natural de todos los hombres al margen de las jerarquías, y la importancia concedida al alma "patrimonio común de todos los individuos que exige igual consideración para todos ellos".

Estas notas son consideradas por Altamira como típicas de nuestra tradicional doctrina moral, que fueron tomadas por nuestra literatura erudi-

El español carece, en principio, del desenfreno en sus gastos una vez cubiertas sus necesidades elementales. Prefiere guardar su dinero, a despilfarrarlo en menesteres que considera innecesarios.

Estas son las palabras de Altamira, que quizá puedan servir para enjuiciar incluso el momento actual, aunque mantenemos nuestras reservas, porque las necesidades sociales han evolucionado alocadamente desde que aquéllas fueron escritas: "Así ha sido nuestro pueblo durante siglos; y es posible que lo siga siendo su mayor masa, no obstante el brutal egoísmo utilitario y el desenfreno de lujo de los tiempos presentes; o que vuelva a ser como era antes, cuando esa fiebre desapareciera" (188).

(Cont.) -ta y que se pueden condensar, según sus propias palabras, en los siguientes puntos: "la igualdad en el nacimiento y en la muerte; la posesión de un alma que merece el mismo rango en los altos que en los humildes; el común sentido del honor, fuerte y respetable en cualquier extracción social; la concepción del rey como el justiciero que vela por el mantenimiento de esas cualidades en quienes más necesitan de ser protegidos; y la preferencia de la vida sencilla y retirada contraria a la fastuosa y fútil de la corte y la aristocracia..."

(Véase, ALTAMIRA, R., Los elementos de la civilización..., op. cit., p. 140)

(188) Ibidem, p. 144

Otra característica íntimamente ligada a la anterior, proverbial y algo enigmática para observadores extraños es la hospitalidad, cualidad gratuita de nuestro carácter, en toda la extensión de la palabra.

La laboriosidad de nuestro pueblo, por otro lado, no puede tratarse en términos absolutos, aunque sí es defendida por nuestro autor. En efecto, las necesidades vitales son las aguzadoras del trabajo. Ante un medio hostil, el hombre tiende a la laboriosidad para satisfacer aquéllas. Otro, más exuberante, le proporcionará, quizá, una vida más regalada.

Pero la experiencia diaria nos dice que el español trabaja -dirá Altamira-. Muestras singulares las ofrecen aquéllos que se ven obligados a dejar la patria.- Su actividad fuera de ella, es proverbial y ejemplos los hay a puñados. (189).

(189) No es éste, sin embarbo, el sentir, entre otros, de Lucas Mallada. Casi con violencia, no exenta de dolor, Mallada denuncia "el fondo sombrío de nuestro modo de ser", la pereza.

"¡Qué holgazanería -dirá-, que inactividad, qué abandono por cualquier parte que se observe! ¡Qué falta de previsión, cuánta flojedad en todas las clases sociales!. Nuca y para nada llega en este país el momento de obrar. A lo sumo, forjamos planes ilusorios y nos entretenemos en proyectos irrealizables"

(en MALLADA, L., Los males de la patria..., op.cit., p. 42)

Otra cualidad observada por Altamira en el genio español es la "resistencia que opone el tipo antiguo tradicional de la vida española, a las transformaciones que va creando la civilización moderna de una parte, por lo que toca a las costumbres y a las comodidades en su acepción más amplia; y de otra, en cuanto al concepto general de la vida y su finalidad".

Lo novedoso, de acuerdo con ello, parece ser cortado de modo radical cuando escapa de los límites de la gran ciudad. Sin embargo, algo positivo puede ir en cerrado en esta actitud de resistencia, "el amor a la variedad típica y a lo considerado intuitivamente como castizo", es decir, como expresión de nuestra idiosincrasia moral y de otras cualidades de nuestro espíritu muy superiores a lo puramente pintoresco.

Y una última nota resaltaremos con Altamira, respecto a nuestro peculiar modo de ser: la originalidad. La heterogeneidad de los pueblos que invadieron y dominaron nuestro territorio, nos dejaron, a la vez, una huella indeleble de sus particulares características ideológicas, culturales, etc. Y tales características, fueron asumidas por nuestros antepasados prestándoles su cuño peculiar. El producto resultante tiene, por tanto, los caracteres de su originariedad, más la proyección del propio modo de ser hispano; y puede ser comparable, e incluso superior al modelo referido. Ejemplos de lo expuesto,-

están latentes a lo largo de nuestra historia y nuestra -
cultura, aunque no vamos, en ellos, a detenernos.

CAPITULO III

EDUCACION Y REGENERACION. ASPECTOS DE UN IDEARIO

CAPITULO III

EDUCACION Y REGENERACION. ASPECTOS DE UN IDEARIO

- 3.1. RAFAEL ALTAMIRA. SU CONCEPCION EDUCATIVA
- 3.2. LA UNIVERSIDAD Y SU TAREA REGENERADORA
- 3.3. EL PROGRAMA AMERICANISTA
- 3.4. COMPRESION INTERNACIONAL Y EDUCACION PARA
LA PAZ

3.1. RAFAEL ALTAMIRA: SU CONCEPCION EDUCATIVA

Al margen de la doctrina de ciertos regene-
racionistas analizados en otro momento de nuestro traba-
jo, y que exigen para el cambio la necesidad de "un hom-
bre", o determinados hombres, que hagan variar los desti-
nos de nuestro pueblo, Altamira defiende la tesis de que
hay que volver los ojos a la masa, es decir, "a todos los
españoles, para preguntarnos todos, no lo que ha de hacer
el vecino, sino lo que debemos, podemos y nos sentimos ca-
paces de hacer, cada cual en su esfera, sin esperar a que
aparezca el o los "gobernantes", o para prepararles el ca-
mino con un esfuerzo general y una preparación colectiva-
de ánimo y de inteligencia".

O lo que es lo mismo, "piense cada español que en su conducta va implícito el honor, el porvenir y - el crédito de España, y nuestra regeneración será cosa fácil en lo que depende de la colectividad de los hombres".

Se trata, recordémoslo, de aquella autorregeneración a la que nos hemos referido en otro momento de nuestro trabajo, y para cuya consecución resulta imprescindible el estado de opinión o mejor, de convicción positiva, de la totalidad -o al menos de una mayoría eficiente-, sin el cual, toda imposición externa carece de valor eficaz. Las directrices ajenas a una mayoría, solo conseguirán, en el mejor de los casos, una respuesta esporádica, y por lo mismo improductiva, que retrasará la consecución del fin que se persigue.

Por eso, dirá Altamira, no hay otro camino seguro que la educación: "Con ella, se irá formando el espíritu colectivo que convertirá en acción sentida y querida hondamente, y como tal a cubierto de toda tentación y de toda flaqueza y retroceso, los principios vitales de - la comunidad social" (190).

La educación se constituirá así, en el ar-

(190) ALTAMIRA, R., "El libro de las Bodas de Oro de la - Institución Libre de Enseñanza", en - B.I.L.E. 803 (1.927) 63-64.

ma eficaz, capaz de transformar el individualismo egoísta en trabajo cooperativo, único factor de cambio.

Vuelve Altamira con ello 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. Y así, insistirá:

"Con mayor motivo y más profunda verdad puede decirse que la regeneración, tanto como la formación de un pueblo, son cuestiones educativas, ya que la misma vida económica, raíz de la historia para algunos pensadores, pende totalmente de la educación del agente humano en todos los órdenes, desde el científico, - que sirve para dominar a la naturaleza, hasta el moral, que reduce y afina las necesidades, borrando las inútiles, y - presta un fondo ético a las relaciones del trabajo, quitándoles todo motivo egoísta y todo propósito de explotación-injusta" (191).

Para concluir diciendo:

"Sólo así podremos prometernos -en la medida que la educación es eficaz- crear generaciones en quienes los defectos primordiales de nuestro carácter y nuestra inteligencia queden anulados o dis-

(191) ALTAMIRA, R., Psicología..., op. cit., p. 210

minuidos por el florecimiento de las cu
lidades contrarias".

Por otro lado, el valor positivo que repres
enta la universalización de los bienes de la cultura -d
irá Altamira- se centra en la possibilitación de una más i
ntensa producción científica, literaria, artística, econó-
mica, etc., así como la apertura en la comprensión de los
asuntos sociales que exigen el concurso de todos y la su-
presión de los apasionamientos que se derivan de la igno-
rancia principalmente.

A ello quizá se podría objetar, que en anál
isis histórico del pasado, e incluso del presente, no se
corresponde en algunas ocasiones el índice de analfabe -
tismo o de cultura relativa de un país o de una determinad
a colectividad, con su florecimiento intelectual. Así, -
pueden citarse numerosos ejemplos (Francia, Inglaterra y -
la propia España en los siglos XVI y XVII), en los que a-
un alto grado de incultura en el pueblo, correspondió, par
aralelamente, un auge considerable en los campos científi-
co, literario y artístico, lo que puede inducir a la con-
clusión de la independencia de ambos hechos.

No obstante, lo que resulta innegable, es-
que aquellas manifestaciones positivas hubieran podido --
ser quizá mayores, más fecundas y desde luego más mayori-
tarias, si todas las potencialidades hubieran tenido la -
misma oportunidad de desenvolvimiento merced a una educa-

ción adecuada. Porque cuántos talentos en potencia se pierden a menudo, de forma irremisible, por falta de selección y cultivo.

El ejemplo de España es manifiesto, cuando a lo largo del siglo XIX y quizá también nuestros días, a pesar de nuestro innegable renacimiento, la minoría culta, intelectualmente productiva, es relativamente inferior a su masa total de población. El tema queda abierto para su meditación.

Se propugna, de este modo, un programa educativo entendido en el más amplio sentido, porque su influjo deberá hacerse notar en todas las edades del hombre y en todos los hombres sin distinción. Y puesto que la escuela debe aplicarse en el conseguimiento de esta segunda exigencia -llegar a todos- comiencese desde ella la labor restauradora de nuestra realidad nacional.

Una intensa labor educativa habrá de llevarse a cabo, por tanto, desde la escuela, puesto que que ello se produzca en la edad adulta, o por "la problemática educación de las consecuencias", o por el fugaz efecto de conferencias o discursos, que se embotan contra la cota de malla de las ideas y las costumbres adquiridas en edad en que son tenaces las adquisiciones espirituales, es entregarse a una ilusión peligrosa, cuyo resultado efectivo será que se perpetúen los defectos de -

que nos dolemos a diario y que luego queremos corregir de golpe y quizá (sin quizá muchas veces) por medios violentos que los exacerban" (192).

Todos, con nuestro personal esfuerzo en el quehacer cotidiano, debemos contribuir a la obra común - de nuestra redención, "firmes en la creencia de lo trascendental de nuestra obra, de la influencia enorme que en lo más elevado tiene hasta lo más humilde y modesto; cuando se cumple con el alma ilusionada por el ideal". Este es el nervio de la cuestión. Pero no habrá que olvidar, - para no llevarnos a engaño, dirá Altamira, que la obra de educación es quizá, de entre las humanas, la más lenta, - porque es precisamente aquélla que más obstáculos morales y materiales deberá salvar en su camino.

Sin embargo, surge en este punto una cuestión capital: ¿qué esfuerzo cabe pedir, razonablemente, - a una masa social en la que un gran porcentaje carece de toda instrucción y de la que es preciso descontar más de la mitad del restante por la deficiencia de nuestra enseñanza primaria, única que alcanza la mayoría?.

Al interrogante formulado, Altamira dará - su respuesta en términos absolutos: "no nos dejemos ilusionar por la esperanza en lo que vagamente suele llamarse "pueblo", "fondo social", etc.", porque "la regenera-

ción, si ha de venir, ha de ser por de pronto obra casi - exclusiva de una minoría que impulse a la masa, la arrastre y la eduque", de ahí la responsabilidad de los elementos intelectuales, que con ser siempre importante, reviste caracteres extraordinarios en un pueblo atrasado como el nuestro. Así, nuestro autor afirmará:

"No confiamos de momento más que en lo que puede servir, en los elementos verdaderamente útiles, en la minoría que lee, estudia, piensa y se da razón de los grandes problemas nacionales. Podrá contar - ésta con la colaboración pasiva de ciertas cualidades morales que posee la masa y con cierto instinto de salvación en -- ella manifiesto, de donde pueda derivar la seguridad, ciertamente importante, de no hallar resistencias en la obra y de que los demás respondan con sacrificios económicos y personales (...) a las peticiones de arriba; pero la impulsión, la organización, la ejecución de los planes, la discreta aplicación de los procedimientos, el cumplimiento concreto de los deberes, que pide cultura y una diferenciación inteligente de órganos, eso sólo los elementos citados pueden hacerlo, y de ahí la terrible responsabilidad que sobre ellos pesa" (193).

Porque el paisano, el labrador, el payés, -- que constituyen el fondo y la mayoría de la nación, no -- pueden dar el impulso de regeneración, ya que son ellos -

(193) ALTAMIRA, R., "El patriotismo y la Universidad", en B.I.L.E. 464 (1.898) 325-326

mismos los que primeramente la precisan. Por tanto, si España no camina la andadura de su regeneración, habrá que culpar a los denominados elementos directores, entre los que habrá que incluir a todos aquellos sujetos que tengan conciencia clara de la problemática que atraviesa el país y de las soluciones pertinentes.

Por otro lado, la iniciativa particular -- puede jugar un papel importantísimo a este respecto, y a la vista están los innumerables recuerdos de antiguas fundaciones de Universidades, Colegios Mayores y Casas de Enseñanza, a ella debidos. Porque resulta muy cómodo, advertirá el alicantino quejarse infructíferamente de la inercia estatal en cuestiones culturales y educativas, mientras los propios detractores -- muchos de los cuales detectan un poder económico-sólido -- son claro reflejo de aquel inmovilismo que demuncian. "El Evangelio de la riqueza no se --- practica apenas entre nosotros por lo que toca a la enseñanza; y quien no lo practique no tiene derecho a censurar lo que, si no fuera por egoísmo, quedaría remediado en muchas de sus faltas".

El porvenir de la patria se encuentra pues, en gran medida, en manos de aquellos que pueden reservar, -- cierta proporción de sus rentas para su utilización de forma altruista en el campo educativo, completando así la acción, en muchos casos deficiente, del Estado.

"Dejen de pedir púramente reformas de legislación y funden escuelas, pensiones, cá

tedras, bibliotecas, museos, laboratorios. En fin de cuenta, los gananciosos seran sus hijos. Piensen en ello, sobretudo, los verdaderos ricos, los potentados de la tierra, recordando muchos de ellos su origen y la tremenda lucha que tuvieron que sostener para ocupar el sitio que hoy ocupan. ¡Cuantos de los que perecieron en el camino hubiesen llegado tambien a la cima de no atarles los brazos esas faltas de la enseñanza general-reflejadas en ellos, esas dificultades que el Estado (no sólo el Gobierno, sino tambien las Cortes) pone todavía a que España sea un pueblo moderno y fecundo, en el contacto con la cultura positiva y amplia de nuestro siglo, las naturales condiciones que pueden hacer de ella una nación fuerte, libre y próspera!" (194)

Mas la batalla de la regeneración de la patria no se cumple en un día, ni tendrá valor una vez iniciada, " sino se alimenta con nuevos esfuerzos, ni es natural, en fin, que se basten ni aún para comenzar su ejecución, las generaciones gastadas por el fracaso de otros ideales o por las luchas que, no sin fruto siempre... llenaron nuestra historia en el pasado siglo". La responsabilidad regeneradora, pués, ha de recaer dentro de las clases directoras, pero en especial, sobre la juventud, cuya generosidad y entusiasmo, cuya potencialidad, la hacen capaz de las altas empresas.

Mas cabe recordar a los jóvenes la existen

cia de ciertos caminos erróneos que pueden apartarles de los verdaderos fines. Lo primero que no hay que confundir es el trabajo útil con la palabrería; la convicción científica con tanta novedad precipitada; el sero esfuerzo -- con el lirismo quejunbrón y el espíritu de la civilización moderna, con el romanticismo y la osadía de "redentores improvisados".

Alertados contra falsas incitaciones, el primer punto a considerar consistirá en romper la creencia, muy extendida en nuestra patria de que sólo puede resultar útil lo muy grande, lo muy acabado, lo muy perfecto. Hay que tener presente, por el contrario, que en la obra de regeneración de un pueblo o en la de impulsar su progreso, es tan necesaria la labor del genio, del director, como la de los elementos secundarios que colaboran con él posibilitando su impulso.

Y no hay que confundir, en segundo término la exigencia de "juventud", con la de "nuevos gobernantes", porque ni todos los jóvenes pueden llegar a ser gobernantes ni los que llegarán a serlo conseguirán un ápice sin la colaboración social: siempre resultaran infructíferos los esfuerzos de los dirigentes que se encuentran solos, abandonados por una muchedumbre pasiva o desorientada que no apoya a sus representantes en el poder o en la adopción y defensa de las reformas. "Mas que grandes individualidades, se necesita para todo progreo efectivo masa, amplios estratos concordes en la dirección que conviene imprimir a las

cosas y sobre las cuales se pueda edificar en firme". Por tanto tomen conciencia de su valor los miembros particulares de una comunidad porque su concurso como elementos de la cooperación social es igualmente necesaria que el de los dirigentes:

"Lo que importa es formar el espíritu en el amor a la patria y en la convicción - de que solo ha de lograrse queriendo la mejora y luchando por ella todos unidos+ y cada uno en su puesto. Para esa lucha todos sirven, y el que menos parezca poder servir, podrá inmensamente, con solo el ejemplo de su trabajo asiduo en la -- profesión que abraza, su allanamiento a todo lo que signifique adelanto social y el cumplimiento estricto de todos sus deberes, como fuerza intelectual y como -- ciudadano" (195).

Ahora bien, la sobrevaloración del fenómeno educativo es un hecho constatable en todo Europa desde finales del siglo XIX, y .particularmente, a partir de la primera guerra mundial. La virulencia del tema en España, al margen de revestir ciertas peculiares características- fruto de nuestra situación concreta, debe entenderse, pues, en ese otro campo, mucho más amplio, del devenir histórico de nuestro continente.

El final del primer conflicto bélico internacional se vió empapada de una particular preocupación -

por encontrar los cauces oportunos que lograsen evitar, - en lo sucesivo, tan infructuosos derramamientos de sangre. Los puntos de vista fueron tan distintos respecto a este tema como las intencionalidades de las que surgían, pero en todos ellos parecía flotar la preocupación por los temas educativos

El propio Altamira trae al recuerdo, en este sentido la proposición del pedagogo M.Fernando Buisson en el Congreso de la Sociedad de las Naciones, celebrado en Bruselas el 1.919, en la que señala como fundamental, - en el camino de la democracia y la pacificación, la potenciación de la educación y la instrucción de los pueblos.
(196)

(196) La proposición decía así: "el Congreso expresa el deseo siguiente: que la Sociedad de las Naciones se esfuerce por asegurar el mínimo de instrucción y educación indispensable a todo ser humano para cumplir eficazmente la función de ciudadano en una democracia. En consecuencia, que pida a cada nación - el establecimiento de ese mínimo obligatorio mediante una legislación adecuada. Muy especialmente propone, en interés de la infancia y en vista ante todo, de un mejor rendimiento social, que se prolongue la frecuentación escolar obligatoria hasta la edad de 14 años, límite adoptado hoy por la casi totalidad de los países de Europa y América; Igualmente, que se asegure un mínimo de instrucción complementaria y profesional durante la adolescencia, tomando el tiempo necesario de la jornada de aprendizaje. Con estas medidas se producirá un constante llamamiento a las fuerzas morales sin las que sería imposible transformar las condiciones profundas de-

La proposición fué clamorosamente aceptada por el pleno del Congreso, desde los miembros más radicales a los de tendencia más moderada: nadie dejó de comprender que aquél era el punto clave de la cuestión.

Porque es completamente imposible que una minoría, por robusta que posea la creencia en su propia fuerza y por puras que sean sus intencionalidades, tenga la presunción de creerse capaz de reformar el mundo cuando debe soportar la pesada carga de una masa de población marcada por la ignorancia de sus derechos y de sus deberes, y a la que falta una clara visión del entorno social que tiene alrededor. Mas si pudiéramos llegar a la práctica positiva de las formulaciones del Sr. Buisson, si los poderes públicos de los Estados las aceptaran e intentaran su puesta en acción, ello sería totalmente imposible sin la cooperación de un ambiente social favorable, porque todos sabemos que las ideas e iniciativas más generosas de quienes por azar encarnan el ideal del dirigente, del líder, serán vanas ante la falta absoluta de cooperación de la población no preparada.

(Cont.) -la vida social en las naciones. El Congreso desea también que la Sociedad de las Naciones constituya, lo más pronto posible, todos los diversos organismos que son necesarios para asegurarse ese resultado, y principalmente un servicio de propaganda y servicios de intercambio, tanto de estudiantes como de maestros y de obreros, que contribuirán a apresurar el acercamiento mutuo de las naciones" (en ALTAMIRA, R., Ideario peda-

Pero volviendo de nuevo a aquel protagonismo del fenómeno educativo al que hacíamos mención anteriormente, cabe señalar con Altamira, que si bien el hecho no es original en nuestra historia moderna, puesto que ha coincidido siempre con las grandes crisis de las reformas nacionales e internacionales, testimonios de ello pueden encontrarse en Fichte y en la mayoría de los movimientos liberales anteriores a 1.914- reviste ahora un especial interés, por coincidir con una sobre-excitación del egoísmo utilitario, con una crisis realmente grave de producción y de alimentación, e incluso con un singular desprecio, en el ámbito de quienes se consideran a sí mismos como avanzados, acerca del trabajo intelectual, que tiene por base la educación.

Sin embargo, dirá,

"(...) las gentes reflexivas no han podido menos de reconocer ahora, como siempre, que la raíz de nuestras ideas y sentimientos que engendran y mantienen la guerra; y el origen fundamental de muchos errores e intransigencias en la vida económica; la fuentes de los más positivos progresos en las ciencias aplicadas, de que dependen las economías nacionales, y, en fin, la mayor o menor aptitud del personal que representa en ellos la mano de obra e influye sustancialmen-

te en la producción misma, todo ello está en la educación, ya por insuficiencia de la que se ha venido dando hasta ahora, ya por dirección equivocada en tales o cuales enseñanzas concretas" (197).

Mas la preocupación educativa presenta ahora matices de protagonismo, que no solo se hacen sentir en Europa, sino también en América. Cada vez de forma más ostensible, se está llegando al reconocimiento de que la instrucción y la educación constituyen el quicio de muchas cuestiones esenciales para el orden social. Y ello es de vital importancia, en particular, sobre todo, para aquellos que no poseen una auténtica convicción de que el saber tiene un valor positivo para la vida, e incluso, para la prosperidad en la misma.

Este positivo interés por el campo educacional ha venido enmarcado por ciertas coordenadas que especificarse así: por un lado, se apunta hacia la total difusión de la educación primaria, es decir, hacia la enseñanza obligatoria; el desarrollo de los estudios técnicos como base para la formación profesional de la clase obrera, constituye un segundo aspecto a considerar; y el tercero viene dado por lo que Altamira considera como una orientación muy característica del momento, a saber, la preocupación por crear una enseñanza de tipo internacional, es decir, de "temas propiamente internacionales y de

examen, desde ese punto de vista, de otros que hasta ahora se habían considerado tan solo en su planteamiento nacional o en abstracto".

Respecto al primer punto, defenderá tenazmente que la necesidad de ampliación y robustecimiento de la denominada cultura general, no cabe quedar enmarcada en el solo ámbito de la escuela primaria. Y tales exigencias son igualmente válidas para los grados secundarios, a los cuales "acuden infinidad de adolescentes que no pasarán luego a las Universidades ni a las escuelas profesionales, y en quienes, de todos modos, la formación especializada que luego recibirán necesita complementarse con la formación común que conviene a todo ciudadano y a todo hombre". Por lo cual habrá que poner el mismo empeño por el robustecimiento de la enseñanza secundaria que por el que hemos puesto o debemos poner por la primaria, y por idénticas razones.

Y todo ello, porque las dos bases fundamentales de la paz social -insistirá nuestro autor- son la justicia y lo que llamamos cultura, éste es, educación e instrucción.

"La verdadera paz, la que puede ser legítima garantía para todos, es la que se asienta sobre la satisfacción interior de la mayoría (...). Pero esta 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, además, 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. La misma justicia, que es relativa en muchísimos casos, necesita ser comprendida en su motivación para recibirla sin protesta en ciertas ocasiones".

Y continúa:

"Pero todo éso no es capaz de lograrlo -- más que un hombre en quien la instrucción han orientado y flexibilizado las facultades intelectuales. Con hombres --prácticamente con masas incultas, prontas a todas las incomprensiones, a todos los movimientos impulsivos, a las sugerencias más falaces, ya vengan de abajo -- ya de arriba-- la paz social estará siempre en el aire, y las más estrechas garantías exteriores se quebrarán como en debles cañas en manos de los gobernantes" (198).

Para recalcar en otro momento, que el hombre actúa en la vida de acuerdo con la educación que ha recibido y de la influencia que aquélla ha ejercido sobre su espíritu. O lo que es lo mismo, actúa siguiendo las re



glas y los impulsos correspondientes a su grado de cultura intelectual y sentimental y a la orientación de esta -- cultura respecto a los problemas fundamentales del individuo y de la sociedad.

Por todo lo expuesto abogará por una enseñanza extensiva e intensiva, susceptible de alcanzar a todos los hombres de todas las clases sociales, y en particular, a aquellos que durante siglos se han visto privados de los bienes de la cultura, y que por ironía de la vida constituyen el bloque mayoritario de la escala social y en cuyas manos se encuentran las claves a muchos de los problemas que las nuevas generaciones se plantean.

En este sentido, se confiesa 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. De este modo, la cuestión educativa fué planteada por Altamira a lo largo de toda su vida, siempre que tuvo ocasión de hacerlo al tratar cualquier tipo de problema social, nacional o internacional, como ciudadano común o como hombre de ciencia, como él mismo reconocerá.

Ahora bien, y al margen de estas consideraciones de carácter general, ¿cuál debe ser el programa co

mún y general de la enseñanza?.

Rafael Altamira opta, en este sentido, por un programa 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 comunes a todos los hombres y el desenvolvimiento físico e intelectual que ponga las condiciones de una vida sana, en aquello que dependa del individuo, y al mismo tiempo, de una vida "consciente".

Así, los programas de las escuelas y de los centros de educación secundaria, serán tanto más perfectos cuanto más se aproximen a la integración absoluta entendida en este sentido. En efecto, lo importante no es la inclusión en los programas de todas las disciplinas -- fundamentales sino el hacer asimilar al alumno lo que hay de esencial, de indispensable, en cada una de ellas, científica o literaria. Se trataría, portanto, de determinar, no cuáles sean aquellas disciplinas, sino cuáles aquellas cuestiones de las mismas en las que hay que profundizar -- de un modo especial.

Y todo ello surge de la observación, de -- que ni los alumnos de la enseñanza primaria, ni siquiera los de la secundaria, reciben la formación específica y suficiente, para hacer desaparecer en la vida real que --

les correspondiera vivir, las ignoracias y prejuicios que actualmente padecen las masas de muchos pueblos y de los cuales provienen gran parte de los obstáculos para la solución de los problemas de la vida espiritual.

La adquisición de los suficientes elementos de juicio capaces de permitir al sujeto tomar postura consciente y responsable frente a las distintas vicisitudes de su vida como ciudadano miembro de una colectividad, deberá constituir la base del curriculum escolar- tomando este último término en el más amplio sentido de la palabra. Porque 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 mas que un elemento, si bien esencial para la apreciación de la vida y de las actividades a desempeñar en ella (199).

(199) En otros términos, ésta es la opinión personal de Altamira al respecto, según sus propias palabras:-
"Ma conviction personnelle est que l'immense majorité des élèves qui ont passé par l'Ecole primaire

Por otro lado, hay que considerar que el sentido del valor de la educación en poco perfecto en numerosas sociedades actuales. Pocos están seriamente convencidos de que la escuela constituya un "artículo" de primera necesidad, especialmente en tiempos de paz. Pero cuando, por desgracia, llega la crisis a los pueblos, cuando se ven obligados a resolver difíciles problemas y situaciones angustiosas -solo superables por personas especialmente preparadas, de espíritu abierto y dispuestas a colaborar en el esfuerzo que se les solicita- comprenden la importancia extraordinaria que puede encerrar la falta o la escasez de elementos competentes y la imposibi

(Cont.) -et par l'enseignement secondaire et l'immense majorité même des bons étudiants ignorent les éléments de faits qui peuvent leur permettre d'exprimer une opinion autorisée (et en plus d'orienter leur conduite d'après cette opinion) sur les questions politiques, sociales, historiques, religieuses, etc. qui divisent encore les hommes et provoquent à chaque instant des discussions et des actes par lesquels on prend position: comme l'adhésion à un parti, l'attitude que l'on doit adopter en matière sociales, le critère d'action correspondant à la connaissance et à l'appréciation (mais d'abord à la connaissance) du passé du peuple auquel on appartient et de ses possibilités potentielles ou circonstancielles, etc. Le pourquoi de ces ignorances, ne peut pas s'établir sur une critique facile du professorat, ni même en beaucoup de cas, de la méthode d'enseignement. Ce "pour quoi" se trouve essentiellement dans les points ou les questions qui constituent le contenu traditionnel de chaque ma-

lidad de improvisarlos. Porque estos hombres surgirán só lo en la medida en que aquel pueblo se haya preocupado - de su "plantel", de su "semillero", que será el que posi bilite su futuro desenvolvimiento.

Ese plantel se "hace" desde los jardines- de infancia y se va perfeccionando a lo largo de los dis tintos niveles de enseñanza. Sólo los pueblos capaces de aprovechar las lecciones de la experiencia, saben que no pueden modificar el presente, ya que es muy difícil in - tentar cambiar de golpe la dirección de una personalidad ya formada. Sin embargo, como decíamos, cabe pensar en - ese plantel que encierra en sí las posibilidades futuras. No continuemos, pues, siendo eternos improvisadores, -- cuando hay tareas ahí, importantísimas para todos, que me merecen nuestro apoyo y sobre todo, nuestra colaboración.

(Cont.) -tière, contenu qui, comme on n'a pas encore dé- terminé d'une manière précise ce qui est en lui fondamental et nécessaire, ne comprend d'ordinaire que très peu de ce qui est nécessaire et- beaucoup de ce que l'on pourrait supprimer impuné- ment" (En ALTAMIRA, R., Problèmes modernes d'en- seignement en vue de la conciliation entre les- peuples et de la paix morale, P.U.F., Paris, -- 1.932, pp. 33-34)

4.2. LA UNIVERSIDAD Y SU TAREA REGENERADORA

Al margen de aquella función ordinaria y tradicional de la Universidad como institución educativa en la formación de la juventud que habrá de convertirse en el elemento culto y dirigente del mañana, y a través de la cual contribuye particularísimamente al deber del patriotismo -"sin más que cumplir el profesorado y los alumnos con los deberes que juntamente les imponen la ley y su vocación o dedicación particular, trabajan mucho por la patria"- corresponde a la alta institución una misión regeneradora que contribuya a la resolución de la compleja problemática y de las urgentes cuestiones que plantea la realidad nacional en momentos de crisis.

Esta función regeneradora de la Universidad, su deber peculiarísimo hacia la patria, es proclamado elocuentemente por Rafael Altamira en su discurso de apertura del curso académico de 1.898 en la Universidad de Oviedo, que tendrá una amplia repercusión en todo el ámbito intelectual de la nación.

Soslayando por el momento el deber que le impone acerca de aquella condicionante que considera ineludible para el cambio, ésto es, la restauración del crédito en nuestra historia con el fin de devolver al pueblo la fé y la confianza en sí mismo, así como otras misiones sociales que surgen como exigencia de los tiempos modernos, y de los que nos ocuparemos más adelante, detendremos

ahora nuestra atención en otros aspectos, solicitudes si se quiere, que cabe demandar a la más alta de nuestras - instancias educativas.

Y harémos especial hincapié, en primer término, en la esencial misión educadora de la Universidad, en su misión moral.

La misión moral de la Universidad es concebida por Altamira como la tendencia a crear generaciones de "ánimo viril" que no se apoquen ante las dificultades que son comunes a todos los pueblos, y no privativas del nuestro. Y este objetivo reviste el mayor interés en los graves momentos que vive la patria, consumida por el descrédito internacional, las extraordinarias pérdidas sufridas en sus intereses económicos, y sobre todo, por el pertinaz pesimismo que ahga muchas de las buenas-intenciones y de las mejores iniciativas.

La Universidad, debe crear,

"generaciones nutridas de un elevado entusiasmo por el engrandecimiento de la patria, conocedoras del valor inmenso que para luchar en el mundo tiene la acción, y que, en vez de diluir en palabras sus opiniones para luego desertar en la hora del esfuerzo positivo, esten prontas a sostener en la realidad de la vida, en la forma concreta del bien fructífero, su aspiración a salvar el sagrado depósito del espíritu patrio y romper con los obstáculos que se opon--

gan a su depuración y engrandecimiento"-
(200)

Y no podemos menos que seguir transcribiendo al pie de la letra la línea de pensamiento de nuestro autor, de manera que no torzamos, con nuestra interpretación el peculiar significado de cada uno de sus términos y de sus expresiones:

"Enseñemos a la juventud a ser menos lírica en discursos, en manifestaciones, - protestas verbales, en desplantes de patriotería en juramentos de lucha incansable contra el mal, para que sea más enérgica, más resuelta, menos accesible a -- las composiciones y compromisos mezquinos de la existencia vulgar, más respetuosa con quienes antes que ella trabajaron y le allanaron el camino, más atenta a preparar la obra positiva del mañana - que a destruir ligeramente lo que hoy -- existe, y para que sepa mantener sus convicciones en los momentos de prueba con - el esfuerzo y la afirmación de una voluntad incontratable, orientada hacia el -- ideal: sed magis amica veritas" (201)

Y ello, sin exigencias extraordinarias, -- sin solicitudes de grandes obras ni heroísmos espectaculares. Todo lo contrario:

"Desde el continuo y fervoroso trabajo -

(200) ALTAMIRA, R., "El patriotismo y la Universidad", en B.I.L.E. 463 (1.898) 291

(201) Idem

de cada individuo en la especialidad escogida por su voluntad o su vocación, -- hasta el voto que en la vida social y política moderna resuelve tantas cuestiones de principio, la juventud tiene a su vista una serie interminable de actos positivos de heroísmos diarios pero trascendentales, que significan mil veces más -- que las heroicidades grandes soñadas por la imaginación y reglada de jóvenes y -- viejos, más de cien discursos llenos de promesas vanas e infinitamente más que -- el pesimismo negro, la amenaza constante, la queja llorosa, la crítica acerva (incluso para los afines) y el desprecio de todo lo existente, que sin donaires de -- "reformador" y de "ilustrado" a quien -- pompósamente hace alarde de ellos, suelen también ir unidos a la más absoluta inacción en cuanto se trata de "edificar" para sustituir a lo "destruido" (202).

A esta tarea moralizadora de la Universidad, cabe integrar la misión que específicamente denominaremos patriótica, dentro del marco del patriotismo todo en el que nos estamos moviendo. Porque las enseñanzas universitarias con su objetivismo y su cientificidad, deberán contribuir eficazmente a la depuración del verdadero patriotismo, que se verá desligado, así, de falsedades y exageraciones que lo manchan y desfiguran, apartándolo -- del camino fecundo que lo convertirá, si realmente está -- bien integrado y vivido, en instrumento del bien común y

del progreso propios y en partícipes del engrandecimiento internacional en todos los órdenes.

La Universidad, dentro de esta misma línea, deberá trabajar por la paz, contribuyendo al esfuerzo que deberá realizar el Estado en este campo. Porque es deber de aquélla, como representante de los más altos valores espirituales, contribuir eficazmente a afirmar el sentido racional de la lucha por el derecho y tratar de suprimir, en el ámbito de las relaciones internacionales, cuanto de barbarie y de rapacidad tienen todavía, y ello en todos los pueblos sin distinción de cultura y de antigüedad.

Frente a los vanos sueños de engrandecimientos materiales, dirá Altamira, la Universidad alimentará en las almas la llamada a la "obra interior", más sólida y humana que aquéllos. Los acuerdos internacionales deberán oponer a la crueldad de las ambiciones, la fuerza enorme de la opinión intelectual, contraria, no solo a la guerra, sino también a las grandes injusticias que veladamente suele sancionar tan a menudo la diplomacia internacional.

Y sobre todo, la misión moral de la Universidad deberá dejarse sentir fuertemente en sociedades como la nuestra actual, en las que el impacto del patriotismo, del quehacer común y cooperativo, no es todavía lo suficientemente fuerte e incluso deja mucho que desear.

El aula universitaria -y desde ella, irradiándose a la nación entera- deberá fecundar en los espíritus la obra de paz, de convivencia y de cooperación, para que la juventud se convierta en "un gran fundente de nuestras diferencias exageradas de propósito, de nuestros celos mutuos y de nuestras luchas fratricidas".

Y en este punto, un nuevo aspecto cabe resaltar en relación a la misión de la Universidad. Porque hasta el momento nos hemos ceñido a una reforma interna de la patria iluminada por aquélla, pero no hay que olvidar, que España no constituye un elemento aislado en el mundo; que al margen de los lazos que ligan naturalmente a unos pueblos con otros, nuestra nación se ve especialmente vinculada a un cierto número de ellos como progenitora de "sangre" y de "civilización". La hermandad espiritual liga a españoles e iberoamericanos y habrá, en consecuencia, valores comunes que hayan de ser potenciados, cualidades inútiles que habrá que eliminar e intereses recíprocos necesitados de salvaguarda frente a absorciones extrañas.

Los elementos intelectuales de ambos extremos -dirá Altamira- comienzan a apereibirse de estas necesidades frente a pasados errores y una actividad concorde, va abriéndose camino de forma paulatina, en los diversos sectores de la vida nacional.

La negativa situación de hecho, creada por ambos extremos -el metropolitano y el colonial- supuso, - durante largos años, incluso una vez concluidos los conflictos comunes, una lacra casi insalvable que imposibilitaba en gran medida la limpieza de espíritu necesaria para un elevado nivel de aspiraciones en cuanto a la mutua-relación interna. De este modo, hasta 1.879, no da comienzo el verdadero periodo de los tratados hispano-americanos.

El 1892, con motivo de la conmemoración -- del centenario del descubrimiento de América, se llevaron a cabo una larga serie de intercambios en los distintos órdenes de la vida económica, social, y sobre todo, -para nuestros efectos-, intelectual. Congresos jurídicos, mercantiles, geográficos, literarios y pedagógicos, dieron lugar a una amplia gama de conclusiones, que ofrecen un serio abanico de posibilidades, "fecundo para el patriotismo ideal de la dilatada familia hispánica", de los que se desprenden opciones fácticas que pueden orientar el camino de las realizaciones, a quienes, con ánimo positivo, no aciertan a ver claro, cuál sea la tarea concreta a desarrollar.

Altamira reivindica para la Universidad y - para los elementos intelectuales de nuestra patria en general, gran parte de la obra a realizar. Y con mayor motivo -argumentará- cuando los propios hispanoamericanos están solicitando esa ayuda exterior, esa mano amiga, más -

experimentada por los años, que les ayude en la fundamentación -sobre cimientos auténticos y sólidos- de sus jóvenes naciones.

Excusado será decir, que aquellas manos - extendidas esperan y confían en la buena voluntad de todos los pueblos, pero especialmente, y de modo particularísimo, en el nuestro, a los que tantísimos vínculos une.

Dedúzcase, de todo ello, la íntima responsabilidad que a todos nos compete, pues tenemos en nuestra mano la posibilidad de aprovechar aquellas naturales inclinaciones que unen a nuestros pueblos y que podrán - hacer fecunda nuestra influencia. Y sobre ella, precisamente, habremos de trabajar:

"Sistematicémosla, trabajemos para producir libros a la altura de la ciencia-contemporánea, esforcémosnos por perfeccionar nuestra literatura científica, - pensando, no solo en nuestro propio adellanto, pero también en el de nuestra familia de América; ocupémonos, incluso, - de las cuestiones especiales de aquellos países, realizando publicaciones - que han de ser aquí más felices que en cualquier Estado americano, por la mayor posibilidad de centralizar elementos y - de allegar relaciones con países que a veces se comunican mejor con nosotros - que con sus propios vecinos, y por otras circunstancias que, aún dada nuestra decadencia, nos favorecen; y veremos en - poco tiempo como termina la tutela -en-

muchos respectos peligrosa- que el pensamiento francés, el norteamericano y - otros heterogéneos con el de nuestra raza ejercen sobre el espíritu hispanoamericano" (203).

Y si no nos es posible colaborar con nuestro propio personal a la singular tarea del americanismo por razón de nuestras propias necesidades a las que hay- que acudir con todas nuestras potencialidades, sí nos es posible ofrecer, en la producción literaria -aunque qui- zá no con toda la perfección que desearíamos- buenos re- súmenes del saber ajeno y del estado de la ciencia en -- otros países, y sobre todo, y en mayor medida, muestras- propias obras en los campos jurídico, económico, médico, pedagógico, sociológico, etc.

Hasta aquí, y a grandes rasgos, algunos - de los aspectos de la misión de la Universidad en los -- tiempos actuales.

(203) ALTAMIRA, R., Ideario pedagógico, op. cit., pp. -- 309-310

3.3. EL PROGRAMA AMERICANISTA

El nacimiento del sentimiento americanista en Rafael Altamira, viene potenciado por diversas circunstancias. Haciendo referencia a las mismas, Luis Sela Sampil, en una publicación como homenaje al gran maestro alicantino (204) dirá que pueden elegirse las siguientes (205):

De un lado, su específica vocación histórica, que le llevó, en sus investigaciones, al examen de nuestro pasado y a la búsqueda del significado de nuestro quehacer en el nuevo continente, derivando, más tarde, al estudio de la evolución de las instituciones jurí

(204) MARTINEZ CACHERO, J. Ma; SELA SAMPIL, L.; PRIETO - BANCES, R.; Homenaje a Rafael Altamira en su centenario (1.866-1.966), Universidad de Oviedo, Oviedo, 1.967.

(205) A las motivaciones que siguen, recogidas por Luis-Sela y Sampil, pueden unirse las que aduce Vicente Ramos en su ya citada obra Rafael Altamira. Según éste último, el hispanismo de Altamira tiene sus orígenes en 1.897, estando al frente de la Revista Crítica de Historia y Literatura Españolas, - Portuguesas e Hispanoamericanas; se afirma en su conocido discurso de apertura de curso en la Universidad de Oviedo, en 1.898; con la publicación, en 1.9100, de un volumen sobre Cuestiones hispanoamericanas con motivo del Congreso Hispanoamericano que se celebraba en Madrid por aquel entonces; y-

dicas y políticas de los pueblos americanos.

De otro lado, la relación intelectual y - amistosa que unía, no solo a Altamira, sino también a Leopoldo Alas y a Adolfo Posada, con el escritor uruguayo José Enrique Rodó. En este sentido, Luis Sela dirá -- que constituyó esta amistad otro de los "tirones" que re cibiría nuestro autor desde América.

Por último, y lo más importante, el impul so recibido de la Universidad de Oviedo que ya en 1.900, recién concluida la contienda hispano-americana, da a la luz un célebre manifiesto, "profesión de fé americanis - ta, en que por encima de los desgarrones de la política, se declara el afecto fraternal de Asturias hacia dichos- pueblos" (206).

(Cont.) -con la redacción y la firma -junto a otros reco nocidos intelectuales- de las Proposiciones que la Universidad de Oviedo hizo llegar al citado- Congreso y mediante las cuales se pretendía -- afianzar los lazos culturales entre los países- hermanos y la antigua metrópoli. A todo ello de be unirse la iniciativa de Rafael Altamira en - 1.905, de establecer en Salamanca una Universi- dad Hispanoamericana, que atrajera a los estu- diantes que se evadían hacia las Universidades- alemanas y francesas, aunque finalmente, fraca- saría el intento.

Respecto de todo lo expuesto, pueden hallarse - más detenidas referencias en la obra de ALTAMI- RA, R., España en América, Valencia, 1.908.

Su texto recoge, entre otras, las siguientes palabras:

"Tratándose de relaciones con la América que fué española, Asturias tiene -- quizás más que ninguna otra provincia -- el derecho y el deber de contribuir intensamente a la obra de estrechar esas relaciones, fundamentadas en la existencia de muchos elementos comunes en la vida de las naciones hispanoamericanas y de su antigua metrópoli" (207).

Estos nobles sentimientos alcanzarían -- una nueva expresión con ocasión de los actos conmemorativos del III Centenario del nacimiento de la Universidad-ovetense en 1.908. Durante los mismos, nacería la idea -- del intercambio universitario y del viaje a América de -- un delegado por Oviedo, proyecto éste potenciado por la presencia del Dr. Dihigo Mestre, Rector de la Universidad de La Habana (208).

Algo más tarde, el 20 de mayo de 1.909, -- en vísperas del viaje, el Rector de la Universidad asturiana, Dr. D. Fermín Canella, lanza un elocuente llamamiento a todos los españoles y a los hermanos de hispanoamérica:

(206) SELA SAMPIL, L., "Rafael Altamira, americanista e-internacionalista", en MARTINEZ CACHERO, J. M^a,....., op. cit., p. 29

(207) Idem

"En nobles vísperas del Centenario de la independencia de América, la Universidad de Oviedo, alma mater de Asturias, quiere que resuene la voz armoniosa de España, bendiciendo a sus hijos emancipados, quiere, sobre todo, llevar a esas pujantes nacionalidades vigorosos remedos de nuestro espíritu (...). A éso va Altamira, representante de la Escuela de Oviedo, portador del fuego sagrado que aquí arde (...). Os lleva la voz augusta de la vieja patria, la serena lección de la ciencia; os lleva nuestro ideal" (...)
(209).

De este modo, y como ya hemos hecho notar en otro momento de nuestro trabajo, se hacía realidad el viaje del maestro alicantino, como símbolo de cultura, de paz y de fraternidad entre todas las comunidades hispanoparlantes.

Traemos a continuación, algunos de los aspectos más importantes del tan entusiásticamente tratado por Rafael Altamira, tema del americanismo, haciendo especial hincapié, en las cuestiones y educativas que constituyen nuestro objetivo último.

Sobre estas cuestiones escribié y hablé --

(208) Puede consultarse sobre el tema: ALVARADO ALBO, F., Crónica del III Centenario de la Universidad de Oviedo, O. Vilanova, Barcelona, 1.925, etc.

(209) Texto tomado de MELON FERNANDEZ, S., Un capítulo de

profusamente (210), unas veces guiado por lo que él consideraba como fecundo lazo de unión entre la familia hispanoamericana; y otras, por el desconcierto, -que no el pesimismo- ante la real inacción de nuestros compatriotas ante el problema común. Pero siempre animado por la fé y -- ese patriotismo, que no por exceder de las propias fronteras, pierde consistencia, o deja de ser auténtico, sino - todo lo contrario, según su íntima convicción.

Ya en su famoso discurso sobre El patriotismo y la Universidad, pronunciado en la apertura de curso de la Universidad de Oviedo en el año 1.898, hace re - saltar que España "tiene descendencia en numerosos pue -- blos, hijos de ella por la sangre y la civilización, en - quienes alienta el mismo espíritu fundamental de la gente española y que tienen de común con ella cualidades útiles que desarrollar, defectos que corregir e intereses que - poner a cubierto de absorciones extrañas". Todo lo cual -

(Cont.) -la Universidad de Oviedo (1.883-1.910), Instituto de Estudios Asturianos, Oviedo, 1.963, p. 78

(210) Dejando al margen la profusión de conferencias pronunciadas en nuestro suelo y en muchos de los paí - ses hispanoamericanos sobre el tema, se profundiza - especialmente sobre el mismo en sus obras: España y programa americanista, op. cit.; Cómo concibo yo la finalidad del hispanoamericanismo, Madrid, 1.927; - Mi viaje a América, Madrid, 1.911; España en Améri - ca, Valencia, 1.908; Cuestiones Hispanoamericanas, - Madrid, 1.900, etc.

habrá de formar parte de aquella política elevada de la - que habla nuestro autor, y que teniendo por guía los gran- des intereses de la civilización -substancialmente aleja- dos de ambiciones territoriales y de la rapiña internacio- nal- "atiende a la agrupación de los elementos afines con el intento de firmar la permanencia y la colaboración -- fructífera del genio de la raza o del grupo en la obra co- mún humana" (211).

De esta política ideal están especialmente necesitados nuestro país y los países hermanos de habla - hispana, porque todos ellos representan el más alto ejem- plo de troncalidad de raza y de espíritu en los tiempos - modernos. El sentimiento común de hermandad entre nues- tros pueblos constituirá, de este modo, el mejor de los - sentimientos patrióticos, aquel que teniendo por norte -- intereses eternos, surge a partir del reconocimiento de - todos sus componentes.

Nuestro americanismo contribuirá, así, y a la vez -en la medida que salga de nosotros mismos y bus- que su propia superación en la labor cooperativa con -- otros pueblos- un medio eficacísimo para nuestra propia - revitalización, ya que siempre, el esfuerzo por los demás, significa una sobrevaloración de lo propio.

(211) ALTAMIRA, R., "El patriotismo y la Universidad", en B.I.L.E. 463 (1.898) 292 y ss.

No obstante, los problemas mutuos y los particulares de las distintas nacionalidades del tronco-iberoamericano, produjeron un natural distanciamiento --descarriándose así aquél ideal primero surgido de la propia naturaleza común de nuestros pueblos. Y en ello España fué más culpable --señala Altamira--, por lo mismo que es más vieja y más experimentada, y tanto más habrá que exigir cuanto mayormente esté capacitado el sujeto en --cuestión. Faltaron patriotas prácticos para hacer olvidar la política mezquina y hacer obra patriótica en lo no político, que es, al cabo, y en el fondo, "mucho más-político que lo llamado estrictamente así".

A pesar de anteriores contactos, hasta --1.879 no comienza verdaderamente el periodo de los tratados de España con los pueblos hispanoamericanos, pero --aún éstos, bien analizados, resultan insuficientes, porque las relaciones entre los miembros de nuestra comunidad no pueden inscribirse bajo la frialdad de otros lazos con determinados países. Por un lado, por razón de --aquellos sentimientos de que hablábamos anteriormente, y por otro, por nuestro importante intercambio de población, particularmente el traslado de españoles a América.

Sin embargo, el programa conmemorativo --del Centenario del descubrimiento de América, en 1.892,-- constituyó, quizá, el primer intento serio de relaciones

sobre la base de un auténtico sentimiento de hermandad - espiritual fecunda.

Se celebraron, como señalado anteriormente, Congresos Jurídicos, de Geografía, de Literatura, -- Mercantiles y Pedagógicos. Las conclusiones de todos -- ellos constituyeron una amplia gama de sugerencias y programas fácticos dirigidos a quienes sinceramente creían en el fruto del sentimiento común hispanoamericano, pero que carecían de una dirección pragmática en su actuación sobre la realidad diaria.(212).

Ahora bien, falta en nuestra comunidad, - con toda la gravedad que ello supone de cara a la acción decidida y eficaz en cualquier sentido- un estado de opinión favorable al americanismo. Porque aunque sin duda - puede hacerse mucho desde el gobierno o los elementos dirigentes, la falta de una base sólida en la opinión pública, podrá restar eficacia e incluso inutilizar las acciones de aquéllos. Habrá que insistir, por tanto, en la propaganda, de manera que llegue a todos la conciencia - clara de la situación real y de los medios para paliarla.

(212) Acerca del Congreso hispano-portugués-americano, - celebrado en 1.892, puede hallarse información, en tre otros, en ALTAMIRA, R., "El movimiento pedagógico en España", en La España Moderna XLVIII (1892) 142-162, y en el artículo "El Congreso Pedagógico-hispano-portugués-americano", B.I.L.E. 378 (1.892) 325-332

De estos medios se preocupa especialmente nuestro autor, hasta el punto de presentar un "programa-mínimo y urgente" de soluciones "gacetales", de cara a la problemática americanista, y que abarcará distintos campos: el de la organización central; el de las cuestiones relativas a nuestros emigrantes; el sector económico; el de las comunicaciones; y preferentemente para nuestro propósito, el de la defensa del idioma y el intercambio-intelectual, en el que nos centraremos seguidamente de forma textual.

Así, las directrices a seguir en este último campo, son las siguientes:

1. Dedicar una parte considerable del crédito que para escuelas privadas existe en el presupuesto actual, a las de los españoles en el extranjero, como único medio de defender la continuidad de -- nuestro idioma y de nuestra cultura. Así lo hacen las demás naciones, incluso en España.
2. Reciprocidad de títulos, lo más amplia posible, con todos los países de América. Compilar en un solo decreto, para que se perciba con toda claridad, lo legislado hasta ahora sobre ese punto, como base.

Organizar el intercambio, prestando me-
 dios y toda propuesta que se nos haga
 (y las hay de Universidades norteameri-
 canas), para poderlas cumplir por nues-
 tra parte. Existe crédito en los actua-
 les presupuestos; pero hay que movili-
zarlo.

4. Facilitar la formación en Sevilla de -
 escuelas históricas americanas para el
 estudio sistemático del Archivo de In-
 dias. Hace años se redactó un proyecto
 formulado en artículos, y existe un --
 acuerdo de la Universidad de Califor -
 nia para crear la primera de esas es -
 cuelas. Se puede lograr, seguramente,-
 que varias naciones sudamericanas las-
 establezcan.

5. Hacer que el Museo Pedagógico Nacional
 cumpla la Real Orden de abril de 1.910,
 dándole fondos para ésto. (Intercambio
 de material de enseñanza).

6.-Facilitar el envío de pensionados a to-
 dos los países de América. No se sabe-
 por qué razón la Junta para Ampliación
 de Estudios es reacia a estas pensio-
 nes; pero no creo que, hoy por hoy, -

haya otras de más provecho para nuestra juventud. Es preciso enviar allí gentes con largüeza, y no solo intelectuales y para estudios científicos, sino comerciantes, periciales, economistas, y etc. para el conocimiento de las organizaciones de negocios y empresas, y de las -- costumbres comerciales, que no se aprenden en los libros ni se desprenden, como una consecuencia indeclinable, del -- saber matemático. Lo que Fomento hace -- con los ingenieros en punto a los Estados Unidos, debe hacerlo Instrucción pública en muchos de los profesionales -- que de este Ministerio dependen" (113).

Otro programa, más amplio y minucioso, lo constituye el presentado por Rafael Altamira a Su Majestad el rey Alfonso XIII a su vuelta del primer viaje por Hispanoamerica. Se puede resumir así:

1. Crédito especial para intercambio de profesores con las Universidades hispanoamericanas.

Procede, en primer término, la inclusión -- en los venideros presupuestos generales del Estado de un-

(113) ALTAMIRA, R., España y el programa americanista, op. cit., pp. 66-67. Hay que hacer constar que el punto 3. no aparece consignado como tal en el texto.

crédito especial suficiente para que la Universidad de Oviedo y las demás españolas que quieran seguir su iniciativa, puedan recibir dignamente y alojar (e indemnizar -- quizá también de todos o de parte de los gastos de viaje) a los profesores hispanoamericanos que corresponderán al envío de los españoles.

(...)

2. Envío de pensionados para estudiar los diferentes aspectos de la vida social, económica e intelectual de América.

Por iniciativa del EXcmo. Sr. Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, en Real Orden fecha de 16 de abril próximo pasado, ha quedado resuelto este punto con la natural aplicación de una parte de las pensiones que conceder, previo concurso, la Junta para Ampliación de Estudios creada en Madrid bajo la dependencia de aquel Ministerio.

(...)

3. Escuelas de emigrantes.

Es cosa perfectamente sabida de los numerosos españoles residentes en América --el delegado de la Universidad de Oviedo ha podido comprobarlo por sí mismo-- que será imposible en lo futuro a nuestros emigrantes, -- sostener la competencia con los otros países y defender --

el puesto ventajoso que hoy ocupan en el comercio y en otras esferas de la vida económica, en la mayoría de las naciones de aquel continente, si no se aprestan a luchar con las mismas armas de sus adversarios, y no se preparan para la emigración con aquellos elementos de cultura que condicionan ineludiblemente el éxito pronto y seguro.

Esto exige una preparación especial, práctica, en las Escuelas para emigrantes que ya poseen casi todos los pueblos de emigración; mientras el nuestro continúa yendo a América poco menos que ayuno aún en la instrucción primaria elemental, y reposando exclusivamente en las cualidades nativas de la raza, sobria, tenaz y laboriosa.

(...)

4. Franquicia de Aduanas para los envíos de libros y de material de enseñanza de los centros docentes hispano-americanos.

Una de las mayores trabas con que ha tropezado hasta ahora (y seguirá tropezando si no se pone remedio) la comunicación intelectual entre los centros de enseñanza hispano-americanos y los españoles, es el pago de derechos de Aduanas, a veces exorbitantes, a que están sujetos los libros y el material docente que suelen enviar como donativo a nuestras Universidades y Escuelas, - las de América.

Como las nuestras carecen de fondos para -- pagar esos derechos, muy a menudo tienen que abandonar los envios y consentir en que se vendan en pública subasta los objetos destinados a la cultura nacional.

(...)

5. Intercambio de trabajos escolares y mate
rial de enseñanza.

Los envios a que se refiere el número anterior, han sido, hasta la fecha, unilaterales, sin respuesta por parte de España y esporádicos, sin plan ni regularidad. Pero es indudable que conviene fomentarlos y sistematizarlos, convirtiendo la relación en un verdadero intercambio, mediante el cual nuestros centros docentes reciban las muestras de los trabajos escolares y del material de enseñanza de las naciones hispano-americanas y envíen los que aquí se producen y utilizan en escuelas primarias y -- Normales y en las cátedras universitarias y de Institutos.

(...)

6. Auxilios a las delegaciones de la clase-
escolar española, para asistir a los Congresos de estudian
tes hispano-americanos.

Comienzan a organizarse y reunirse en con-- gresos pan-americanos los estudiantes de los países de habla española, y a invitar, para que a ellos concurran, a -

los estudiantes de la Península.

La conveniencia de atender a esas invitaciones es notoria, tanto por lo que significa el establecimiento de relaciones directas y personales entre la juventud de una y otra parte, como por el peligro que representaría para la raza y para el porvenir de nuestra civilización, que desamparásemos esa forma de cohesión que los estudiantes norteamericanos se apresuran a aprovechar.

(...)

7. Mejoramiento del Archivo de Indias en relación con los proyectados Institutos históricos americanos

El delegado de la Universidad de Oviedo ha insistido de modo especial, en sus conferencias de América y en sus conversaciones e informes con las altas autoridades docentes y administrativas de aquellos países, sobre la conveniencia de que los Gobiernos hispano-americanos organizaran en España Escuelas o Institutos históricos -- (análogos a los que en Roma han creado casi todas las naciones europeas para estudiar los Archivos del Vaticano), cuya tarea principal fuese la investigación sistemática, inventario y copia de documentos relativos a América, que atesoran nuestro Archivo de Indias, el de Simancas y -- otros.

(...)

8. Establecimiento en Madrid, de un Centro oficial de Relaciones hispano-americanas.

Todo lo propuesto en los números anteriores no basta para proveer de un modo firme a las necesidades de nuestras relaciones con la América española; y aún pudiera decirse que la misma adopción de todo o de parte de lo ya referido, exige lógicamente un complemento, que sería más bien núcleo director y unificador de la acción americanista oficial.

(...)

9. Creación en Oviedo de una Sección americanista.

Al lado de estas medidas generales, parece justo colocar la ayuda a todas aquellas iniciativas que pueden concurrir a la realización de los mismos fines. -- Los gobiernos españoles ya lo han hecho así, por modos diferentes, con la benemérita Unión Ibero-americana, que recibe una subvención oficial; con la Sociedad libre de estudios americanistas creada últimamente en Barcelona, y con otros centros análogos. No creemos sea mucho pedir que a la Universidad de Oviedo se le auxilie, en recompensa de sus trabajos americanistas y para poder proseguirlos, con un modesto crédito que le permita fundar una Sección americanista, para cuyo sostenimiento carece de fondos, pues ni aún cuenta con la generosa donación que a la Universidad de Santiago de Galicia le permitirá establecer la Biblioteca y Museo americanos.

Esa Sección estaría en Oviedo destinada a:

1º. Colocar, ordenar y ofrecer al servicio público las colecciones de libros y de material de enseñanza procedentes de América y de ellas traídas en número considerable por el Delegado de la Universidad, así como la organización de la mesa especial de revistas hispano-americanas de Ciencias, Letras y Pedagogía que se reciben en Oviedo.

2º. Dar conferencias y cursos breves sobre Historia, Economía, Derecho, Literatura, Organización social, etc., de las naciones hispano-americanas, con objeto de ilustrar la opinión pública sobre el pasado de aquellos países.

3º. Verificar envíos y publicaciones españolas en correspondencia de las americanas que se reciben y para responder a las peticiones de textos didácticos -- que han comenzado a hacerle varios Gobiernos y Universidades. (...)

4º. Sostener la propaganda española en -- aquellos países y contestar la enorme correspondencia que suponen éste y los anteriores servicios, así como la organización y mantenimiento del intercambio de profesores y la respuesta a numerosos interrogatorios y consultas que a cada paso llegan a América, desde que se inició la rela

ción universitaria con aquellos pueblos (...).(214).

Altamira reivindica para la Universidad y para los elementos intelectuales en nuestra patria en general, gran parte de la tarea a realizar en los campos intelectual y educativo de las relaciones con hispanoamérica.

Cita en este sentido, de forma muy especial, los "vínculos de estrecha unión entre todos los centros de Instrucción pública, Ministerios, Universidades, Institutos y Sociedades oficiales y particulares de España y los Estados Hispano-Americanos", proclamados por el Congreso Literario de 1.892; hay que contribuir asimismo a la organización de la Escuela Normal votada por el Congreso Pedagógico donde habrían de formarse maestros aptos para las escuelas americanas, así como la destinada a los huérfanos de los maestros españoles, americanos y portugueses; y por último, hacer realidad la denominada "Sociedad de Instrucción pública", educación popular y divulgación científica", propuesta en el Congreso Pedagógico por el Sr. Labra y unánimemente aceptada (215).

(214) Textos tomados de ALTAMIRA, R., Mi viaje a América, op. cit. pp. 577-598

(215) Se trataría de "... una sociedad de carácter permanente y sería organización, con plan meditado y recursos positivos, abierta a todas las aspiraciones

Sin embargo, no quedan agotadas aquí, con lo expuesto hasta el momento, los medios para ampliar y desarrollar esa intimidad de relaciones y ese espíritu común de la civilización entre España y América.

Así, en el marco de las reformas educativas que cada país hispano-americano ha emprendido en su propio seno, nuestra participación puede ser extraordinariamente útil y por lo demás, bien recibida.

Y en este sentido, no debemos dejar en el olvido el papel importantísimo de la lengua común, por cuya pureza deben velar la Real Academia Española y las correspondientes de América, así como otros muchos organismos con ellas relacionados, dada su innegable influencia en el orden intelectual, como instrumento de expresión de las manifestaciones de aquél.

Pero la distancia es la enemiga mortal de

(Cont,) -y a los hombres de todas las escuelas y de todos los partidos, y en cuyo programa debería figurar, en primer término, así el facilitar el conocimiento mutuo de los pensadores, publicistas, oradores y pedagogos de América Latina, Portugal y España, como el poner las obras de todos esos servidores de la civilización y de la paz universal al alcance de la masa general de aquellos países... Y en previsión de grandes y no lejanos acontecimientos, de carácter internacional, superiores a los medios exclusivos de la persona

la buena voluntad y las actitudes positivas. Es imprescindible el trato directo, la convivencia más o menos larga-entre el elemento intelectual de todos nuestros países, - como presumible sector dirigente. En este sentido, "(...) ya es hora de que nuestra juventud intelectual pierda el miedo a los viajes por el atlántico, bajo la presión de un fin de tanta trascendencia, como a menudo lo pierde para procurarse, al otro lado del mar, un porvenir económico, menos seguro en verdad que la influencia que podría ejercer organizando debidamente la comunicación".

Debe constituir una preocupación constante de nuestras Universidades y Escuelas Superiores, el canalizar la atracción a las mismas del alumnado americano, - desviando la corriente que les lleva a otros países europeos, lo que constituirá un medio seguro de preservar en aquellos la "unidad de espíritu de la raza", preservándolos de influencias extrajeras que lo desnaturalicen, en perjuicio suyo y nuestro.

Sin embargo, ni la atracción de alumnado- ni siquiera la reciprocidad de los títulos habrán de ser

(Cont.) -lidad aislada de cada uno de los grupos en que se divide la vigorosa familia que puebla la América del Sur y la Península occidental europea, - determine la formación y el desarrollo de una poderosa fuerza, punto menos que imprescindible para la armonía de aquellos grandes elementos directores de la sociedad política de nuestra agitada época"

efectivos y fecundos, si no tienen por base la reforma, - "antes interna que de programa y aparato", de nuestra enseñanza superior, porque, lógicamente su interés cultural y científico habrá siempre de sobreponerse a los lazos -- sentimentales que les acercan a España, y no hallando en ella respuesta fecunda a sus aspiraciones, buscarán en -- otras instancias las condiciones más óptimas del estudio- y de la ciencia.

"Yo quiero creer -dice- que en algunos - puntos los americanos rinden parias toda vía a la leyenda que hace mayor de lo -- que es nuestro atraso; pero nadie podrá negar que en muchos otros su prejuicio - responde a una realidad dolorosa. No ten gamos reparo en confesarla y en darnos - completa cuenta de ella. Imitemos en ésto a los prusianos de la época de Fichte, - a los patriotas franceses de 1.871, y a los mismos chilenos, que por boca de un ilustre profesor, el Sr. Letelier, die-- ron no hace mucho ejemplo de amor a su -- nación, confesando que tenían "muy pocos profesores que supieran enseñar sus asig naturas" y "ninguno, absolutamente ningu no, que hubiera mostrado idoneidad para formar maestros con arreglo a los precep tos de la pedagogía científica". Afortu- nadamente nuestra penuria no es igual a la de Chile. Y siendo el mal menor, ¿he- mos de rehuir el esfuerzo para amularlo- del todo?" (216).

(216) ALTAMIRA, R., "El patriotismo y la Universidad", B.I. L.E., 464 (1.898) 325

Obsérvese, pues, cómo todos los problemas vienen a derivar en la necesidad de perfeccionamiento de la enseñanza, en la depuración de la política pedagógica.

En definitiva, puede concluirse, que el amor hacia Hispano-América constituye en Rafaél Altamira una prolongación de su positivo patriotismo. Y resultan particularmente, sugerentes, en este sentido, aquellas profundas palabras suyas:

"(...) nuestro verdadero porvenir está en América, con la ventaja de que no es ni será nunca un porvenir imperialista, sino un porvenir de honda cordialidad, de alto respeto para todos, de solidaridad en la parte de obra que toca cumplir a los pueblos hispanos en la empresa mundial de la civilización" (217).

(217) ALTAMIRA, R., España en América, op. cit. pp. 24-25

3.4. COMPRESION INTERNACIONAL Y EDUCACION PARA LA PAZ

La legítima exigencia humana de un mundo - mejor en el más amplio sentido de la palabra, se materia liza -desconectando ya la crítica negativa, improductiva por sí misma- en múltiples acciones enmarcadas en los -- más dispares sectores de la vida y del quehacer de los - hombres. Medidas tendentes a la mayor productividad económica, al bienestar social, a una legislación justa en el terreno positivo, así como la lucha contra la miseria, el inmovilismo, la guerra, etc., en el terreno negativo, constituyen otros tantos pasos de la humanidad por al -- canzar aquel ideal de perfección grabado en lo más íntimo de cada espíritu.

Así, uno es el ideal y múltiples los caminos que contribuirán a acercarlo al hombre. ¿Pero no habrá un modo de unificarlos?. ¿No habrá de ser posible -- avanzar por todos al igual evitando así el alcanzar al - tas cotas en determinados aspectos, mientras en otros apenas si se consigue progresar?. ¿No existirá, en definitiva, un remedio común capaz de concienciar al hombre, a cada uno de los hombres, de manera que no reciba de fue - ra, ni de distintas dimensiones la consigna de hacer, si no que nazca de él mismo, de sus propias convicciones, - de un íntimo e ineludible imperativo?.

El problema, así, alcanza proporciones in-

sospechadas cuando conmueven las conciencias humanas si -
tuaciones especialmente graves o incluso catastróficas. =
Entonces, la necesidad de superación de la realidad, la -
lucha por salir de aquel impás negativo se hace categóri-
ca. ¿Y no será entonces más efectivo el impulso único, in-
terno y consciente de cada individuo, que la consigna ex-
terna, múltiple para cada problema y situación?.

Busquemos pues aquella levadura capaz de -
aglutinar a los hombres todos en una misma dirección y en
un mismo sentido. Que no les hará reos porque no será un-
yugo al que hayan de sujetarse, por el contrario, aquella
levadura habrá de hacerles actuar conscientemente y en li-
bertad.

El hombre común, el pueblo, poseerá enton-
ces la fuerza moral de que habla Altamira. Y la tenencia-
de la fuerza material que siempre ha correspondido a la -
masa frente a la minoría directora, no se volverá contra-
ésta -movida por quizá torcidos ideales una vez arrancada
de su inmovilismo hacia el status- si se la sabe dirigir-
"al estado de conformidad, de subordinación, de fé en un-
ideal común y en un procedimiento evolutivo y ordenado, -
única posición que hace de ella un factor seguro de paz y
de labor cooperadora", según propias palabras de nuestro-
autor.

Quizá la guerra, por su caracter volunta -
rista, pueda constituir la más grave y más doloramente la

mentable de las catástrofes humanas. Por otro lado, -per -
 mítasenos decir- con una secuela positiva: la movilizac --
 ción de las conciencias ante el horror y la desgracia. Es
 ta movilización fué la que hizo posible, después de la --
 primera conflagración mundial, un decidido intento por e-
 vita, en el futuro, un nuevo enfrentamiento internacional
 de semejantes proporciones.

Sin embargo, hay que ir hacia la consecuc --
 ción de lo que Rodolfo Llopis denominaría "desarme moral".
 Porque de nada sirven -dirá- las conferencias para el de-
 sarme, incluso que realmente se consiga éste, si en cada-
 individuo persiste en soldado en pié de guerra. Así, "hay
 que desarmar a los pueblos. Pero, sobre todo, hay que de-
 sarmar las conciencias. Extirpar de ellas cuanto puedan -
 tener de bárbaras pretenciones. El verdadero desarme es -
 el desarme moral" (218).

Incluso la educación, la escuela, aquel -
 poder redentor, aquella levadura capaz de guiar a los hom
 bres en el camino del progreso y de la paz, ha sido toma-
 da como arma de doble filo: como motivo para ganar la gue
 rra (219) y como acicate al belicismo internacional por -

(218) LLOPIS, R., El desarme moral, Cuadernos de Cultura,
 XXXIV, Tip. P. Quiles, Valencia, p. 9

(219) Recuérdese la frase "la guerra ha sido ganada por -
 los maestros de escuela", prodigada después de la -
 guerra franco-alemana de 1.870-71, y que significa-

razón de la educación chauvinista que en demasiados casos ha propagado, infiltrando en los espíritus el falso patriotismo y el odio al "enemigo", lo que viene a refrendar aquel axioma ineludible que no por ello deja de constatar explícita Altamira al decir que el hombre se comporta en la vida de acuerdo con la educación que ha recibido y de la influencia que aquélla ha ejercido en su espíritu, ésto es, de acuerdo con unos impulsos proporcionados a su grado de cultura intelectual y sentimental y a la orientación de aquella cultura en relación a los problemas del individuo y de la sociedad.

La educación para la paz deberá ser esencialmente social y cívica, a la búsqueda de "hombres comprensivos, tolerantes, dispuestos a las soluciones concordia, dotados de la suficiente repugnancia por los procedimientos de violencia para no adoptarlos por sí ni contribuir a que otros los adopten, y abiertos a la estimación de las buenas calidades (sic) y obras del prójimo, sea -- cual fuere su raza, religión o idioma" (220)

Pero nunca será ésta la medida única, aunque sí fundamental, en el camino hacia la revitalización que se persigue. La formación ideológica de la escuela de

(Cont.) -ba que Alemania había obtenido la victoria por su superioridad cultural como base de su potencial militar y de su disciplina en tiempo de guerra.

(220) ALTAMIRA, R., "La enseñanza de la Historia y la paz"

berá estar arropada por aquella serie de mejoras económico-sociales que la estricta justicia exige. Porque estas medidas tendentes al saneamiento de la vida cotidiana será la que "apacigue el espíritu" y lo disponga a "recibir sin recelo las direcciones de la educación".

Obtendremos de este modo aquel consciente-sometimiento del espíritu del que hablábamos anteriormente, por aquella educación, que, "mostrando la verdad de las cosas, la relatividad de los aciertos humanos, y el riesgo de los remedios heroicos y las panaceas, produzcan de nuevo la conformidad activa (...) cooperadora de la labor común y del renacimiento de la solidaridad nacional y decidida a proseguir en el camino regularmente trazado -- por los esfuerzos de todos, para avanzar en él, ciertamente, pero con el concurso y la satisfacción común de todos" (221).

La escuela, la educación, el maestro, tienen en sus manos el gran poder regenerador capaz de cambiar al hombre haciéndole olvidar pasadas tendencias irracionales posibilitadores de la guerra.

Sólo ellos constituyen la eficaz arma con-

(Cont.) -en B.I.L.E. 865 (1.932) 132

(221) ALTAMIRA, R., Ideario pedagógico, op. cit., pp. 30-31

traofensiva que acabe con los sentimientos belicistas. La escuela habrá de dejar de ser, de una vez y para siempre, ya no un elemento neutro frente a las pasiones humanas o un acicate a las mismas, sino un centro de concordia y -- una cuna de solidaridad (222).

(222) Puede servir de ejemplo de la actualidad y de la -- preocupación por el tema, el "Informe de Lapierre -- dirigido al Sindicato Nacional de Maestros france -- ses en 1.928, y que dice así:

"Los maestros franceses del Sindicato Nacional:
Conscientes de sus deberes de educadores;
Persuadidos de que la aproximación y la cooperación
de los pueblos que la guerra pone unos frente a --
otros, es obra de educación que debe comenzar desde
la escuela,

Deciden trabajar con todas sus fuerzas para orien --
tar a la juventud hacia el conocimiento y la reci --
proca ccomprensión de los pueblos, y ayudar con --
ello a la organización de la paz.

Esa acción de los miembros del Sindicato se traduci --
rá en tres clases de hechos:

1º En todas las circunstancias y en la medida co --
rrespondiente al desarrollo intelectual de sus --
alumnos, se esforzarán por hacer comprender a los --
niños que tienen obligaciones que cumplir, no sola --
mente en orden a la familia y a su país, sino tam --
bien en orden a todos los pueblos del Universo; mos --
trarán a la infancia que existe entre los diversos --
pueblos una interdependencia de hecho cada vez más --
creciente; les enseñarán, en particular, que la ci --
vilización es obra común de todos los pueblos, in --
cluso de aquellos peor tratados en los libros de --
Historia; y les darán con el sentimiento de esta Co --
munidad, el deseo de mantenerla y desarrollarla.

2º Suprimirán en la enseñanza toda palabra suscepti --

Estas son, a grandes líneas, las notas --- fundamentales del ideario de Rafael Altamira en el ámbi-- to del pacifismo, tesis que mantendría inviolable a lo -- largo de toda su vida. De este modo, su biógrafo, Vicente Ramos, ha escrito que "aquel su invencible amor a la paz, aquel su constante salir en su defensa, y aquella arraiga dísima convicción de que la paz, fundándose en la cultura, es base insustituible de la justicia y del progreso de la humanidad, fué en sentimiento connatural a su espíritu y- un pensamiento que creció al recibir las primeras enseñan zas, el magisterio humano de Francisco Giner de los Ríos" (223).

(Cont.) -ble de herir esta comprensión internacional y- esta voluntad de paz.

3º Se dedicarán inmediatamente y según las indi- caciones de este Informe, a suprimir de las lis- tas departamentales todos los manuales escolares de inspiración belicosa para la guerra (sic) ha- suscitado en Francia como en todos los países be- ligerantes y cuyo uso en las clases, por reduci- do que sea, constituye un atentado a la concien- cia del niño y un peligro para la organización - de la paz"

(Texto tomado de LLOPIS, R., El desarme moral, - op. cit., pp. 15-16)

(223) RAMOS, V., Rafael Altamira, op. cit., p. 198. Sobre Giner y su doctrina pacifista, escribirá Alta mira, que fué "(...) un hombre que jamás intervino- en política; un profesor también, que incesantemen- te predicó contra el empleo de la violencia en las- contiendas polítcas interiores, basándose, no solo- en argumentos jurídicos sino también, y principal -

Bajo este punto de vista, mantendrá que los fundamentos de la concordia y la paz social se hallan, sin duda, en la justicia y en la cultura, tomada esta última, - en el más amplio sentido de la palabra.

"La verdadera paz -dirá- la que puede ser legítima garantía para todos, es la que - se asienta sobre la satisfacción interior de la mayoría (...). Pero ésta satisfac - ción no se logra solo con la justicia, en - tendida (...) como protección de la liber - tad y de la seguridad personales y como - reconocimiento de todas las peticiones -- fundadas de los explotados o los pobres.- Para que sea cumplida -y aún dire para -- que llegue a producirse como estado de es - píritu- es preciso, además, que el hombre la comprenda, se haga cargo de sus razo - nes y orígenes y se conforme, racionalmen - te, con el imperativo categórico de la -- realidad, que siempre está lejos cuando - no en oposición, con los anhelos humanos. La misma justicia, que es relativa en mu - chísimos casos, necesita ser comprendida - en su motivación para recibirla sin pro - testa en ciertas ocasiones" (224)

(Cont.) -mente, en una razón pedagógica que constituyó en - él fé inquebrantable, procedente, más que del pu - ro razonamiento, de la lección que en ese orden - de la política nacional ofrecían algunas naciones de Europa. Su idea fundamental fué que con la edu - cación difundida se podían formar pueblos capaces de comprender y de sentir que solo la existencia - de una mayoría de opinión, fuertemente convenci - da, puede dar consistencia a las instituciones po - líticas de un país; y que ese cambio jamás lo pro - ducirán solidamente la fuerza bruta ni la engaña -

Sin embargo, todo ello no podrá lograrlo -- más que aquel hombre en quien la instrucción y la educación "han orientado y flexibilizado las facultades intelectuales". Por el contrario --señalará el alicantino--, la incultura precede a la incomprensión, a los movimientos impulsivos, a las sugerencias más falaces. Con ella, la paz social estará siempre en peligro, y la obra de los gobernantes se estrellará contra la mediocridad y en abandono.

De nuevo se manifiesta, en este punto, la fé inquebrantable en el hombre y en su perfectibilidad -- por medio de la educación, que nunca abandonaría al ilustre alicantino. Y una nueva prueba de ello la constituyen los párrafos que pronunciara como colofón a una de sus varias conferencias (225) sobre pacifismo, en que tras glorificar la obra del novelista francés Romain Rolland, Clérambault, justifica así su optimismo en el hombre, partiendo de la creencia de que lo que los hombres hacen en un momento determinado está fundamentado en la educación que --

(Cont.) --dora pretensión de eficacia que supusieron a las leyes los liberales clásicos"

(Texto tomado de ALTAMIRA, R., Los elementos..., op. cit., p. 224).

En otro momento, indicará: "Don Francisco era un pacifista y, juntamente un antirrevolucionario.- Ambas calidades tenían en su espíritu, como base común, un hondo sentimiento del derecho. Por ambas razones era Giner espiritual y prácticamente un hombre de tolerancia en la más amplia acep --

recibieron y que una acción idéntica puede podificarlo,

modo

"(...)porque, no obstante ser en cierto modo verdad con respecto a ciertas notas fundamentales del alma humana, aquella -sentencia del cronista de Felipe II, "que una misma manera de mundo es todo", si -examinamos la Historia veremos como difiere la posición del alma humana en cuanto a problemas fundamentales de nuestra vida en el momento actual y en los momentos -pasados; y si la transformación se ha podido producir en cuanto a la disposición espiritual en todos los órdenes, no solo en el de la inteligencia sino tambien en el de la voluntad con respecto a muchos-problemas humanos, ¿no es lícito suponer que en fuerza de machazar sobre el yunque, en fuerza de una labor constante y una propaganda clamorosa, en fuerza de una educación bien dirigida, por la cual suspiramos todos para librarnos de este-

(Cont.) -ción del vocablo, y la Institución ha sido y es lo mismo (...). Su condición de antirrevolucionario derivaba en D. Francisco, por una parte, de su noble horror a la violencia; por otra, de la convicción que tenía de la inutilidad de este medio para fundar obras duraderas, de positiva eficacia humana"

(en ALTAMIRA, R., "El libro de las Bodas de Oro de la Institución...", op. cit., p. 63

(224) ALTAMIRA, R., Ideario pedagógico, op. cit., p. 103

(225) Hacemos referencia aquí a la pronunciada por Rafael Altamira ante la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación bajo el título La nueva literatura pacifista y el "Clérambault" de Romain Rolland. Fué publicada por la Ed. Reus, en Madrid, 1.921 (Publi-

semillero de odios, será posible esperar la llegada de un día en que se produzca también la modificación de esos pliegues profundos que a través de los siglos se han creado y perduran en el alma del hombre de hoy, sustituyéndolos por pliegues distintos que pongan a nuestros sucesores en disposición de vencer esa fatalidad que hasta ahora nos ha dominado?" (226).

Y sigue su profesión de fé, porque, como él mismo indicará, "¡ay de nosotros si esta fé nos faltase!". Las consecuencias serían catastróficas por el fracaso definitivo de la educación y de la ciencia pedagógica. En efecto, sería como reconocer que hay en nosotros elementos invencibles que seríamos incapaces de modificar, por lo que la más oscura desesperanza se cerniría sobre nosotros.

Pero su reflexión va más lejos:

"(...) ¿quién sería osado a decir, en la inexperiencia que todavía tenemos de -- nuestra psicología sustancial, la fuerza que el hombre posee sobre el hombre mismo, la acción que se puede ejercer reflexivamente sobre el espíritu? ¿Quién sería capaz de decir: "aquí está la barrera"?. Quien tenga audacia bastante para señalarle, que la señale; yo prefiero in

(Cont.) -caciones de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación).

(226) ALTAMIRA, R., La nueva literatura pacifista..., op. cit. pp. 44-45

vocar constantemente la esperanza en la acción reformadora y decir a las gentes que miren hacia el porvenir. No hay más que un camino para modificarnos, que es tener la voluntad de hacerlo e imponernos constantemente la obligación de lograr la propia y ajena reforma" (227).

Consideramos que estos párrafos encierran un alto ideal y un elevado deseo de perfección y bienestar social. El ideario de nuestro autor se manifiesta -- aquí losuficientemente claro y explícito como para hacer que sobren nuestros comentarios.

(227) Ibidem, p. 45.

Acerca de la actuación de Altamira en el campo de las realizaciones prácticas del pacifismo, puede verse: ALTAMIRA, R., La Sociedad de las Naciones y Proyecto del Tribunal Permanente de Justicia Internacional, Publicaciones del Instituto Ibero-Americano de Derecho Comparado, Madrid, 1.920, entre otras.

CAPITULO IV

LA HISTORIA COMO EDUCADORA

CAPITULO IV

LA HISTORIA COMO EDUCADORA

4.1. VALORACION SOCIAL DEL CONOCIMIENTO HISTORICO

4.2. OBSERVACIONES TERMINOLOGICAS SOBRE LA HISTORIA
SEGUN RAFAEL ALTAMIRA

4.2.1. El concepto de Historia

4.2.2. El elemento natural en la Historia

4.2.3. El sujeto de la Historia

4.2.4. El caracter cientifico de la Historia

4.1. VALORACION SOCIAL DEL CONOCIMIENTO HISTORICO

La nota subyacente a la extensa producción historiográfica de Rafael Altamira -indicativo de una legítima preocupación por el tema- y que sin duda supone -- una línea maestra en su particular ideario, viene dada -- por la vindicación de la Historia, ya entendida con sus - peculiaridades características de objeto de estudio e investigación científica, 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, ésto es, "a su acción práctica sobre la mentalidad y la acción exterior de los hombres y de los grupos humanos", es específicamente tratada con criterio científico y quizá también -es nuestra opinión, aunque desprovista de matiz peyorativo alguno, sino todo lo contrario- con una equilibrada dosis de ese patriotismo que Altamira nunca se preocupó de esconder como algo vergonzante, sino que confesó publicamente y propagó a quienes le quisieron escuchar, en muchos de sus escritos

Nos vemos inmersos, por tanto, no en una cuestión teórica y erudita con planteamientos especulativos respecto a la valoración de la Historia en sí misma, sino más bien en un ensayo de estudio de aquélla de cara a la resolución de los problemas socio-políticos que la comunidad humana plantea, y más concretamente, a la hipotética influencia de la historiografía en la reconstrucción del mundo, alternativa planteada, no solo por nuestro autor, sino por todos aquéllos a quienes en su momento preocupó y lucharon por la obra de la humanidad toda.

Desde el mundo de la postguerra, tras la primera conflagración mundial, acechado por gravísimos problemas políticos, económicos y sociales, cuyas vías de solución escapaban muchas veces de las manos de quienes la pretendían, surgieron llamadas de todas las procedencias concediendo a la Historia un papel de protagonis

ta en la tarea de la reconstrucción (228), lo que hará -
exclamar a nuestro autor:

"Este hecho tiene para mí una enorme sig-
nificación: la de rectificar de plano --
los escepticismos y la indiferencia con-
que la vulgaridad de muchos y la ligere-
za de algunos (capaz de confundir los pe-
cados de ciertos historiógrafos con la -
esencia de la disciplina misma en que pe-
caban), condenaron y condenan todavía a-
inutilidad absoluta, cuando no a perjui-
cio seguro en la vida de los pueblos, el
cultivo y la enseñanza de la Historia"
(229).

Por el contrario, las corrientes dominan-
tes delimitan perfectamente la valoración del conocimien-
to histórico como tal y su relativa perfección científica
en un momento determinado, atribuyendo a aquél un senti-
do absoluto y una eficacia imperecedera sin dejar de re-
clamar los correspondientes perfeccionamientos que la ex-
presada concepción exige.

Altamira hace suyo el reconocimiento que -
según él surge de los campos político y social, ésto es,-
que el saber histórico no es algo superfluo sin prejuicio

(228) Sin embargo, y en el camino de la búsqueda de res-
ponsabilidades en las causas de las guerras, surge
de nuevo el problema, siempre candente, de la oportu-
nidad o no de la enseñanza de la Historia en la -
escuela. Así, por ejemplo, el Congreso del Sindica-
to Nacional de Maestros francés, celebrado en Lyon-
en 1.924, se consagró exclusivamente a esta cues- -

alguno de la educación de los hombres. Por el contrario - está "tan íntimamente soldado con la condición humana que si lo borraríamos del cuadro de los conocimientos cultivados, garantizados por la elaboración científica (hasta -- donde llega la garantía de toda ciencia, bien entendido), y comunicados por la instrucción, no lo borraríamos del - espíritu de los hombres y continuaría viviendo en él y actuando desde él en la vida, con la desventaja de caer nuevamente y sin freno alguno en todos los extravíos de una- actividad intelectual no reglamentada" (230). De lo que - se deduce su resuelto empeño por intensificar el estudio- de la Historia con vistas a la progresiva depuración del- conocimiento a que dará lugar, sin olvidar ese exquisito- cuidado con el que habrá de ser transmitido al resto de - los hombres.

Comprobamos globalmente un excepcional re- conocimiento del valor de la Historia desde el punto de - vista humano. El saber histórico va paulatinamente recuperando su puesto en la línea preferente de los conocimien- tos fundamentales de la vida, por ser básicamente formado

(Cont.) -ción, aprobándose por unanimidad la proposición- que hemos transcrito anteriormente.

(229) ALTAMIRA, R., Valor social del conocimiento históri- co, Discursos leídos ante la Real Acadè-- mia de la Historia en la recepción públi- ca del Excmo. Sr. D. -----, el 24 de Di- ciembre de 1.922, Ed. Reus, Madrid, 1.922 p. 12

(230) Idem

dora de la espiritualidad. Y esta comprobación viene estrechamente unida a otra mucho más concreta y de carácter práctico y que trasciende de la competencia de los profesionales en el estudio de la Historia, para comprometer, directamente, a la humanidad toda en el comportamiento colectivo, porque lo que caracteriza el punto de vista actual, dándole una gran importancia y una extrema originalidad, es la fuerza que puede representar en la masa de un pueblo el conocimiento de su propia Historia, dado que será ésta la que le proporcione su conciencia como grupo, la que determine su actuación en uno u otro sentido, según se sienta "fuerte" por su pasado o pobre por la miseria de lo heredado.

El origen de ello emana de una cualidad substancial de la Historia. Así, aunque la realidad toda exterior al individuo -aún al menos culto- sea susceptible de provocar en él el conocimiento o la curiosidad -- por el mismo, no toda ella despierta el mismo interés en todos los hombres, ni se ven del mismo modo ligados a ese "fonfo común de preocupaciones y de actividades que todos los hombres poseen y desarrollan espontáneamente, que se pueda esperar un igual fruto de saber de todas sus partes en todos los sujetos". La Astronomía, las Matemáticas, etc., constituyen otras tantas disciplinas -- que no provocarán en el hombre, salvo escasas excepciones -constituídas por los especialistas- ese interés espontáneo que son capaces de hacer surgir otras íntimamen

te relacionadas con la práctica totalidad de facetas de la vida del hombre y con todos los hombres en general.

En efecto, existen conocimientos que refiriéndose a la actuación humana, tanto individual como colectiva, interesan a todos los hombres en general, tanto sean cultos como incultos, aún sin poner en ello la voluntad necesaria para ello ni la intencionalidad propiamente dicha. Aquellos conocimientos, por el contrario, se van integrando por la experiencia diaria, por la espontánea observación que provoca la convivencia diaria, y por el mismo natural impulso que tiende a cercarnos a todo aquello que afecta a los intereses y a las necesidades, así como a los sentimientos individuales y grupales.

A este género de conocimientos corresponde la Historia. Así,

"Aunque nunca se hubiese escrito un libro de Historiografía, el conocimiento-histórico hubiese existido siempre como uno de los más vivos, y aún diré de los más pasionales del hombre, formado primero por su observación directa de los hechos y transmitido después aún en la misma contemporaneidad (...), por el testimonio ajeno individual y luego por la llamada tradición, que representa la formación de una conciencia colectiva de orden histórico" (231)

A partir de esta formación espontánea de conocimientos, actuará posteriormente la Historiografía - en todos sus niveles, desde los menos científicos y más ligados a determinados intereses, hasta los más depurados y científicos, aunque fácilmente podrá deducirse que los conocimientos que más honda huella habrán de provocar en la masa, en su conciencia colectiva, serán los de índole más popular.

Los de carácter científico sólo llegarán al pueblo de forma indirecta, después de haber sido tamizados por los distintos grados de cultura de la sociedad, de manera que su simplificación progresiva los aptos para el saber popular. Así, en cualquier colectividad humana se producen siempre dos tipos de saber referidos tanto a la propia Historia como a la universal: el de los especialistas, que conocen cuál es el estado de las cuestiones en su momento, así como la valoración que les corresponde (hechos verdaderos, provisionales o simplemente de carácter indeciso); y el de la masa, para la que nunca existe ningún tipo de problema crítico, afirmando lo que conocen o creen conocer de un modo rotundo y sin apelación posible, con una obstinación realmente difícil de quebrantar.

Este hecho, que se produce en la gran mayoría de los órdenes de conocimiento, no tiene las mismas consecuencias en unos que en otros. Así, aunque un falso-

o deficitario conocimiento de la materia por parte de la masa en lo referente a ciertas disciplinas -tales como - las Matemáticas, las Astronomía y la Química, etc.- no repercute directamente en los investigadores natos o en su investigación particular, no ocurre lo mismo con la Historia, con respecto a la cual, la concepción popular no solo supone en muchos casos un obstáculo tenaz al conocimiento de la verdad, sino que en demasiadas ocasiones, es ella la que prevalece cuando hace referencia a determinadas problemáticas de la vida real y actual de los pueblos, porque la fuerza de la opinión de una colectividad resulta imposible de modificar en un momento, inclinándose irremediablemente la balanza de su lado.

"En esa cualidad, a saber, la de constituir una fuerza ideal en la forma que llamaríamos comunmente opinión pública, estriba el valor práctico del saber histórico de la masa, tanto más enérgico y resistente en sus actuaciones cuanto -- que está influido por factores sentimentales referidos al espíritu de clase, de grupo, de nación, etc., y a las heridas siempre vivas e irritadas que las luchas interiores y exteriores producen en los intereses, los ideales y el amor propio de los hombres" (232).

La conocida sentencia que afirma que la -

(232) Ibidem, p. 16

leyenda es más verdad que la propia Historia adquiere, según esta cualidad, su plena trascendencia y significación, porque será aquélla la "verdad" que posee el pueblo y por ende su guía hacia la acción o su apoyo hacia el retraimiento, lo que adquirirá proporciones insospechadas cuando se trate de los momentos más críticos de la vida de una comunidad.

Por otro lado, se podrá poner acicate a los impulsos del pueblo, se le podrá manipular halagando sus naturales inclinaciones, o al contrario, circunstancia utilizada por los diversos intereses que rigen las comunidades: políticos, económicos, etc., como demuestra la Historia de la humanidad. Todo lo cual viene a demostrar la trascendental importancia del cultivo del saber histórico de la masa de cara a la resolución de muchos de los grandes problemas que surgen en la vida política y social de los pueblos. Y ello no solo respecto de las cuestiones internas de una colectividad, por el contrario, adquiere también una singular importancia en el campo de la vida internacional:

"(...) experiencias muy próximas nos revelan que -el estudio de la Historia- hoy constituye una forma de lucha importante en la concurrencia internacional, por los prestigios y desprestigios que utiliza, y que en este sentido hay que preocuparse de ella tanto como de los medios militares de defensa (...), y de la diplomacia o el espionaje. Lo que cada -

cada pueblo sabe de los demás en virtud de ese conocimiento de los respectivos valores, y los sentimientos favorables o desfavorables que como consecuencia natural experimentan unos respecto de otros, son en todo caso una fuerza enorme que arrastra las armas, favorece o estorba su acción y hace de la colectividad un elemento utilizable o refractario para las agresiones o las alianzas e intimidades" (233).

Por todo ello, el prestigio o desprestigio de un pueblo en el contexto general, no es algo que importe tan solo a sus propios individuos -a los que sin duda preocupará de forma especialísima- sino también a su vida internacional e incluso a su independencia (234).

Desde otra perspectiva, conviene analizar la repercusión que tiene sobre el comportamiento de la comunidad como tal, la idea que de sí propia posee, idea que puede estar fundada en falsos presupuestos o parciales verdades y cuya rectificación será extremadamente costoso llegar a establecer porque habrá de ser el quehacer de una minoría investigadora cuya labor, ordinaria -

(233) Ibidem, pp. 17-18

(234) Por eso -dirá Altamira-, "cuando terminada la guerra casi universal de 1.914-18 la opinión sensata de todos los países bucó afanosa los medios para evitar, si vabe en lo humano, la repetición de catástrofes como aquélla, hubo de pensar unánimemente en la enseñanza de la Historia para impedir, de --

mente, goza de una escasa comunicación con el gran público.

La irradiación del saber erudito hacia el pueblo se produce de forma extraordinariamente lenta. El ciudadano medio no accede directamente a las obras de los intelectuales y los especialistas -menos si cabe cuando se trata de ciertos campos muy específicos- por lo que se establecen eslabones intermedios que van progresivamente perdiendo rigor y exactitud científica a medida que se alejan de su origen, a la vez que ganan en accesibilidad para los individuos de cualquier grado de cultura.

Hay que contar, por tanto, con ese conocimiento popular de la Historia que detecta el pueblo y que tiene sus raíces, o bien en la cultura general que recibieron en la escuela -júzguese de su deficiencia y desactualización-, o bien en el decir popular, en la leyenda o en la tradición, con todos los errores, prejuicios y falsas interpretaciones que ello lleva consigo.

(Cont.) -una parte que continuase sirviendo -como con toda frecuencia ha servido- para fomentar el desprecio mutuo y el odio entre los pueblos, y, de otra parte, para encaminarla a la producción de ideas y sentimientos favorables a la pacífica y concertada convivencia de todos" (en ALTAMIRA, R., Valor social..., op. cit., p. 18)

De todo lo dicho se derivan dos consecuencias, la primera de las cuales estriba en el hecho de -- que mientras no se produzca una depuración de aquel saber histórico del pueblo, mientras no sean sustituidos -- por la verdad científicamente comprobada los desatinos -- que a piés juntillas cree el hombre de la calle, no po -- seeremos una verdadera conciencia histórica nacional, ni seremos capaces de vindicarla frente a injustas opinio -- nes ajenas.

De otro modo, habrá de testimoniarse que -- a pesar del enorme valor de la aportación de los profe -- sionales de la Historia en la depuración y ampliación -- del campo histórico, desde el punto de vista social no -- menos indiscutible es la importancia extraordinaria de -- la porción de saber que llegando a la masa irá constru -- yendo su propia conciencia como colectividad y su conse -- cuente valoración respecto de sí misma y en relación a -- los demás.

La segunda de las consecuencias, derivada de la anterior, estriba en la preocupación exquisita que debe ponerse en los medios de divulgación histórica, par -- ticularmente en los libros, como vía primordial de difu -- sión científica en su canalización de los especialistas -- al pueblo.

Los libros de texto destinados a los alum -- nos en periodo de formación, así como los dirigidos al --

gran público en materia histórica, tanto se trate de la propia como de la internacional, deberán cuidarse de forma muy especial por la repercusión social que se contendrá de tener, ya en lo relativo a la misma realidad nacional, ya en las relaciones con los demás pueblos. -- Porque, como señalará nuestro autor, muy poca eficacia tendrá la labor de los eruditos, si tienen en contra la calidad de su difusión.

En otro orden de cosas, habrá que hacer notar, de forma especialísima, la extraordinaria divergencia existente entre la ciencia histórica de los eruditos y los contenidos didácticos o la literatura docente que tienen como destinatarios a los futuros ciudadanos en periodo de formación. Los textos escolares -al margen de su inusitada proliferación en todos los campos del saber "oficial"- presentan una anarquía tal de contenidos difícilmente comprensible, lo que traído al específico tema histórico que nos ocupa, agrava particularmente el problema, y hace denunciar a nuestro autor esa realidad presente ante la absoluta pasividad del Estado, que ni siquiera ha ensayado esas pautas de contenido, división y orientación general de la literatura histórica docente, práctica ésta no desatendida en otros países, siendo aceptada por todos como necesaria y con la mayor naturalidad.

La exigencia de una acción directa sobre-

el tema por parte de quienes pueden y tienen autoridad - para ello, es manifiesta. No se trataría, sin embargo, de limitar la enseñanza de la Historia al nefasto "texto único", ni de coaccionar a nadie a escribir o publicar, -si si realmente su honestidad y formación suficiente y adecuada se lo permiten, "pero sí, remarcará Altamira- vigilancia e intervención de quienes puedan ejercerlas en -- cuanto a las condiciones científicas de esos libros, -- siempre que se trate de aplicarlos a la enseñanza". Y -- ello, "porque si reconocemos en los fundadores y rectores de todo establecimiento docente de índole privada el derecho de escoger los libros que ponen en manos de sus alumnos, no podemos negar al Estado el mismo derecho en -- punto a los establecimientos que él sostiene y la responsabilidad de cuya docencia le corresponde" (235).

(235) Ibidem, p. 32

4.2. OBSERVACIONES TERMINOLOGICAS SOBRE LA HISTORIA SEGUN RAFAEL ALTAMIRA

4.2.1. Concepto de Historia

El concepto de Historia reposa para Altamira en una base filosófica, ésto es, "la consideración de la vida social como un "organismo" en que todas las partes y manifestaciones tienen valor propio y esencial", lo que conduce a "la necesidad de estudiar a los pueblos como unidades corporativas, orgánicamente, en todos los aspectos de su actividad y en todas las funciones de su energía, de las cuales una sola (la política) no puede reclamar en absoluto y para todos los casos, la supremacía real" (236) tal y como venía sucediendo -más o menos ostensiblemente- desde los historiadores clásicos.

El elemento externo, político, y aún incluso el interno de la Historia, lejos de constituir la causa del resto de los órdenes de la vida de los pueblos, supone la resultante de otras tantas fuerzas "interiores" de muy diverso tipo, viéndose influida incluso por aquéllas que se encuentran más distantes y que aparecen como más divergentes en apariencia.

(236) ALTAMIRA, R., La enseñanza de la Historia, Lib. de Victoriano Suárez, Madrid, 1.895 (2ª ed.), p. 148

Puede aducirse, incluso, que a pesar de - que la política constituye el elemento sine qua non de - la existencia de un pueblo, no por ello se caracterizan todos por la relevancia y superioridad en este orden. -- Ocurre todo lo contrario en civilizaciones o países en - que les ha sido reconocida una determinada talla a causa de su arte, su comercio, sus creencias, etc., sin llegar a alcanzar el componente político ni siquiera parecido - desarrollo. Tales comunidades, si hubiéramos de guiarnos por los antiguos criterios de los historiadores clásicos -y no tanto-, se verían relegadas a puestos secundarios, sin llegar a alcanzar jamás las cotas de aquellos otros que presentan un brillante historial político.

Y hay más incluso, porque aún en aquellos pueblos que alcanzaron el más alto nivel y político, estos aspectos no lograron absorber el resto de sus manifestaciones peculiares, que por lo general se elevaron - de forma paralela, por virtud de aquella corporatividad e interacción entre los miembros del organismo que constituye la vida social.

De todo lo cual puede concluirse que,

"(...) así como la totalidad de las facultades, funciones y actos externos de un individuo, considerados a la vez en su desarrollo peculiar y en la relación en que se dan unos con otros, caracterizan al sujeto a quien se refieren, así en el conjunto, y sólo cuando ha llega-

do a ser este conocimiento en todas sus partes y en la respectiva dependencia y proporción de cada una, puede caracterizarse la vida de un pueblo, su misión en la historia y la influencia que en ella ha ejercido" (237).

Este sentido orgánico, en opinión de nuestro autor, es el que cabe inculcar en todo historiador - en acto o en potencia, a la vez que se hace de él el -- principio fundamental de la metodología (238).

La falta de proporcionalidad en el estudio de los diversos sectores que constituyen la Historia supone el más importante defecto de los historiadores de todas las épocas, porque incluso los modernos, al intentar huir de pasados errores, han incidido en otros diametralmente opuestos, pero errores al fin. Habrá que valorar, en definitiva, de forma proporcionada, tanto el elemento externo como el interno de la Historia, pero actuando, eso sí, "conforme al proceso natural de su formación", ésto es, partiendo de lo interno, de forma que -- claramente puedan inferirse los resultados, es decir, lo externo.

(237) Ibidem, p. 150

(238) En este sentido, Rafael Altamira manifestará: "Todo lo que no sea ofrecer al lector (niño o adulto) la impresión clara de la unidad de la vida social, está, en rigor, fuera del nuevo concepto de historia; pero no basta añadir numéricamente capítulos-

Tal concepción resultará especialmente útil en aquellas obras que habrán de ser dedicadas a la cultura general y popular, porque solamente de este modo lograrán su fin específico, cual es la educación del pueblo.

4.2.2. El elemento natural en la Historia

La influencia del medio físico sobre la vida del hombre ha sido aceptada desde los autores clásicos, pudiéndose considerar a Hipócrates como representante más característico de la antigüedad en este sentido, y con el que coincide en ocasiones, en lo referente a este punto, la obra de Platón.

Bodin y Huarte defienden esta teoría durante el Renacimiento. Y más cercanos a nosotros en el tiempo y en el espacio, las figuras de Feijoo y Masdeu. Sin embargo, serán Montesquieu y Herder los que represen

(Cont.) -a capítulos, destinando cada uno a la historia-particular de un ramo de la cultura (arquitectura, ciencias, ideas religiosas), sino se da a cada cual la significación e influencia que en general tiene, y más propiamente la que ejerciera en el pueblo o época de que se trata: de donde ha de deducirse su papel en la historia, y -

ten un punto de origen de las teorías modernas.

Pero quizá sea Volney, en el siglo XVIII, el que ofrezca una doctrina más completa del campo que nos ocupa. Ya a comienzos del XIX, la obra de Carlos Ritter La Geografía en su relación con la naturaleza y la historia del hombre (1.817), plantea, con bases científicas, la relación hombre-tierra, provocando una verdadera revolución entre los especialistas en el tema. Michelet recogería y ampliaría más tarde tales doctrinas, continuando con el mismo matiz "geográfico" que representaba la obra de su antecesor. Sin embargo, y tomando el medio físico en toda su amplitud, es Buckle el anfitrión de las más sólidas teorías al respecto en relación con la Historia.

Prescindiendo de una más larga y completa enumeración de nombres y doctrinas, que escapan en parte al objetivo de nuestro trabajo, sí veremos desde luego, cuál sea a grandes líneas el pensamiento de nuestro autor al respecto.

En este sentido, Altamira llega a la conclusión de que la dinámica de la civilización tiene como

(Cont.) -su relación con los demás elementos de ella" --
 (En ALTAMIRA, R., Valor social del conocimiento histórico, .op. cit., pp. 150-151)

constante la preponderancia del hombre sobre el medio físico, el vencer a la naturaleza, intimando al mismo tiempo con ella merced a un conocimiento más profundo de sus fenómenos y sus leyes, lo que tiene unas consecuencias inmediatas en la realidad práctica de la enseñanza de la Historia, y que pueden resumirse así:

a) El estudio geográfico del medio deberá preceder siempre al del pueblo que allí se haya desenvuelto.

b) La segunda consecuencia hace mención a la cartografía histórica, así como a los cuadros geológicos, que deben ser incorporados a la enseñanza de la Historia, como medios para el estudio intuitivo de la influencia del medio sobre el hombre.

c) El estudio personal, "in situ" del escenario histórico constituye la tercera de las consecuencias. En efecto, el conocimiento de los lugares naturales donde se ha fraguado la Historia, debiera suponer la base ineludible de cualquier estudio posterior de tipo histórico. En el plano más modesto de la enseñanza, pueden preverse viajes, excursiones, etc., que ayuden a "localizar la Historia".

d) La cuarta consecuencia supone el estudio complementario en la Historia, de los tipos físicos e intelectuales de las distintas razas, por medio de des

cripciones, fotografías, láminas, etc.

4.2.3. El sujeto de la Historia

Paralelamente a la limitación que supone en los historiadores antiguos e incluso en algunos más-- cercanos a nosotros, el reducir la historia de los pue-- blos a sus manifestaciones de tipo político o guerrero, - se produce la de concretar la vida de un Estado o de una comunidad en la persona de un jefe, representante o caudillo. Es la Historia de los reyes, los santos, los hé-- roes, la Historia, en definitiva, del sujeto "individual" en contraposición al sujeto "social", la colectividad, - el pueblo, hallándose quizá las raíces en la epopeya clá-- sica de tipo heróico, en la que destaca el héroe como -- prototipo de la raza y de la época que representa.

No dejan de existir, sin embargo, excep - ciones en aquella tendencia, que se pueden concretar ya - en el siglo XVII, en la figura de Cordemoy, con el que - comienza a imponerse, si bien de forma tébrica tan solo, la doctrina del sujeto colectivo en la Historia. Mably, - posteriormente, reafirmará la nueva directriz. Pero fué-

la Revolución francesa de 1.789 la que contribuyó, formalmente, a la ruptura con el sujeto individual, ante el reconocimiento explícito de todas las clases sociales como protagonistas de la Historia.

Más adelante, Savigny y el naturalismo -- hicieron aflorar la conciencia de que la vida constituía un producto del esfuerzo común, cuya fuerza nace de la masa, y no de individualidades aisladas que jamás podrían destacar sin el apoyo de la base en que se sustentan. -- La sociología vino por fin a considerar la organización y función de los pueblos como personas sociales, cuyos fundamentos filosóficos pueden encontrarse, según Altamira, en Schelling y Krause.

Todo lo expuesto conduce a la conclusión de que "no pueden comprenderse en su última realidad los grandes hechos sociales, sin conocer la posición y estado que en cada momento tuvo el pueblo, es decir, la masa de la nación no privilegiada y trabajadora" (239).

Y no solamente cabe afirmar que todo hecho social comporta la contribución de toda la colectividad de la que procede y sin la cual no tendría efecto,

(239) ALTAMIRA, R., La enseñanza de la Historia, op. cit. p. 196

sino que hay mucho más, dado que aquellos individuos que se constituyen en directores de la masa, lo conseguirán solo en la medida en que su gestión se acomode al "espíritu colectivo" sobre el que haya de influir. Fenómeno que trasciende del campo puramente técnico de la Historia, para cobrar forma, por ejemplo, en la política democrática de los pueblos modernos o en la literatura, donde el protagonista "individuo", "personal", ha sido sustituido por el representante de una clase, de una tendencia o de un grupo social.

El actual estado en la cuestión, se olvida del protagonismo en la Historia de personalidades notables para enfrentarse "a la consideración de la obra histórica como un trabajo colectivo, social". Aunque no hay por ello que interpretar que se deba desconocer el valor y la función que corresponde a "las "individualidades" sobresalientes, así como de la fuerza y de la iniciativa que ejercita, en cuanto a órganos especiales, en los que se condensa la misión impulsora, sin la cual la masa jamás daría forma artística y oportuna a su espíritu, o no sabría concretar sus aspiraciones latentes en esfuerzos reflexivos que los llevaran brevemente a término" (240).

Tampoco la problemática del sujeto de la-

(240) Ibidem, pp. 200-201

Historia ha podido escapar de aquellas tendencias contradictorias que logran hacer aflorar los temas trascendentes. Aquí, Emerson y Carlyle representarían el extremo -- "individualista", mientras que Taine llegaría a la exageración al subordinar el genio al medio. La postura conciliadora puede encontrarse en Guyau, cuya doctrina puede ofrecernos "el espectáculo de "tres sociedades" unidas -- por una relación de mutua dependencia: 1º, la sociedad -- real, preexistente, que "condiciona" y en parte suscita -- al genio; 2º, la sociedad idealmente reformada que concibe el genio mismo, el mundo de voluntades, de pasiones, -- de inteligencias que crea en su espíritu y que constituye una especulación sobre lo "posible"; 3º, la formación consecutiva de una sociedad nueva, la de los admiradores del genio, que, en más o menos, realizan en sí, por "imita -- ción", la innovación de aquél!" (241).

Ahora bien, a todo lo expuesto hace una -- salvedad Rafael Altamira, dirigida a todo investigador en materia histórica, y no solo a él, sino también a los filósofos en sus generalizaciones y a los políticos en la --

(241) Ibidem, p. 202.

Puede verse también en el mismo sentido, ALTAMIRA, -- R., "Observaciones sobre el problema del genio y la colectividad en la Historia", en B.I.L.E. 460 (1898) 216; en el que se ofrece, además, una amplia bibliografía sobre las respectivas tendencias a que ha dado lugar el tema que nos ocupa; así como en la obra

aplicación de la acción, y es la siguiente:

"que las sociedades totales concretas - (pueblo, nación, ciudad,..) lo mismo -- que la humanidad entera, no constituyen masas homogéneas que consientan una sola ley común y uniforme y una consideración igual para todas sus partes; sino- que están formadas por diferentes capas o estratos, anacrónicos en el grado y - momento de desarrollo, muy distintos en tre sí, a veces, con psicología (gustos, ideas, sentimientos, fuerza voluntaria, etc.) diferente, y, por tanto, con un - modo de obrar que varía mucho; y que el movimiento progresivo, y en general el- de evolución, tiene, por tanto, en e- ellas, velocidades y direcciones dife- rentes, heterogéneas; verificándose por lo general el avance consciente en el -- seno de una minoría culta, superior, a- la cual siguen con cierta inconsciencia o irreflexión los círculos inferiores.- Y precisamente toda la característica - de nuestro siglo, como observa Gervinus, y el ideal de la democracia moderna, -- consisten en producir en el mayor núme- ro de esos círculos la conciencia de la finalidad humana, para hacerles miem -- bros activos en la obra del progreso. - La medida en que semejante ideal puede- ser logrado, por conformar más o menos- con las condiciones naturales del suje- to individual y social, es cosa que na- die se atrevería a decir" (242).

(Cont.) -del mismo autor Cuestiones modernas de Historia
Ed. Daniel Jorro, Madrid, 1.904, capítulo II, -
pp. 55-81, bajo el título "El problema del ge -

Pero volviendo de nuevo al tema central - que nos ocupa, ésto es, a la divergencia de opiniones en cuanto a si es el individuo como tal o más bien la colectiva la protagonista de la Historia, convendrá, quedán donos con una postura relativamente ecléctica, determinar qué grado de participación corresponde a ambos elementos -el individual y el colectivo- y cuál sea la ley que rige las mutuas influencias y reacciones. Todo lo -- cual estará en estrecha dependencia con lo que se entien de por cada uno de los conceptos objeto de debate.

Puestos frente al genio, podemos pregun-- tarnos, de un lado, cuál sea para nuestro mayor conoci - miento, su psicología; y de otro, cuál sea su origen -si se trata de un ser absolutamente original, heredero de -- otros anteriores a él o síntesis de la colectividad de - que procede-; y por último, de qué modo logra "movilia-- zar" a la masa, influye sobre ella o la impulsa.

Mas lo que realmente nos interesa es el - hecho de que el genio "de alguna manera ha de buscar la - "realización" de sus ideas" sobre la colectividad, ésto - es, ha de concluir en el hecho histórico, en la "acción", y aquí aparece un nuevo factor, es decir, la actitud con que aquella suma social habrá de enfrentarse al influjo-

(Cont.) -nio y la colectividad en la Historia", así como en De Historia y Arte, Madrid, 1.898, en su capítulo V, "La dictadura tutelar en la Historia"

(242) ALTAMIRA, R., La enseñanza de la Historia, op. cit., pp. 203-204

del "individuo". Se deduce fácilmente que la intencionalidad del genio resultará estéril ante un colectivo pasivo que no asimile y haga suya la iniciativa de aquél.

La colectividad, por otro lado, tampoco tienen la misma significación para todos los autores. Para unos, se trata de la nación entera e incluso la propia humanidad en su totalidad, mientras que para otros, pasando por una amplia gama intermedia, se trataría de la minoría intelectual, lo que producirá efectos distintos según las cuestiones en que se aplique.

Pero volviendo a la génesis del genio, se habrá de convenir en que no podrá influir idénticamente sobre el elemento social si se le considera como ser único, original y desligado del resto de los hombres, o bien como elemento privilegiado, con cualidades mejores y más desarrolladas, pero unido a los demás por vínculos humanos, educativos, etc. La heterogeneidad total entre el genio y la masa imposibilitaría absolutamente el influjo de aquél sobre ésta. "La condición, por el contrario, para que todos los hombres se relacionen entre sí está en un cierto sentido común a todos, que permite el comercio de ideas y la transmisión de impulsos; por muy diferentes que sean luego, puestos a aquilatar el contenido de unos y otros, los valores respectivos de las definiciones e intenciones concretas que cada cual admite-

o siente" (243).

Ahora bien, al referirnos a la actividad social habrá que convenir en el hecho de que la colectividad no puede obrar si no es por representación, la -- cual recae por fuerza en uno de sus elementos, en uno o unos de sus individuos. La Historia, en este sentido, se rá ejecutada por singularidades, que se convierten de es te modo, no solamente en "necesarios", sino en "impres - cindibles e inevitables".

De este modo, la "persona social, que e-- existe por razón de su fin, de su idea, imprime induda - blemente sello en sus miembros, que, en cuanto obran co - mo tales, pierden la mera significación de su "indiví -- duo" y adquieren un valor especial, "representativo"; pe ro en el hecho, "positivamente", el acto es individual". Y ello nos lo reafirma inevitablemente la experiencia, - en el sentido de que la plasmación concreta de las idea - lidades colectivas es llevada a cabo por uno o varios in divíduos, hasta el punto de que su falta supone el decai miento y hasta la extinción de aquéllos.

Así,

"(...) sabido es que las más sabias y -

(243) ALTAMIRA, R., "Observaciones sobre el problema del genio...", op. cit., p. 221

prudentes reformas dependen en absoluto, en cuanto a su éxito, de los individuos llamados a realizarlas; y así, la regeneración de la enseñanza pública en cualquier país, por muy racionales y minuciosas que sean las leyes y las instrucciones que para lograrla se dicten, será -- un éxito o un fracaso, según escojan para la acción hombres de actividad, de -- cultura, de voluntad firme y honrada, o medianías indolentes, frías, apocadas o faltas de acometividad" (244).

Llegados a este punto, una nueva cuestión conviene resaltar. ¿Cuáles son las razones y con qué carácter y funciones asume un individuo la representatividad social convirtiéndose en artífice de su comunidad?. Y dado que el hombre encarna una determinada gama de peculiaridades distintas de sus semejantes, ¿qué proporción guarda en su acción su personalidad original e íntima y la representatividad colectiva que encarna?. O lo que es lo mismo, ¿el valor de sus actos depende exclusivamente de sí mismo o ellos son la concreción de la idea comunitaria?. Y dando un paso más, ¿a qué factores cabe imputar la innegable influencia del genio sobre las masas?, ¿a la fuerza de su personalidad que los arrastra irremisiblemente o más bien a una cierta predisposición de aquéllos adquirida quizá de modo "oscuro e irreflexivo" pero con la suficiente fuerza como para secundar voluntariamente --"úni

(244) Ibidem, p. 222

ca manera de que la acción sea sólida", las directrices de su representante?. Pero hay todavía una nueva posibilidad: la de que la colectividad obre por simple sugestión del genio, irreflexivamente, con todo lo que ello lleva consigo de inconsistencia e inmadurez.

Las respuestas a estas varias cuestiones revisten capital importancia, dado que de ellas se deduce la posibilidad o no de "manipular" a las masas. Y sin embargo son distintas según los autores. Para unos, el éxito del genio depende exclusivamente de su similitud con el colectivo a que pertenece; otros lo consideran como sujeto distinto a los de su procedencia, un ser "único", siendo el papel de la comunidad un simple "dejarse llevar"; algunos interpretan; algunos contemplan en un principio a la masa como completamente ajena al genio, aunque paulatinamente van asimilando su significación, llegando "solo entonces" el momento de la acción.

Pero a pesar de todo lo que precede, Altamira tiene sus reservas a la hora de tomar postura científica respecto al sujeto de la Historia, basándose en que la psicología social se plantea como campo no perfectamente delimitado, y siendo además que el estudio de las grandes celebridades históricas no se ha hecho, salvo raras excepciones, con el rigor que demanda la ciencia.

Parece extraño -observará- que se haya --

querido resolver la cuestión que nos ocupa mediante observaciones y valoraciones que no han tenido como base la comprobación rigurosa que exige el conocimiento científico de la Historia, y en este sentido, habrá que empezar la labor por investigar y esclarecer el origen de -- las célebres dictaduras de otros tiempos; el efecto que causaron sobre la colectividad al producirse; los medios de que se valió el dictador para cumplir su misión como tal; el grado de poder que poseyó; la actividad desarrollada por la masa en el periodo de la dictadura; el modo en que aquél se sirvió de la misma; el efecto útil de la actuación del genio; la duración del mismo; los motivos que contribuyeron a su decadencia; la suerte posterior -- que corrieron sus iniciativas y reformas, etc.

Solo entonces, "y después de conocido todo esto, concretamente, en cadauno de los casos históricos que se aducen como tópicos de discusión, es cuando se poseerá un caudal suficiente de saber positivo para deducir la ley de la relación que ha existido hasta hoy entre el genio y la masa, y cuando se podrá incorporar sólidamente el conocimiento histórico a los estudios de psicología social que en otro sentido se cultivan" (245).

La posible objeción sobre la hipótesis de que no todo suceso histórico es accesible al investiga -

(245) Ibidem, p. 223

Algunas otras puntualizaciones del autor respecto-

dor, en otro orden de cosas, puesto que habra siempre un porcentaje de pasado -causas, hechos o consecuencias- en vuelto en la penumbra del tiempo, no es del todo aceptable, según nuestro autor. La ciencia moderna avanza en medios y procedimientos que contribuyen al perfeccionamiento de la tarea del historiador. Pero si incluso de este modo, un resquicio de pasado se escapa al sincero estudio, pongamos un interrogante, dirá Altamira, pero nunca se caiga en la tentación de elucubrar sobre vacío sin un riguroso sostén científico.

4.2.4. El caracter científico de la Historia

Respecto a la cuestión polémica de la consideración o no de la Historia como ciencia, y después de un detenido análisis -que demuestra su conocimiento y su interés por el tema- sobre las distintas corrientes de opinión acerca de esta materia (246), Rafael Altamira

(Cont.) -de los conceptos de "genio" y "colectividad", - así como un esquemático resumen de las teorías - a ellos referida, pueden encontrarse en su artículo "Rectificaciones y complementos a la doctrina del sujeto histórico", en B.I.L.E. 903 -- (1.935)

(246) Puede consultarse en este sentido, ALTAMIRA, R., -

formula una serie de consideraciones de índole personal, cuya teoría, resumidamente, podría formularse así:

(Cont.) -Cuestiones modernas de Historia, op. cit., o -- más concretamente, ALTAMIRA, R., "La ciencia de la Historia", en B.I.L.E. 910, 911, 912, (1.936) 36-41, 62-67 y 82-85 respectivamente.

Altamira reduce a tres categorías a los eruditos que se han planteado la cuestión de la cientificidad de la Historia: la de quienes le niegan todo carácter científico; la de quienes se lo reconocen sólo en parte; y la de quienes mantienen aquella condición, pretendiendo algunos, incluso, que constituya una nueva especie de -- ciencia.

La tesis del primer grupo -es decir, de quienes niegan todo carácter científico a la Historia-- descansa sobre la definición de ciencia en sentido aristotélico, y en particular, sobre aquel axioma de que "no cabe ciencia de lo particular". Sus razonamientos se dirigen, pues, a demostrar que la Historia no puede formular generalizaciones, porque su objeto lo constituyen los hechos concretos individuales. Schopenhauer formularía así su doctrina: "Le falta (a la Historia) el carácter fundamental (de la ciencia), a saber: la subordinación de los hechos conocidos... En Historia no hay sistema, como en todas las demás ciencias. La Historia es un saber, no una ciencia...Las ciencias son sistemas de nociones generales, tratan siempre de géneros; la Historia, de cosas individuales". Habría que incluir en este grupo a Labriola, Croce, Gentile, Shnurer..., y entre los españoles a Julian-Ribera.

El segundo grupo, constituido por quienes reconocen solo en parte la cientificidad de la His-

- Carecen de la suficiente firmeza los argumentos aducidos por ciertos autores para negar el caracter científico de la Historia. Y ello, por dos razones -- fundamentales: porque el sentido aristotélico de la ciencia -tomado como base de sus formalaciones- queda, en -- cierto modo, desbordado por el concepto general de Histo-

(Cont.) -toria, es muy numeroso, y en el cabe distinguir dos subgrupos: el primero de ellos reconoce ciertos elementos científicos de la Historia, pero no lo suficientes para definirla como ciencia; - el segundo, aunque mantiene la negativa de aquel caracter en su momento, admite que con el tiempo lo pueda adquirir plenamente. Pueden incluirse - como elementos de esta corriente a Buckle, Bourdeau, Droysen, Moret, etc.,

Por último, un tercer grupo afirmará resueltamente el caracter científico de la Historia, aunque sobre el apoyo de presupuestos diversos.

Para Xenopol, por ejemplo, la Historia es la -- ciencia de los hechos "sucesivos o de repetición diferenciada"; para Lacombe, tiene por fin el estudio de las instituciones y de los acontecimientos; para Richard y Kant, no se puede "considerar una parte de los fenómenos, los fenómenos humanos y sociales, como sustraídos a la ciencia"; - para Rickert, la Historia tiene como objeto re-- constituir los sucesos reales y formular juicios y conceptos, etc. etc.

ría que progresivamente se ha ido alcanzando; y porque, - según nuestro autor, la Historia no consiste, como muchos creen, en una "pura observación de hechos individuales", - que se integran en una "narración sin generalización alguna (...), en la cual cada hecho conserva su característica diferencial y sólo a título de ésta es mencionado (247)

- Lo esencial del problema no está en ninguna de las dos cuestiones arriba planteadas. Reside, más bien, en que la Historia pueda hacer suyos aquellas calidades de "verdad, certeza y evidencia" que distinguen el-saber científico del vulgar:

"Lo que importa es -dirá- que nuestro saber de los hombres y de las sociedades - de los tiempos pasados llegue a ser -me-diante el riguroso empleo de los métodos críticos de investigación- tan seguro como el saber de los hechos naturales, aun que ni unos ni otros entreguen al obser-vador, ni al experimentador, el total de-su rico y (hoy por hoy, al menos) miste-rioso contenido" (248).

(247) ALTAMIRA, R., "La ciencia de la Historia", en B.I.L.E. 912 (1.936) 85

(248) Idem. En este sentido, cita Altamira ciertos textos de Milhaud, con los que se siente identificado. Los transcribimos a continuación por considerar que pueden contribuir a ilustrar el ideario de nuestro au-tor en este punto:

"Renunciando a encontrarla (la nota esencial de la-obra científica) todo lo estrictamente necesario y-general que es preciso, en la naturaleza de los ob-

Y estas son, brevemente planteadas, las -
consideraciones de Rafael Altamira acerca del caracter --
científico de la Historia.



(Cont.) -jetos cuyo estudio sería propio y exclusivo del -
sabio, o en el género de los procedimientos exte -
riores en que se vería obligado a encerrarse o -
en el grado de coordinación a que pudiera llegar
(leyes, teorías...), buscamos más bien esa nota-
característica en la actitud, en las tendencias-
del espíritu que realiza la obra científica, há-
llase, ante todo, en la persecución escrupulosa-
de una objetividad normal, en la desconfianza ex -
trema de sí mismo, de sus sentidos, de sus opi-
niones, de sus prejuiciós, de todo lo que lleva-
el riesgo de ser individual y subjetivo; en el -
fuerzo de dar a todos sus procedimientos un aire
tal, que todo otro sujeto, al repetirlos, se vea
llevado a formular las mismas afirmaciones; en -
tendencia de todo lo que en nosotros piensa, juz -
ga, siente, quiere, a librase de las circustan--
cias individuales y excepcionales, y a no buscar
sino razones de creer tan universales, tan norma -
les, tan humanas, que todo hombre de espíritu sa -
no quede por ellas convencido; en la voluntad de
alcanzar, en plena libertad de examen y con ayu -
da de la crítica más minuciosa, una verdad que -
contenga en sí misma su propia fuerza de persua -
sión y de expansión!" (...)

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

TESIS DOCTORAL

EL REGENERACIONISMO EDUCATIVO EN RAFAEL ALTAMIRA

ESTUDIO APROXIMATIVO

Presentada por:

IRENE PALACIO LIS

Dirigida por:

Dr. D. LEON ESTEBAN MATEO

Valencia, 1.983



UNIVERSIDAD DE VALENCIA
FACULTAD DE FILOSOFIA
Y C. C. EDUCACION
BIBLIOTECA
Reg. de Entrada n° 3806
Fecha: 20-IX-83
Signatura Terns/44

(II) BID.T 1587(II)

D. 469246 / L. 469255

INDICE GENERAL

I N D I C E G E N E R A L

| | <u>Página</u> |
|---------------------------|---------------|
| <u>INTRODUCCION</u> | 12 |

PARTE PRIMERA

ESPAÑA HACIA LA REGENERACION

CAPITULO I. CONTEXTO HISTORICO Y SOCIO-CULTURAL

| | |
|--|----|
| 1.1. La situación política necesitada de cambio | 27 |
| 1.2. Aspectos económicos y sociales que configuran la crisis de co- mienzos de siglo | 35 |
| 1.3. Problemática cultural y educa- tiva | 47 |
| 1.4. La crisis del 98: una llamada a la regeneración | 56 |

CAPITULO II. PROPUESTAS DE REFORMA Y REGENERACION

| | |
|---|----|
| 2.1. El "status" del momento: los ma les de la Patria | 61 |
| 2.2. Exigencias de reforma y fórmulas para el cambio | 85 |
| 2.2.1. El problema nacional. Las causas y los remedios | 86 |
| 2.2.2. Reformismo radical. El - programa de Costa | 95 |

**CAPITULO III. LA EDUCACION COMO ARMA REGENERA-
CIONISTA**

| | |
|--|-----|
| 3.1. Regeneración a través de la edu cación | 114 |
| 3.2. Alternativas al problema regene racionista | 120 |
| 3.2.1. La educación en el marco del liberalismo español ... | 120 |
| 3.2.2. Los planteamientos educa tivos del socialismo y el anarquismo | 129 |
| 3.2.3. La respuesta educativa - del catolicismo social | 137 |

PARTE SEGUNDA

RAFAEL ALTAMIRA Y LA REGENERACION NACIONAL

CAPITULO I. APROXIMACION BIO-BIBLIOGRAFICA

| | |
|--|-----|
| 1.1. Semblanza biográfica | 152 |
| 1.2. Su producción bibliográfica | 179 |
| 1.2.1. Producción historiográfica | 179 |
| 1.2.2. Producción pedagógica | 182 |
| 1.2.3. Producción jurídica | 185 |
| 1.2.4. Producción americanista ... | 187 |
| 1.2.5. Literatura pacifista | 189 |
| 1.2.6. Obras literarias | 190 |
| 1.2.7. Obras varias | 191 |

CAPITULO II. EL MOVIMIENTO REGENERACIONISTA SEGUN
ALTAMIRA. PRESUPUESTOS

| | |
|---|-----|
| 2.1. La decadencia de España | 195 |
| 2.2. La necesidad de cambio: optimis mo regeneracionista | 205 |
| 2.3. La España vieja y la nueva España | 219 |
| 2.4. Los hispanófobos y los hispanófi- los | 224 |
| 2.5. El patriotismo | 231 |

Página

| | |
|---|-----|
| 2.6. Los valores que corresponden a España | 249 |
| 2.6.1. La vindicación de nues <u>tra</u> Historia | 249 |
| 2.6.2. Los valores psicológi <u>cos</u> del pueblo español ... | 267 |

CAPITULO III. EDUCACION Y REGENERACION. ASPECTOS
DE UN IDEARIO

| | |
|---|-----|
| 3.1. Rafael Altamira. Su concepción educativa | 284 |
| 3.2. La Universidad y su tarea rege <u>neradora</u> | 306 |
| 3.3. El programa americanista | 315 |
| 3.4. Comprensión internacional y educación para la paz | 337 |

CAPITULO IV. LA HISTORIA COMO EDUCADORA

| | |
|---|-----|
| 4.1. Valoración social del conoci <u>mi</u> ento histórico | 351 |
| 4.2. Observaciones terminológicas sobre la Historia según Rafael Altamira | 365 |
| 4.2.1. El concepto de Historia .. | 365 |

| | <u>Página</u> |
|---|---------------|
| 4.2.2. El elemento natural en la Historia | 368 |
| 4.2.3. El sujeto de la Histo- ria | 371 |
| 4.2.4. El caracter científico de la Historia | 382 |

PARTE TERCERA

UN PROGRAMA PARA EL CAMBIO PRESUPUESTOS PARA UNA REFORMA EDUCATIVA ESPAÑA

CAPITULO I. LA ENSEÑANZA PRIMARIA

| | |
|---|-----|
| 1.1. La Dirección General de Primera Enseñanza | 390 |
| 1.2. Programa de reformas para la Pri mera Enseñanza | 409 |
| 1.2.1. Programa de reformas "ex ternas" | 409 |
| 1.2.1.1. Las retribuciones del magisterio | 409 |
| 1.2.1.2. Ampliación del número de escuelas | 418 |
| 1.2.1.3. Renovación y mejora del material escolar . | 430 |

Página

| | |
|---|-----|
| 1.2.1.4. Otras exigencias | 434 |
| 1.2.1.5. Programa de gobierno para la Primera Ense- ñanza en España | 438 |
| 1.2.2. La reforma "interna" de la enseñanza | 444 |
| 1.2.2.1. La formación y el reciclaje del magis- terio primario | 444 |
| 1.2.2.2. El patriotismo y la escuela | 457 |
| 1.2.2.3. La sociedad y la es- cuela | 465 |

CAPITULO II. LA ENSEÑANZA SUPERIOR

| | |
|---|-----|
| 2.1. La Universidad y el patriotismo . | 474 |
| 2.2. Autonomía universitaria | 481 |
| 2.3. La Universidad y la educación popular | 492 |
| 2.3.1. La Extensión Universi- taria | 492 |
| 2.3.2. La educación del obrero .. | 515 |
| 2.4. Asociaciones escolares | 550 |
| 2.5. Pensiones escolares | 563 |

| | <u>Página</u> |
|---|---------------|
| CAPITULO III. <u>LA RENOVACION METODOLOGICA DE LA</u> | |
| <u>HISTORIA COMO FACTOR DE CAMBIO</u> | |
| 3.1. Concepto y valoración del conocimiento histórico | 577 |
| 3.2. Metodología de la Historia | 585 |
| 3.2.1. Cuestiones preliminares ... | 585 |
| 3.2.2. Material de enseñanza | 592 |
| 3.2.3. El libro de texto en Historia | 611 |
| 3.2.4. La enseñanza de la Historia en el período de cultura general | 627 |
| 3.3. La enseñanza de la Historia y la educación moral | 658 |
| 3.4. La enseñanza de la Historia y la educación para la paz | 665 |

PARTE CUARTA

ENSAYO DE INTERPRETACION

I. ESTUDIO CRITICO

| | |
|--|-----|
| 1.1. Optimismo regeneracionista | 680 |
| 1.2. Regeneración por la educación | 697 |
| 1.3. La Historia como educación | 714 |

Página

1.4. Cultura y educación popular 751

II. CONCLUSIONES 761

BIBLIOGRAFIA 768

APENDICE DOCUMENTAL

ANEXO I: Documentación académica de Don
Rafael Altamira y Crevea 798

ANEXO II: Selección legislativa. Dirección
General de Enseñanza Primaria. Años
1.911-1.913 865

PARTE TERCERA

UN PROGRAMA PARA EL CAMBIO

PRESUPUESTOS PARA UNA REFORMA EDUCATIVA EN ESPAÑA

CAPITULO I

LA ENSEÑANZA PRIMARIA

CAPITULO I

LA ENSEÑANZA PRIMARIA

1.1. LA DIRECCION GENERAL DE PRIMERA ENSEÑANZA

1.2. PROGRAMA DE REFORMAS PARA LA PRIMERA ENSEÑANZA

1.2.1. Programa de reformas "externas"

1.2.1.1. Las retribuciones del Magisterio

1.2.1.2. Ampliación del número de escuelas
las

1.2.1.3. Renovación y mejora del material
escolar

1.2.1.4. Otras exigencias

1.2.1.5. Programa de gobierno para la primera
enseñanza en España

1.2.2. La reforma "interna" de la enseñanza

1.2.2.1. La formación y el reciclaje del
magisterio primario

1.2.2.2. El patriotismo y la escuela

1.2.2.3. La sociedad y la escuela

1.1. LA DIRECCION GENERAL DE PRIMERA ENSEÑANZA

Por Real Decreto de primero de Enero de - 1.911, aparecido en la Gaceta de Madrid, con fecha 2-II-1.911, es creada, tras la exposición de motivos de Julio Burell, a la sazón Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, la Dirección General de Primera Enseñanza, - como "centro técnico encargado del estudio y resolución de los aspectos relativos a aquel grado de enseñanza". - El Director General, por su parte, sería el "Jefe superior inmediato de las secciones que en el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes tienen a su cargo es-

pecial los asuntos de aquél género, y de la parte que en cualesquiera otras de competencia más amplia pueda corresponder a la enseñanza primaria"(249).

La justificación del propio Ministro para la creación del nuevo organismo, viene dada por diversas vertientes, de las que sobresalen dos: la primera de ellas la necesidad de realzar la importancia de la enseñanza -- primaria en el marco general de nuestra instrucción pública. Así, se explicitará: "sin desconocer la función esencial que otros grados de ella representan, ni establecer comparaciones, ni olvidar que del cultivo de las más altas investigaciones científicas se nutren el saber y la idealidad de un país, puede afirmarse que la Escuela primaria, como órgano de cultura general, indispensable a todo ciudadano, es institución a cuyo progreso va unida, en gran manera, la suerte de los pueblos y la resolución de hondos problemas de índole política y social" (250).

El ejemplo de las naciones modernas, responsablemente esforzadas en potenciar la enseñanza elemental, y en cuidar de ella de forma especialísima, constituía un estímulo en este orden. Y ello se veía como parti

(249) R.D. de 1 de Enero de 1.911 (Gaceta del 2-I-1.911) Art. 1º y 2º. Véase Colección legislativa de Instrucción Pública, Año 1.911, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid, 1.911, p. 11.

(250) *Ibidem*, p. 8

cularmente indicado en nuestro país por las peculiares - características que nos configuraban en el momento, porque "en la conciencia de todos los españoles está -y recientes informaciones técnicas lo han confirmado con hechos patentes- que no tenemos Escuelas ni Maestros en el número y con las condiciones indispensables para que a--aquéllas sean una verdad y la enseñanza algo fecunda en la dirección de los espíritus". Y en cuanto a la calidad de los docentes, "si no tenemos mayor cantidad de buenos Maestros, ni siquiera el número de buenos o malos que e-- exigen las necesidades de la enseñanza, no es a ellos a - quien hay que inculpar. Es que no hemos sabido formarlos, o que no hemos traído a esta profesión, con la perspectiva de los provechos que corresponden al trabajo realizado suficientes elementos poseedores de las condiciones-requeridas" (251).

A ello se unía el porcentaje altísimo de analfabetos en España, y lo que se consideraba como más-grave, un nivel medio de cultura muy por debajo de la inmensa mayoría de las naciones civilizadas, y desde luego a lo que nuestra patria se merece por su Historia y su papel en el juego de las naciones.

En cuanto a la puesta en práctica de las-

(251) *Ibidem*, pp. 8-9

desideratas implícitas en las notas anteriormente apuntadas, ésto es, "las fórmulas prácticas para dar a todos y cada uno de estos problemas la solución adecuada y a -- las instituciones en que ha de encarnar esa solución las condiciones de viabilidad y eficacia indispensables para que no sean pura aspiración legislativa, sino una realidad viva en los hechos", requerían -como se hace paten- te- una particular dedicación, haciendose tanto más posi- ble cuanto en mayor grado se dirigiera a ese fin la acti- vidad fundamental del personal a ello dedicado.

Sin embargo, el embrionario Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, tenía por competen- cia un exceso de funciones que estudiar y resolver, que- en muchos casos se disolvían, perdiendo su originaria -- unidad en la diversificación de secciones y negociados.- Urgía, por lo tanto, la creación de "centros directores" para atender, sin peligrosas dispersiones, los problemas más candentes de nuestra educación nacional.

La segunda de las justificaciones para la creación del organismo que nos ocupa, viene dada por el propósito de establecer en el Ministerio de Instrucción- "centros técnicos desligados de la política (252), que - representen algo permanente en correspondencia con las -

(252) El subrayado es nuestro, y tiende a resaltar el ca racter primario que Altamira siempre trataría de - dar -como veremos más adelante- a su gestión al --

muchas cuestiones de enseñanza en que se ha llegado ya -- a una doctrina común y fija, aceptada por todos los partidos y por todos los pedagogos, y que pueda desenvolver una comunidad de acción sin vaivenes ni mudanzas repetidas y bruscas, aplicable juntamente a realizar el ideal común presente y a preparar con sosiego y madurez las -- nuevas formas que van elaborando de la experiencia y las variadas aspiraciones de los tiempos" (253).

Y ya formando parte del Real Decreto de -- constitución, le competen a esta Dirección General, los siguientes asuntos:

Los de personal de Juntas de enseñanza -- provinciales y locales; Delegaciones regias e Inspección escalafón general de Magisterio; recalificaciones sobre aumento gradual, arreglo y estadística escolar, creación y supresión de escuelas, aumento y rebaja de categoría de éstas; jubilaciones y recursos de alzada contra las clasificaciones; expedientes gubernativos y escuelas de fundación privada (Artº 3º, 1)

Por otro lado, dependerán de la misma, --

(Cont.) -frente de la Dirección General. El sentido eminentemente técnico de su labor y la neutralidad absoluta en materia política constituirán las -- mayores aspiraciones del alicantino, y a ellas subordinaría todo su entusiasmo, con el convencimiento de que solo así se podría contribuir -- eficazmente al saneamiento de nuestro panorama educativo nacional.

aquellos asuntos referentes a la provisión de escuelas - en propiedad; resoluciones de alzada sobre nombramientos de sueldo inferior a 1.100 pesetas; nombramientos de interinos y sustitutos; expedientes de licencia; permutas; rehabilitaciones; conversión de escuelas en graduadas; - declaración de derechos y de reconocimiento de servicios; expedientes de premio; fiestas escolares; subvenciones - para la construcción de escuelas; colonias escolares y - libros de texto (Artº 3º, 2).

Así mismo, caerán bajo su jurisdicción -- las temáticas que hacen referencia a Escuelas Normales; Escuela Superior del Magisterio y Colegio de Sordomudos y Ciegos, así como las dispensas de defecto físico para ejercer el Magisterio y la expedición de títulos (Artº 3º, 3).

El Negociado de construcciones civiles, - así como el de títulos, en lo que afecta a la primera en enseñanza, quedarán así mismo sometidos a su tutela (Artº 3º, 4). Y del mismo modo, la Inspección general de Primera enseñanza, así como todos los organismos que le co -- rresponden naturalmente (Artº 3º, 5).

El artículo cuarto dispone, por su lado,-

(253) R.D. de 1 de Enero de 1.911 (Gaceta de 2-I-1.911), en Colección Legislativa..., op. cit., Año 1.911, - p. 10

pertenecerán igualmente a la Dirección General, las atribuciones concedidas a la suprimida Junta Central de Primera enseñanza por el Real Decreto de 18 de noviembre de 1.907 en su artículo segundo, "en todo lo que no contradiga a la nueva organización y funciones del Consejo de Instrucción Pública" (254).

(254) Recordemos que el citado Real Decreto de 18 de noviembre de 1.907, en su artículo segundo, establecía los deberes y atribuciones de la Junta Central de Primera enseñanza, en los siguientes términos:

- 1º. "Llamar la atención del Ministerio sobre las diversas disposiciones que regulan cualquier organismo o función de la enseñanza primaria que considere deban ser objeto de reforma, proponiendo la adopción de aquellas medidas que juzgue necesarias para perfeccionar y fomentar la educación popular, a fin de que se guarde la debida continuidad en los trabajos legislativos o reglamentarios y sus derivaciones, y cuidando de que se lleve la conveniente dotación en los presupuestos para que los servicios puedan acomodarse a las disposiciones que las rijan o hayan de regir.
- 2º. Emitir los informes que el Ministerio considere conveniente pedirle sobre las disposiciones de caracter general y orgánico referentes a Primera Enseñanza, tanto en el orden administrativo como en el pedagógico que se hallan establecidos o se proyecten.
- 3º. Señalar el criterio a que haya de acomodarse la marcha de la enseñanza primaria y la orientación que al efecto convenga señalar a su Profesorado en cuanto se refiera a la educación general, inspirándose en fines éticos y de amor

El Real Decreto dispone, así mismo, que--
 el Director general de Primera enseñanza será Vicepresi-
 dente de la Junta de Derechos pasivos del Magisterio, --

(Cont.) -a-la Patria.

- 4º. Serán también funciones de la Junta organiz-
 zar y velar el funcionamiento de las institu-
 ciones coescolares, misiones y conferencias-
 pedagógicas; bibliotecas populares y circu-
 lantes, cajas de ahorros infantiles, ensayos
 de experimentación agrícola, paseos escola-
 res, cantinas, colonias veraniegas, excursio-
 nes, y en suma, todo cuanto contribuya a com-
 pletar y a dar realce a los trabajos de las-
 escuelas.
- 5º. Fomentar y dirigir los trabajos post-escola -
 res y los de extensión universitaria u otros
 semejantes, en cuanto a Primera Enseñanza se
 refieran.
- 6º. Velar por la organización y recto funciona -
 miento de las Juntas Provisionales de Instruc-
 ción Pública, dirimir las dificultades que -
 surjan en su seno, especialmente cuando haya
 en ellas disentimientos importantes, o quan-
 do algunos de sus miembros formulen sobre --
 cualquier asuntoalzada o voto particular, -
 reclamando la intervención de la Central.
- 7º. Oír a las Juntas Provinciales y Locales quan-
 do se creen lesionadas en sus derechos y a -
 tribuciones, y oroponer en cada caso al Mi -
 nistro la solución que estime procedente.
- 8º. Ejercer funciones de alta inspección cerca -
 de las mismas Juntas para que cumplan con --
 los deberes que las disposiciones vigentes -
 les imponen y respondan fielmente al espíri-
 tu que las informa, proponiendo al Ministe -

de conformidad con lo que dispone la Ley de 16 de julio de 1.887 y lo que corresponde a la índole y categoría de

(Cont.) -rio las recompensas o correcciones a que se hayan hecho acreedores los Vocales que las constituyen, así como el personal subalterno que las auxilia.

- 9º. Dirigir el funcionamiento de las Comisiones técnicas que hayan de nombrarse en cada provincia para estudiar y calificar los trabajos de carácter profesional que anualmente se encomienden a los Maestros y al Profesorado de las Escuelas Normales, con el fin de estimular sus aptitudes y de estimular su cultura, y cuidar de que se celebren las fiestas escolares, que en cada año se lleven a cabo por las Juntas Provinciales y por las Locales en la jurisdicción de cada Ayuntamiento.
- 10º. Informar sobre la concesión de subvenciones para construir edificios escolares, indicando los modelos y tipos a que éstos deben ajustarse, para que dentro de las condiciones de capacidad, higiene y salubridad reúnan todas las de orden pedagógico indispensables para el buen régimen de la enseñanza.
- 11º. Estudiar y oportunamente proponer al Ministerio el modo más adecuado de organizar el curso o grado normal para formar el personal de las Escuelas Normales, así como también todo lo referente a la organización y provisión de las plazas de Profesorado y alumnos pensionados, en cuanto se relacione con la Primera enseñanza, sin perjuicio siempre de las facultades que correspondan al Real Consejo de Instrucción Pública.

su cargo. Del mismo modo, será "Vocal nato" del Consejo de Instrucción Pública (Artº 6º).

Se establece, así mismo en el artº 6º, -- que el Director General de Primera Enseñanza podrá delegar en uno de los funcionarios a sus órdenes el despacho de las cuestiones de trámite que no impliquen resolución definitiva de los asuntos y cualesquiera otras que crea oportuno, con el fin de dedicarse de una manera especial, acentuando su caracter técnico y pedagógico, al cumpli -

(Cont.) 12º: Con el objeto de dar uniformidad y orientación definida y constante a la acción pedagógica de los Inspectores de Primera Enseñanza, se ocupará la Junta Central de la redacción de todas las instrucciones de caracter técnico que se dirijan a los mismos para el mejor cumplimiento de sus deberes profesionales.

13º. Indicar el orden de preferencia que convenga guardar respecto de los libros que sirvan para la enseñanza en cada escuela, teniendo en cuenta los que reportan mayor utilidad, según la provincia o lugar en que funcionen las Escuelas".

Recuérdese que la Junta Central de Primera Enseñanza, fué suprimida por Real Decreto de 8 de junio de 1.910, en el que a la vez se reorganiza la Sección Primera del Consejo de Instrucción Pública.

miento de las atribuciones de iniciativa, reforma y funcionamiento de la enseñanza, particularmente especificadas en los números 1º al 5º y del 8º al 12º del citado artículo segundo del Real Decreto de 18 de noviembre de 1.907 (255).

En el artículo 7º, se dispone que el Director General despachará directamente con el Ministro - en aquellos asuntos de su competencia que requieran solución superior.

En otros términos, "considerando como técnico el cargo de Director General de primera enseñanza, - le serán aplicados los preceptos contenidos en el artículo 170 de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1.857" (256), a cuyos requisitos se unirá, para - este caso, el de que recaiga en el expediente acuerdo -- del Consejo de Ministros" (Artº 8º).

"El cargo de Director General de Primera-enseñanza -se establece en el artº 9º- recaerá siempre -

(255) Para la especificación de estos números, véase la cita anterior.

(256) El citado artículo dice lo siguiente: "Ningún Profesor podrá ser separado sino en virtud de sentencia judicial que le inhabilite para ejercer su cargo, o de expediente gubernativo, formado con au -- diencia del interesado y consulta del Real Consejo de Instrucción pública, en el cual se declare que-

en persona que, a parte de reunir las condiciones administrativas correspondientes a la categoría y sueldo, pertenezca o haya pertenecido al Profesorado oficial y se haya señalado por servicios especiales a la enseñanza y por una reconocida competencia en materia pedagógica".

Por otro lado, "el Director general podrá proponer la agrgación a sus oficinas, en comisión o en otra forma que se estime conveniente para el buen servicio, de personas cuyo concurso técnico considere necesario para el estudio de las cuestiones relacionadas con la primera enseñanza. Cuando estas personas formen parte del profesorado oficial en cualquiera de sus grados, la agregación se hará de modo que conserven sus derechos en el respectivo escalafón y puedan reingresar en su primitivo servicio una vez terminados sus trabajos en la Dirección general" (Artº 10º).

Este es, parcialmente pormenorizado, el Real Decreto del de Enero de 1.911 (Gaceta del 2) por el que se crea la Dirección General de Primera enseñanza. Y también por Real Decreto e idénticas fechas, aparece el nombramiento de Rafael Altamira como Director general. (257).

(Cont.) -no cumple con los deberes de su cargo, que infunde en sus discípulos doctrinas perniciosas, o que es indigno por su conducta moral de pertenecer al Profesorado"

(257) Debe hacerse notar que, previamente, por Real Decre

El texto legislativo dice así:

"En atención a las circunstancias que concurren en D. Rafael Altamira y Crevea, Catedrático numerario de la Universidad de Oviedo,

Vengo en nombrarle Director general de Primera enseñanza, con la categoría de Jefe superior de Administración civil.

Dado en Palacio a primero de Enero de mil novecientos once. ALFONSO."

Las exigencias del artículo 9 del Decreto anteriormente estudiado, para la elección de aquel cargo -el de haberse "señalado por servicios especiales a la enseñanza y por una reconocida competencia en materia pedagógica"- se veían, la persona del ilustre alicantino, suficientemente cumplidos. Los demostraban así, -- desde sus primeros trabajos en el Museo Pedagógico Nacional, pasando por la intensa y fructífera labor desarrollada en la Universidad de Oviedo con la extensión universitaria, y culminando con la embajada de cooperación y hermanamiento al continente americano.

Desde este puesto, Altamira, "hombre -- que fué de la Dirección general, no "para enterarse", co

(Cont.) -to de 14 de octubre de 1.910, Rafael Altamira -- había sido nombrado Inspector general de enseñanza en comisión, puesto que supuso el pórtico a la Dirección General

mo suele acaecer en la política cuando se designa a un personaje para ocupar un alto cargo, sino suficientemente enterado de todo, conociendo a fondo los problemas vitales de la enseñanza, herido en sus sentimientos ciudadanos por la injusticia con que se trataba a las escuelas, a los maestros y a los niños, acudió con certero remedio al mal del aislamiento y de la desorganización pedagógica, organizando las enseñanzas en régimen graduado, coordinando las escuelas, estableciendo enlaces racionales entre los maestros y , sobre todo, inyectando en la Inspección una abundante savia de entusiasmos y de sanas orientaciones" (258).

Las disposiciones legislativas emanadas durante el periodo que va desde la fecha de creación de la Dirección General y el paralelo nombramiento de Altamira al frente de la misma, hasta la fecha de su dimisión, aceptada el 29 de septiembre de 1.913, pueden considerarse como dictadas o inspiradas por él (259), convirtiéndose así el alicantino en el protagonista y artí-

(258) CARRILLO, Fco., "Altamira, organizador de la enseñanza primaria en España", en Mèlanges - Altamira, op. cit., p. 436

(259) Exceptuando el Real Decreto de 16 de septiembre de 1.913 (Gaceta del 21), reorganizando la Delegación regia y la Junta municipal de Primera enseñanza de Madrid, de las que tuvo conocimiento indirecto el Director General, lo que constituyó la causa próxima de su dimisión del cargo.

fice de la enseñanza primaria nacional desde primeros -- de 1.911 hasta finales de 1.913.(260).

Y ya centrándonos en las mismas, y haciendo abstracción de las Reales Ordenes, los Decretos promulgados en este periodo, son particularmente de índole administrativa y de ordenación del profesorado.

Con respecto a este segundo grupo, cabe - destacar por su especial naturaleza y sus notables implicaciones, el Real Decreto de 25-II-1.911 (Gaceta del 28) por el que se dispone que las dotaciones de los Maestros dejen de depender de las categorías de las distintas escuelas -determinadas, a su vez, con arreglo al censo de población- y se asignen según el número en le escalafón-general, así como el plan de reorganización de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (Real Decreto - de 10-IX-1.911, publicado el 15, rectificado el 25 y publicado el 26) (261).

(260) Para un más detallado estudio de la gestión de Altamira al frente de la Dirección General de Primera enseñanza, pueden consultarse prioritariamente: Colección legislativa de Instrucción Pública, Publ. por el Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Años 1.911 al 1.913; - Memoria de los trabajos realizados por la Dirección general de Primera enseñanza en el año 1.911, - Edición oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid, 1.912; Idem en el -- año 1.912 y en el 1.913; y la obra del ALTAMIRA, R. Problemas urgentes de la primera enseñanza en Es -

En la normativa que hace referencia a -- asuntos administrativos, -- más amplia que la anterior -- fi guran decretos como los que siguen:

- R. D. de 26-II-1.911 (Gaceta del 28) -- disponiendo se proceda a realizar el desdoblamiento de todas las escuelas unitarias que posean auxilia^{rias}.

- R. D. de 19-V-1.911 (Gaceta del 20) -- disponiendo que la Dirección General de Primera Enseñan za se encargue de organizar las Colonias escolares.

- R. D. de 16-VI-1.911 (Gaceta del 18) -- estableciendo en las escuelas la Inpección Médica, al ob jeto de hacer cumplir las medidas higiénicas con caracter pedagógico.

- R. D. de 11-V-1.912) (Gaceta de 4 de ju lio) aprobando el Reglamento de la Mutualidad escolar.

- R. D. de 4-IV-1.913 (Gaceta del 5) estableciendo Escuelas de Adultos en Madrid y Barcelona.

(Cont.) -paña, Imp. del Asilo de Huérfanos del S. C. de Jesús, Madrid, 1.912.

(261) Puede consultarse a este respecto el Apéndice Documental

- R. D. de 5-V-1.913 (Gaceta del 13) relativo a la organización y funcionamiento de la Inspección de Primera enseñanza.

- Etc.

En el fondo de aquella gran labor desarrollada por Altamira, éste quiso poner de manifiesto su intencionalidad puramente técnica en sus actuaciones al -- frente de la Dirección General, desligada por completo -- del juego político, tan esacerbado por aquel entonces, y de las secuelas que de él se desprendían. Y quizá fué -- ésta la razón primordial que contribuiría a no permitirle llevar su programa hasta las últimas consecuencias -- (262).

En efecto, él mismo indica, poco después de cesar en su puesto, que "lo que en el fondo de todo -- ésto ha habido es el fracaso de un intento de construir el Ministerio técnicamente en su choque con el punto de vista político y arbitrario: una candidea, si se quiere, -- de un hombre que no conocía bien el medio en que iba a -- moverse o lo creía de otro modo. Solo que la creencia a -- que obedecía esta candidez es la común y corriente en el mundo civilizado, y bien se puede perdonar a un buen español que aspirase a crear, en su patria, lo que había --

(262) Esta independencia de los poderes políticos y del juego de los partidos es afianzada también en Alta

visto en otros países y no la juzgase inepta para hacerlo mismo" (263).

(Cont.) -mira por la influencia del maestro Giner, quien en su correspondencia con el alicantino le recuerda el caracter eminentemente técnico que deberá revestir su labor, ya incluso desde que ocupara el puesto de Inspector General en octubre de 1.910.

(263) Altamira formula en determinado momento un juicio de valor sobre el caracter de su gestión al frente de la Dirección General. Estas son algunas de sus reflexiones:

"Recelado sobremanera, no obstante mi política imparcial en la Dirección, por los exaltados de la derecha, atacado por muchos de la izquierda, a quienes quizá no gusta esa imparcialidad, y abandonado o debilmente defendido por el resto de los que los "católicos" llaman mis correligionarios (aunque los más de ellos no lo sean ni a cien leguas), yo sería una dificultad para los Gobiernos conservadores y para los que aquí usamos con el nombre de liberales, y dañaría más que aprovecharía al cumplimiento de mi programa.

Si yo fuese un apasionado, procedería seguramente de otro modo, pero no lo soy, y veo claro lo que importa a mis ideas y a mí mismo.

El fracaso de lo fundamental que yo representaba en el Ministerio -una Dirección técnica, apolítica- expresado en mi salida de allí y en mi sustitución, no tiene mas que dos respuestas: una, decir: "conque no entendeis mi política técnica, desapasionada, absolutamente constitucional y sustraída a la lucha de los partidos, y os empeñais en creerme, como Director, un radical, un sectario? ¿Y los míos os hacen coro o menos explícitamente, aunque desde otro punto de vista, juzgando que ya no les-

Al menos, queda patente en lo legislado -
la recta intencionalidad y el esfuerzo por contribuir al

(Cont.) -represento, lo cual equivale a no entender tampoco lo que es una Dirección técnica??Pues se acabó el tecnicismo y la ecuanimidad, y, ahora, lanzado a la política, voy a ser un radical en materia de enseñanza".

Pero eso, que podría satisfacer a un despechado, a mí me parecería una traición a lo más arraigado de mis convicciones y, de hecho, vendría a ser una victoria para los enemigos de mi programa, puesto que era darles la razón y argumentos verdaderos para combatirme; y una y otra cosa son de aquéllas que, con más tesón, he evitado en mi vida, dentro de la cual he podido ser siempre leal con mis ideas y dueño de mis actos sin dejarme llevar nunca al campo o a la manera de proceder a que quisieran atraerme los contrarios. Por tanto, la respuesta que doy es la otra: "Ya sé que ahora he fracasado, pero mi doctrina es la verdadera y ella se impondrá más o menos pronto. 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 ni vacilar en la creencia ni cejar en la predicación. Decid y haced, pues, lo que se os antoje; yo seguiré defendiendo lo mío, y, como no tengo prisa personal alguna, y mas bien no deseo salir de mi papel de propagandista, preveo que antes os conveceréis vosotros que yo de que yo tengo razón de predicar mi doctrina.- La única reserva que hago es la que antes dije. No creo tener obligación de hacer un nuevo alto en mi vida profesional para sacrificarme en la-

perfeccionamiento de nuestro sistema educativo nacional.

1.2. PROGRAMA DE REFORMAS PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA

1.2.1. Programa de reformas "externas"

1.2.1.1. Las retribuciones del magisterio

La primera cuestión urgente a resolver en el campo de la escuela primaria es la relativa al sueldo de los maestros, cuestión que puede diversificarse en --- otros tres aspectos: el sueldo mínimo, la escala y los -- ascensos (264).

(Cont.) -implantación de la tesis. Eso, que lo haga otro; pero en ése, sea quien sea y llegue cuando llega re, vencerá mi idea, y he aquí lo único que me - importa, probablemente al revés de muchos que me combaten" (En ALTAMIRA, R., Mi política pedagógica en la Dirección General de Primera Enseñanza- (1.911-1.913), trabajo acabado e inédito. Tomado de RAMOS, V., Rafael Altamira, op. cit. pp. 165-166

(264)En lo referente al sueldo del magisterio primario - hemos de recordar que por Ley de 31-XII-1.901, el -

Con respecto a los sueldos mínimos, parece ser que nadie discutía en España la necesidad de alcanzar, dejando de ser así una "vergonzosa excepción en el mundo civilizado", el mínimo de mil pesetas mensuales para los maestros propietarios.

Las bases de esta mejora pueden encontrarse en las quinientas pesetas mínimas conseguidas en 1903 por el Ministro Sr. Bugallal y en el paso a la competencia de los presupuestos generales del Estado de los sueldos del magisterio por mediación del Conde de Romanones.

Siendo ésta una excelente consecución, competía ahora 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 -

(Cont.) -Estado se hacía cargo de la primera enseñanza y por lo tanto corrían a su cuenta las dotaciones del personal de la misma (aunque un tercio quedaba todavía a cargo de las "retribuciones" de los padres).

Por R.D. de 8-I-1.904, se dispone que los sueldos inferiores a 500 pesetas asciendan a la citada cantidad en enero del mismo año.

Por R.D. de 8-VI-1.910, se establece que los sueldos de los maestros de poblaciones menores de 2.000 habitantes será de 750, 1.000, 1.250 y 1.500 pesetas, según escalafón.

En el año 1.911, y por R.D. de 25-II, las dotaciones de los maestros dejan de depender de las categorías de las distintas escuelas, que estaba determinada, a su vez, por el censo de población, y se asignan según el número que se ocupa

la política económica en lo referente a los temas educativos, porque, como afirmaría Altamira, "aún dentro de - las más modestas posibilidades financieras, cada país de 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, en los elementos que forman las leyes económicas del Estado".

Se insiste, pues, en que no se trata ya - en que no se trata ya de una cuestión de principios ni - de organización, sino tan solo de dinero. "Lo interesante es que España se convenza de que solo necesita continuar, seguir avanzando...". Y el dinero, por medio de una voluntad que no flaquea, puede sugerir también de ámbitos -- distintos del de los tributos generales, tales como herencias, vacantes, fundaciones, etc., de los que cabe esperar cantidades saneadas para el presupuesto de instrucción pública.

Pero al margen de las razones económicas, covendrá apoyar los argumentos en pro del beneficio monetario del magisterio con razones justificadas e inten-

(Cont.) -en la escuela general.

Por R.D. de 7-VII del mismo año se estipula el ascenso a 1.000 pesetas del sueldo mínimo de -- los maestros de las categorías de 500 y 625 pesetas.

Puede consultarse sobre el tema, entre otras, -- MAYORDOMO PEREZ, A., La escuela primaria en España, Tesis Doctoral inédita, Universidad de Valencia, 1.978

tar desvanecer así opiniones contrarias hacia aquellas mejoras. Porque existen personas -en opinión de nuestro autor- que dudan sinceramente de nuestro profesorado primario en el sentido de que tomado en bloque, se haga merecedor a las solicitadas mejoras. Sin embargo, son aducidas poderosísimas razones para fundamentarlas y una de ellas, quizá la primera, ya en el terreno pedagógico, - es la de que "(...) no tendremos nunca Maestros mejores, ni derá posible la selección natural en el reclutamiento del personal docente, mientras el ejercicio de esa profesión no ofrezca, por lo menos, una defensa contra la -miseria, mientras no pongamos en ella un acicate, un incentivo económico" (265).

Las naciones económicamente más fuertes y en donde los maestros están comparativamente mejor pagados que en la nuestra, escasean sin embargo, debido a ~~que~~ que muchos potenciales docentes -sobre todo los más capacitados intelectualmente- encuentran mayor incentivo monetario en otras ocupaciones mejor retribuidas.

Incluso aquéllos -los menos- que heróica-

(265) ALTAMIRA, R., Problemas urgentes..., op. cit., p. p. 18.

Giner de los Ríos, entre otros, abunda en la misma opinión cuando manifiesta que "... habría que ofrecerles (a los maestros) aquella situación material que en otras naciones permite a la obra de la educación disponer del personal de más elevada apti -

mente cumplen de modo satisfactorio su tarea educadora - con exiguos sueldos, no puede considerárseles como algo estable y duradero, porque se orientan sobre bases movilizadas. Por todo ello,

"(...) 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 solo entran porque no -- hay mejores que le 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 arreos de la inteligencia, a una función que no da de comer, o no permite formar familia, o resta la posibilidad de necesidades imperiosas, cuya falta supone un sacrificio. 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" (266)

(Cont.) -tud a otras profesiones de la vida mejor remuneradas" (Véase GINER DE LOS RIOS, Fco., "Problemas urgentes de nuestra educación nacional", en B.I.L.E. 510 (1.902) 258.

(266) ALTAMIRA, R., Problemas urgentes..., op. cit., p.-19.

Sólo cuando se consiga la ansiada mejora económica se podrá exigir a los enseñantes la incompatibilidad del ejercicio de la docencia con cualquier otro tipo de actividad que distraiga aquélla de sus fines, -- restándole efectividad.

Y otra razón, de tipo psicológico, cabe añadir a la anteriormente apuntada. En efecto, mientras los ánimos de los docentes se encuentren preocupados por razones económicas, difícilmente podrá exigírseles que presten una sostenida atención a otras que hagan referencia a la calidad de su labor docente.

La acusación referida al magisterio en el sentido de que sólo los móviles económicos les han importado y por solo ellos han contribido a su organización, está justificada a todas luces, porque la preocupación material, en las vidas modestas que difícilmente pueden satisfacer sus necesidades más urgentes, puede obsesionar los espíritus, dejando atrás de sí, aún cuando las circunstancias hayan mejorado, una tendencia negativa -- muy difícil de superar.

Una nueva razón social y jurídica viene a contribuir a la exigencia de la mejora de los sueldos -- de los maestros primarios. Se trata de las "retribuciones" escolares, procedan de los propios alumnos o de los Municipios o del Estado.

Las primeras, aunque no excesivamente ex-

tendidas en España, suponen, según Altamira, un atentado a la dignidad de los maestros; al principio de la gratuidad de la enseñanza; y a la igualdad en la escuela. Al margen de todo ello, la opinión misma del Magisterio, tomado en su conjunto, está en contra de esta práctica -- muestra. Y aún un último problema: las cuestión de las "retribuciones" puede obstaculizar, en cierto modo, la deseada reducción del número de alumnos en cada escuela (por la razón de que a menor cantidad de aquéllos, disminución de emolumentos). Por todo lo cual, habrá que substituir este factor de índole variable por el fijo de un sueldo preestablecido.

Aunque la Ley no puede impedir a nadie -- que utilice sus recursos económicos en lo que considera oportuno, cuando tal utilización es perturbadora, hay -- que proceder a su corrección o, por lo menos, no contribuir a su expansión. Y todo ello bajo la convicción de -- que es el Estado el que tiene el deber de pagar la escuela pública, "y el ciudadano, de cuyas aportaciones tributarias se paga, el derecho de obtener la enseñanza gratuita, sin que deba abonar dos veces un servicio, porque -- holgaría uno de ellos". Y por otro lado,

"(...) creer que habrá ambiente de igualdad en una escuela cuyos alumnos pagan-diferentemente --según el poder económico de los padres-- es desconocer la naturaleza humana, que desde bien temprano, en los niños, establece jerarquías se --

gún la riqueza aparente; y esto -
 va, precisamente en uno de los --
 servicios de carácter oficial, -
 contra todos los principios en --
 que se basa el Estado moderno" --
 (267).

En cuanto a las "retribuciones" costeadas por el Estado o los Municipios, aunque no presentan los aludidos inconvenientes, constituyen una traba para la "regularidad administrativa" y "una fuente de cuestiones molestas". Más cómodo, y por descontado más justo, sería el unir sueldo y "retribución" en un mismo concepto, lo que contribuiría a la solución -en parte- del grave problema económico que estamos estudiando.

La segunda cuestión, íntimamente ligada a la anterior, es la de las "escalas". Porque de nada servirá el aumento de los sueldos mínimos sin una reforma -consecuente de aquéllas, reduciendo las categorías, suprimiendo sueldos intermedios y consiguiendo que el sistema de ascensos pueda ser más rápido y remuneratorio.

Son trece -de hecho- las categorías que -en 1.912 denuncia Altamira (268).dentro del magisterio.-

(267) Ibidem, p. 22

(268) Son los siguientes: de 500, 625, 825, 1.000, 1.100, 1.375, 1.650, 2.000, 2.500, 2.700, 3.000, 3.500 y 4.000. Por R. D. de 25 de febrero del mismo año, -habían desaparecido ocho más de ellas intercaladas con las anteriores.

Pero aún considerando ésta como cuestión importante, la subordina al objetivo prioritario, el de los sueldos mínimos.

El tercer punto a considerar -y también el de más fácil solución- es el del sistema de ascensos.

La única posibilidad de ascenso para un maestro, consistía en el cambio de escuela, porque era ésta y no aquél a la que estaba consignado el sueldo. La escuela, por determinadas condiciones, era la que permanecía ligada a un sueldo estipulado. En otras palabras: la escuela era la poseedora del sueldo.

Lo que tal situación significaba para la enseñanza no puede sorprender a nadie: "trasiego continuo de maestros; escuelas mal servidas; porque se pensaba en el próximo curso para abandonarlas, y la condena perpetua de la población rural a maestros de sueldo "pequeño", principiantes, desalentados o indiferentes en los más de los casos".

Al margen de los problemas de índole económico y familiar que aquel estado de cosas proporcionaba a los maestros por el obligado cambio constante de residencia, Altamira fundamenta sus exigencias en el hecho de que el medio rural -el más perjudicado en esta coyuntura- era sin embargo el más necesitado de los bienes de cultura y, desde luego, el mayoritario en las fechas en que --

son expresados estos planteamientos.

Sin embargo hay una solución a todos estos inconvenientes: el "sueldo personal". El pago al maestro en cuanto tal, al margen de su ubicación temporal, al margen de la escuela que ocupe, lo que permitirá la posibilidad de enviar a los más recónditos lugares de España maestros con un sueldo que sólo hasta entonces podía alcanzar en una gran ciudad.

La consecución del sueldo personal, ya presenten en la legislación de 1.912,(269) y recibida con satisfacción por el cuerpo del Magisterio, puede contribuir a lograr otro objetivo visto como casi inalcanzable desde mucho tiempo atrás, es decir, el del escalafón general del magisterio, lo que permitirá el ascenso claro, metódico, seguro, a cubierto de favoritismos y sorpresas, y que igualará a los maestros con los demás grados del personal docente.

1.2.1.2. Ampliación del número de escuelas

Una segunda cuestión viene a plantear Al-

(269) El propio Altamira indica que ya en el presupuesto

tamira con caracter urgente e inaplazable al igual que - las anteriormente expuestas. Se trata en este caso de la creación del número suficiente de escuelas a nuestra población escolar. Problema íntimamente relacionado, por otra parte, con el de los edificios escolares.

Ante la cuestión relativa al número de es cuelas existente en nuestro país, el alicantino pasa a - tomar como cifras de referencia las de la Estadística de 1.908, a pesar de que con posterioridad a esta fecha, ha bía comenzado la doble corriente de "graduación" y "desdoblamiento" o conversión de las Auxiliares en Escuelas independientes, reforzándose, en parte, el movimiento en pro de la creación de Escuelas voluntarias.

Según la citada estadística, había en España las siguientes Escuelas públicas:

| | |
|-------|----------------------|
| 7.663 | de niños |
| 7.303 | de niñas |
| 516 | de párvulos |
| 9.041 | incompletas o mixtas |

TOTAL ... 24,861 Escuelas públicas (270).

(Cont.) -de Instrucción pública de 1.903, elaborado por el Sr. La Cierva, aparecía la iniciativa de la reforma a la que nos referimos.

(270) La suma de estas cifras no coincide exactamente -- con el total. Pueden verse, a este respecto, las -

Se pueden añadir, con cierto riesgo de -- error, unas mil escuelas más a estas cifras, creadas entre la fecha de publicación de la Estadística de la que proceden (últimos de 1.908) y principios de 1.912.

¿En qué relación se hallan estos totales y el número de niños y niñas en edad escolar?. Manejando diversos datos y cifras, Altamira llega a la conclusión de que haría falta crear en España más de 9.000 escuelas, con lo que ello supone de otros tantos maestros y locales.

"Es clarísimo que si hoy pretendieran de golpe ingresar en las Escuelas públicas -incluyendo en ellas las privadas o voluntarias que se computan a tenor de la Ley de 1.857- todos los niños españoles que se hallan en edad escolar, no habría donde colocarlos; 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"

Y desde luego, aún sin llegar a este caso,

"(...) no podemos atender a las peticiones normales de admisión, es decir, a las que espontáneamente, y de modo regular, hacen los padres. Es decir: que, -

aún fuera de toda disposición legal de asistencia, no tenemos escuelas para todos los niños cuyo padres piden el ingreso; y quedan por fuera de ésta todos los que no lo piden" (271)

Del hecho de la manifiesta insuficiencia de escuelas se desprende lo baldío del precepto de la obligatoriedad escolar. No se puede caer en la contradicción de obligar a los padres a que envíen a sus hijos a las escuelas y no disponer de lugar en donde colocarlos.

Altamira es consciente sin embargo de que aunque poseamos todas las escuelas necesarias, sólo con ello, no tendríamos resuelto el problema de la asistencia, ya que éste depende, además, de otros factores. Radican unos en la mayor o menor conciencia que la población tenga acerca del valor de la cultura. Otros, que dependen de las condiciones de la misma escuela, "que si es lugar de tristeza, de tortura espiritual o de aburrimiento, será lógicamente repugnada y huída por el niño", así como la gratuidad misma de la enseñanza.

Otros factores hacer referencia a la adaptación del calendario y el horario escolar a las necesidades económicas de aquellas zonas en que el niño es utilizado para menesteres industriales o agrícolas.

(271) Ibidem, p. 33

En todo caso, si bien deben tenerse en cuenta el conjunto de estos presupuestos, y de otros que sin duda habrán de plantearse en la práctica cotidiana, es claro que el precepto de obligatoriedad escolar habrá de estar de acuerdo con la posibilidad de ser cumplido, y ello no será posible, si faltan las escuelas necesarias a nuestra población escolar.

Todo lo expuesto conduce a la misma conclusión: la necesidad de crear mayor número de escuelas, toda vez que ello redundará al mismo tiempo en una disminución del porcentaje de alumnos por maestro, batalla -- que hay que ganar a toda costa, y en las que están de -- acuerdo, prácticamente sin excepción, todos los enseñantes, así como los padres de familia.

El número ideal de alumnos por profesor varía ostensiblemente según el país de que se trate y -- ello siempre dependiendo de sus economías, nivel de aspiraciones, necesidades, ideologías, etc. En nuestra patria se tiende a estimar como cifra máxima la de cincuenta, que aún siendo notable, podría suponer una vez conseguida una gran conquista, ya que en momentos actuales existen aulas que recogen hasta un centenar de alumnos, con todos los riesgos que ello trae consigo (272).

(272) Por el principio de limitación del número máximo de alumnos por aula, abogan numerosísimos intelectuales.

Altamira resume así, en dos etapas, los logros a conseguir en este campo:

1º. Creación de todas las escuelas que pi de la Ley de 1.857 y establece el Arreglo escolar, o, me jor, de las necesarias para que toda nuestra población escolar, de tres a doce años, pueda entrar en ellas según los tipos corrientes.

2º. Creación de los indispensables, para rebajar a cuarenta o cincuenta, como máximo, el número de niños o niñas que cada maestro (unitario o de sección) haya de dirigir.

Intimamente relacionado con este segundo aspecto, está el hecho de que el número de alumnos por profesor deberá ser menor a medida que sean inferiores las edades de aquéllos, porque "cuanto más en comienzo se halle la educación de un espíritu, tanta más atención exige y tanto más se ha individualizar a cada momento la obra del educador", siendo más fácil de dirigir un grupo de cuarenta del último grado, que de treinta en el prime ro.

(Cont.) -tuales preocupados por el tema, tales como Giner de los Ríos, quien ante la imposibilidad de fijar aquel tope, señala que "basta indicar que el principio el principio a que ha de obedecer la fijación es el de que no haya en el aula un solo niño con el cual no pueda conversar indivi

ro.

El presupuesto destinado a tales menesteres, con ser alto, no lo es tanto si se trata el problema de forma escalonada (a cinco años vista, por ejemplo, según la propuesta de Altamira); y teniendo en cuenta -- además que el capital no se incluiría en presupuestos ordinarios, puesto que aquéllos conceptos no responden a necesidades permanentes. Por el contrario, se trataría de un gasto inicial ostensible, pero que no se reproduciría sino después de mucho tiempo y de modo parcial.

Y otro problema a considerar en este ámbito, es el de las denominadas escuelas privadas, que entran en el cómputo de las públicas pero que en la realidad hay algo en ellas que escapa al arbitrio estatal. Habría por tanto que proceder a su rescate o, en último término, a sustituirlas por otras realmente públicas, contribuyendo así a la homogeneidad dentro de este nivel de enseñanza.

Ahora bien, no solo es necesario el aumento en el número de escuelas, sino el dilucidar de qué modo ha de realizarse este aumento, dado que la escasez de presupuesto es una constante en nuestra vida política na

(Cont.) -dualmente el profesor con la frecuencia suficiente para cercionarse de su estado y dirigirlo en uno u otro sentido" (en Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos, Santillana, Madrid, 1.977, p. 220)

cional. Si por el contrario dispusiésemos de una economía saneada, tendría fácil solución el modo de proceder: convertir en graduadas todas las escuelas existentes, -- hasta conseguir que con las secciones creadas, se cubrieran todas las necesidades de escolarización en cada localidad.

Económicamente, el problema parece ser el mismo: de igual modo se necesita un nuevo maestro; tanto si creamos una nueva escuela, como si aumentamos una sección. Pero no ocurre así con el local, puesto que, una graduada exige, en la mayoría de los casos, un edificio de nueva planta con seis salas independientes para las seis correspondientes secciones. La cuestión económica se agudiza así, y habrá que arbitrar, por tanto, soluciones provisionales y de transición para paliar el problema más urgente, es decir, el de la total escolarización infantil, y a ellos han acudido otros países con el mismo acuciante problema.

Esas soluciones fueron intentadas por el Real Decreto de 25-II-1.911, del siguiente modo: conversión de Auxiliares en escuelas independientes, o "doble" de escuelas unitarias con auxiliar.

La primera de las opciones, a pesar de -- los positivos precedentes en algunas ciudades españolas, no surtió el fruto apetecido, dado que los ayuntamientos, que debían sufragar los gastos de habilitación de nuevos

locales, que el Estado no podía sufragar, no dieron la respuesta esperada cuando la medida se tomó con carácter general y obligatorio. Altamira nos proporciona el dato de que de 1.832 Auxiliares existentes según el Censo de 1.908, sólo 510 habían sido "desdobladas" en 1.912.

La graduación a distancia, también con numeros precedentes en el extranjero y aún algunos en España, aunque no ha sido una medida entusiastamente adoptada con carácter general, puede calificarse de positiva, porque al margen de los resultados concretos, interesan al legislador las diversas reacciones hacia lo legislado, que servirán, como punto de arranque, hacia nuevas orientaciones basadas ya en conocimientos más sólidos y sus tanciales.

Ambos intentos de solución constituían medidias articuladas, no libres de relación, aunque siempre provisionales, mientras no se consiguiese la graduación real en el mismo edificio y bajo una misma dirección.

Otro problema a considerar sería el de -- los locales, no solamente en cuanto se refiere a su número, sino también, y de modo preferente, al de sus condiciones, que habrán de ser fijadas de modo racional, lo que requiere "la tarea previa de educar la opinión y establecer garantías para el buen uso del dinero disponible". Y partiendo de este punto, cabe señalar tres tipos

de dificultades, siendo la primera la propiamente conómica a la que nos hemos referido anteriormente.

La segunda reside, en opinión de nuestro autor, en las falsas ideas que tienen la mayoría respecto al edificio escolar; unas de carácter sustancial y -- persistente, otras circunstanciales y de forma. Las primeras consisten, sobre todo, en confundir el "local" de la escuela con el "edificio", creyendo que toda la escuela, o la mayor parte de ella, debe constituir un espacio cubierto; en fijar excesiva atención en la riqueza ornamental y el lujo y no acabar de comprender la absoluta - independencia que debe darse entre el local de la escuela y el local-habitación del maestro.

La concepción del edificio "cubierto" como "centro" de la vida escolar, responde a una errónea - tradición pedagógica que se intenta soslayar poco a poco mediante las salidas exteriores tales como excursiones, - paseos, juegos, etc. "Racionalmente, el espacio cubierto debe limitarse a lo necesario para aquellos ejercicios y trabajos que piden lugar cerrado y al abrigo de la intemperie, cuando el mal tiempo obliga a ello".

Así, el espacio escolar es una necesidad - mínima en los primeros años educativos, y que paulatinamente irá aumentando sin cubrir nunca la actividad completa del alumno. Y todo ello hasta el punto de que "una escuela ideal de párvulos sería un gran jardín con un pe

queño barracón donde entrasen los niños para guarecerse y para algún menester de la enseñanza". Exigencias que -- podrían contribuir, en parte, a la simplificación del -- problema económico, al menos en medios rurales, donde el terreno es relativamente barato y de fácil adquisición. (273).

La fastuosidad y ornato en la edificación escolar puede permitirse muy circunstancialmente, pero -- nunca de forma generalizada, por lo que el Estado deberá dictar normas estrictas en este sentido, así como en la supresión de la funesta costumbre de ubicar la casa del maestro en el mismo edificio escolar.

(273) Giner de los Ríos dirá a tal respecto, que el edificio escolar no puede ni debe "servir de local para todas las lecciones, sino para aquellas tan solo que, por su índole, o por circunstancias especiales del momento, deban darse en salas cerradas". Y continúa diciendo: "No ha de olvidarse que la -- función de estas salas es análoga, por ejemplo, a la del gabinete del astrónomo, o del ingeniero, -- del arqueólogo, del político: ninguno de los cuales es allí donde acopia los más de sus datos, recogidos, ora al aire libre, ora en el museo, ante el monumento, en la sociedad, en el archivo... en suma, en medio de la realidad abierta, varía e inagotable. Lo que hace en el gabinete es depurarlos, criticarlos, compararlos, clasificarlos, apreciarlos, hasta deducir de ello la fórmula que condensa el resultado sustancial de ambos momentos de sus -- investigaciones". Para concluir: "La primera escuela es la vida, y a ella tiene que asemejarse en lo

En cuanto a las falsas ideas circunstanciales, no entraremos en ellas propiamente, por ser de menor importancia.

La tercera dificultad de las que estamos exponiendo, consiste en que la obligación de la casa-escuela sigue siendo municipal y no del Estado. Y las distintas corporaciones no quieren o no pueden preocuparse del tema, salvo escasas excepciones. El fracaso de la gestión municipal es indudable en este respecto -indicará Altamira-, para continuar señalando que mientras continuemos con el sistema actual "no tendremos escuelas como las que requiere la higiene y la enseñanza, porque en la hipótesis más favorable, es evidente que los Municipios no pueden con sus solos recursos atender a la referida necesidad", ni siquiera con supuestas subvenciones -que en muchos casos no contribuyen a paliar otras necesidades -muy honorables tal vez- pero completamente al margen de la enseñanza.

Habrá que abogar, por tanto, por una inversión de los términos: el Estado dejará de subvencionar la construcción de escuelas porque será precisamente

(Cont.) -posible, dentro de sus límites, la institución -que por antonomasia lleva tan alto nombre" (Antología pedagógica..., op. cit., pp. 214-215)

él el que las construya, fijando el plano y el presupuesto, lo que traerá consigo "la seguridad en las obras, la adaptación constante, desde el primer momento, a las reglas generales higiénicas y pedagógicas, la rapidez en la ejecución y lo que políticamente significa mucho: que el edificio sea propiedad del Estado, como es función suya la enseñanza primaria y como está en su mano el pago del Magisterio" (274).

Y ya en el terreno de la práctica, considera que debería establecerse un orden de preferencias - en la concesión de nuevos edificios, en el que se estima se, de un lado, las necesidades preferentes de los pueblos; y de otro, las facilidades que éstos presten a la gestión estatal, tales como gratuidad de los solares, ayudas económicas, etc.

1.2.1.3. Renovación y mejoras del material escolar

Ahora bien, la solución al problema de -- los sueldos y a la creación de escuelas en número suficiente, no agota las necesidades urgentes que atañen a --

(274) ALTAMIRA, R., Problemas urgentes..., op. cit., p. 55

nuestra enseñanza primaria. Una tercera exigencia viene a sumarse a las anteriores, y es la relativa al material escolar en sus dos vertientes: fijo y móvil (275).

Según nuestro autor, el material en España corre parejo con los locales, es "en su inmensa mayoría, viejo, sucio, absolutamente antihigiénico unas veces, antipedagógico otras y, por decontado, insuficiente".

Hasta 1.912, los presupuestos destinados a este capítulo corren a cargo, en parte, de los ayuntamientos, y en parte, del Estado, que concede a la escuela, bajo este concepto, una sexta parte del sueldo del maestro, de lo que puede deducirse el caos en que está inmerso el campo del material escolar. Siendo la triste respuesta de las Corporaciones Municipales semejante a la dada a los edificios, cabe exigir aquí, como en el caso de aquéllos, un esfuerzo que "deber hacer el Estado" y que "sólo él puede cumplir".

Las exigencias de cambio podrían concretarse al efecto en la sustitución de partidas económicas destinadas a material, por "especie". Esto es: se proce-

(275) Sobre el tema pueden verse, entre otros, el artículo de COSSIO, M.B., "El Maestro, la Escuela y el material de enseñanza", en B.I.L.E. 558 y 559 -- (1.906) 258-265 y 289-296, respectivamente

derá a la confección de un "catálogo modelo" que contenga todo lo preciso (sin lujo pero con rigurosa selección) para la enseñanza, de modo que a todas las escuelas se provea uniformemente del mínimo imprescindible para su buen funcionamiento, escogido entre lo mejor y económico". Se aboga, por tanto, por una centralización en esta materia, que en opinión de Altamira podría estar canalizada por el Instituto de Material Científico con una nueva sección de primera enseñanza y por el Museo Pedagógico, en cuanto a la vertiente técnica se refiere.

Con todo ello se evitaría la "heterogeneidad y desorientación que a este propósito se advierte en muchas de nuestras Escuelas, a merced de los irregulares y espasmódicos impulsos de una pasajera buena voluntad de Ayuntamientos o de donantes particulares, muy meritoria y plausible, pero a la que suele faltar el debido conocimiento (o la previa información de quien puede darla) de las verdaderas necesidades que la enseñanza tiene y del material, español o extranjero, más recomendable" (276).

La centralización podría contribuir así mismo a la producción de modelos propios, que al margen-

(276) ALTAMIRA, R., Problemas urgentes..., op. cit., p. 60

de liberarnos de una absurda subordinación a criterios -- extraños, contribuya a que el material esté concebido -- con mayor acuerdo a nuestra peculiar idiosincrasia.

Pero el tema del material escolar, como -- los demás anteriormente tratados -sueldos y centros esco- lares- parece ser llevan siempre al tema económico. Y -- ahí está, para nuestro autor, el "quid" de la cuestión: ¿Cuánto gasta el Estado en primera enseñanza?. Analizad- dos los aspectos financieros del problema, llega a la -- conclusión -una vez comprobada la dispersión de fuentes- económicas que concurren a la enseñanza-, de que un prin- cipio de solución estriba en la incorporación al Estado- de todos los gastos en materia de primera enseñanza.

Las razones que apoyan esta postura, son- de distinta índole:

a) Financieras: la unificación llevaría -- consigo la simplificación en la contabilidad, al formar parte el presupuesto de primera enseñanza en la Hacienda Pública, en lugar de las actuales diversificaciones que- a tantos peligros conduce

b) Pedagógicas: el Estado llevaría por -- igual a todo el territorio nacional la preocupación edu- cativa, librándola de heterogeneidades y arbitrariedades sujetas a los distintos Municipios o Diputaciones.

c) Políticas: el Estado imprimiría a la-

enseñanza un caracter nacional orientado de un modo fijo.

d) Sociales: el maestro se vería libre de las influencias municipales, imponiéndose verdaderamente la gratuidad e igualdad de la enseñanza.

1.2.1.4. Otras exigencias

Y ya al margen de los tres grandes núcleos de cuestiones que hemos analizado hasta el momento, cabe referirse a ciertas exigencias que hay que formular y -- que se refieren sustancialmente "al complemento de lo ya iniciado, al establecimiento, sobre base firme y definitiva, de lo que está preparado en la realidad y en la -- opinión, o al cumplimiento de deberes y conveniencias -- que nuevos hechos nos imponen", como señalará Altamira,-- añadiendo que se trata de sugerencias con un alto grado de modestia dentro de lo apetecible, pero en las que están de acuerdo, al margen de sus posibles opuestos ideales políticos, las posiciones autorizadas en materia de enseñanza.

Son las siguientes:

1. Unificación del título de Magisterio-

y por consecuencia de la preparación pedagógica de los maestros con desaparición de los grados "elemental" y "superior" (277).

2. Fijación del programa escolar común al Estado en todos sus grados, sobre la base del R.D. de 26 X-1.901, reforzado en ciertas materias como el Derecho, en el sentido de la llamada cívica; y la Historia, en lo referente a la Nacional y moderna, y en primer término, "aplicado y detallado mediante los prometidos reglamentos, que deberán marcar la distribución, extensión y orientación general de las materias". Todo ello hará que "(...) la escuela española tenga un caracter definido, sin empacho para aquella necesaria libertad de movimientos que exige la obra educativa, por esencia flexible y a merced de la ocasión psicológica que brinda el alumno". (278).

Habrá que exigir, por tanto, a los programas, que proporcionen aquellas líneas fundamentales a las que haya de amoldarse la escuela primaria que todos deseamos, reservando no obstante al maestro esa iniciativa creadora que contribuye fructíferamente al beneficio de la empresa.

(277) Este principio aparecía expresado por el R.D. de 8-VI-1.910. Sólo restaba su puesta en práctica.

(278) ALTAMIRA, R., Problemas urgentes..., op. cit., p.

Se trata de "dirigir sin subrogarse en el lugar del espíritu del educador; indicar el fin hacia que debe mirarse, sin acotar los caminos que a él lleven; prevenir los extravíos de contenido y de sentido, sin imponer el detalle ni caer en la reglamentación casuística; hacer, en suma, lo que en otros países se ha hecho (...); y al mismo tiempo tomar aquellas oportunas medidas para que el programa (en lo que depende de factores externos) sea una realidad y no un simple dictado en el papel..." (279).

(279) Pero no termina aquí la misión del "programa" según Altamira. En efecto:

"(...) el programa, en lo que tiene de orientación y señalamiento de fines que cumplir, no puede en manera alguna reducirse a la parte instructiva. Es, por el contrario, absolutamente preciso que atienda y que ahinque en lo referente a la parte educativa en toda su integridad. Ciertamente, lograr que la niñez salga de la escuela poseedora de aquellos conocimientos instrumentales necesarios en la vida y de una cantidad mayor o menor de conocimientos positivos en diferentes ciencias y artes, es mucho y necesario; pero aún concretándonos al orden intelectual, importa más que salga con aquellos hábitos, aquel criterio, aquella disciplina de la inteligencia para valerse por sí misma y para evitar todos los extravíos de la observación, de la reflexión, del juicio, de la búsqueda de la verdad, que luego pasan gravemente en los momentos decisivos del vivir. Y aún con esto no acabaría su misión la escuela, porque hay otros elementos en la formación del espíritu que importan tanto o más que el del puro saber y la preparación

3. Exigencia de un servicio de estadística especializado en materia educativa, completo y exacto, que permita conocer en un momento determinado cualquier tipo de dato referido a este campo.

4. Establecimiento de un "Negociado de re

(Cont.) -para el discernimiento personal, y son los que se refieren al carácter o a la conducta, al sentido de las relaciones sociales y de los deberes nacionales, en cuyo cultivo y recto florecimiento estriba la condición de disciplina, de subordinación, y cooperación orgánica, de conciencia del propio valer y misión en correspondencia con los de otros, de responsabilidad y trascendencia de los actos individuales en que se funda, como en roca firme, la cohesión y existencia de un cuerpo social. La experiencia de la Historia nos dice a cada momentos que más importa crear buenos ciudadanos, gentes caballerosas y de alto sentido moral, hombres que sepan lo que deben a los otros -con lo que cada cual se sienta inclinado a respetar a lo que a los demás corresponde-, que no simples eruditos del saber ajeno, o inteligencias sin rescoldo de sentimientos que las arrastren al concurso de la obra total, porque, en fin de todo, el saber es cosa hacedera y posible de ser acrecentada sobre un mínimo recibido, y los demás factores de la educación total tienen un tiempo limitado para ser aducidos y dirigidos, y una vez cristalizados -la cristalización de la inteligencia -llega pronto- nada sería capaz de rectificarnos ni moverlos"

(en ALTAMIRA, R., Problemas urgentes..., op. cit., pp. 78-79, y en Psicología..., op. cit., pp. 271-272)

--laciones con el extranjero y de informes", absoluta --
mente indispensable en opinión de nuestro autor, y que--
contribuiría a un intercambio, siempre fructífero, con--
otros países en el campo de la enseñanza. Sus competen--
cias cubrirían también la tutela de los estudiantes que--
salen al exterior en viajes académicos.

5. Afianzamiento y ampliación de un ser--
vicio de publicaciones técnicas con las competencias --
que su denominación indica.

6. Organización de relaciones escolares--
con América.

7. Codificación de las disposiciones vi -
gentes en cuanto a la enseñanza primaria y de las reglas
de procedimiento administrativo, a falta de una ley gene-
ral de Instrucción pública.

1.2.1.5. Programa de gobierno para la primera enseñanza- en España

En diciembre de 1.913, estructura Rafael-
Altamira el programa de gobierno destinado a la primera-
enseñanza, formulado en veinticuatro puntos que más ade-

lante reproducimos íntegramente, aunque no surge de esa fecha su preocupación por el tema, como él mismo no duda en matizar. "Desde 1.888 -dice- vengo escribiendo y hablando en público sobre materias pedagógicas, y, más-especialmente, sobre la enseñanza española". Sin embargo, considera oportuno repetir una y otra vez los mismos puntos, el mismo programa, que aunque paulatinamente va haciéndose realidad, precisa, de modo ineludible de la mayor atención posible, si es que se quiere poner a España en la línea del resto de las naciones europeas.

Lo que sigue es, por tanto, el programa-esquemático de lo que el alicantino hubiera querido conseguir de continuar durante más tiempo como Director general de Primera enseñanza, o lo que hubiese procurado realizar si hubiese contado con los medios indispensables, según su propio testimonio.

He aquí su especificación:

1. Consignación, de una vez, en el Presupuesto de los seis millones y pico que son necesarios - para que todos los maestros de menos de 1.000 pesetas - alcancen ese sueldo.

2. Desaparición de algunos sueldos intermedios que aún subsisten en la escala, para reducir las categorías y hacer más rápidas las mejoras de situación personal.

3. Aumento de números en las primeras categorías y establecimiento de las cinco mil pesetas.

Una vez conseguidas estas tres cosas, -que si hay arranque, en un solo presupuesto se podrán conseguir- preparación del terreno, mediante una propaganda activa entre los políticos, para llegar al sueldo de 1.500 pesetas.

4. Consignación, en el Presupuesto del Estado de la nueva escala para funcionarios de las Secciones administrativas, con algunas mejoras y adiciones, de modo que el personal venga a depender absolutamente del Ministerio.

5. Aumento de Inspectores e Inspectoras; desaparición del sueldo mínimo de 2.500 pesetas y creación de una nueva categoría en correspondencia con la de maestros y las de Normales.

6. Crédito suficiente para regularizar la escala de sueldos de los profesores normales, hoy muy desigual, y equiparación de los sueldos de varones y mujeres.

7. Igualación de los sueldos de los profesores de Música en las Normales.

8. Crédito especial para excursiones científicas, artísticas y pedagógicas de alumnos de las Es -

cuelas Normales y de la de Estudios Superiores del Magisterio.

9. Crédito especial para pensiones en el extranjero de maestros, inspectores y profesores normales.

10. Aumento de la consignación para cursos de perfeccionamiento, de modo que puedan realizarse, por lo menos, en todas las capitales del distrito universitario.

11. Aumento del crédito para las clases de adultos, hasta difundir éstas por toda España, y para Cantinas y Colonias escolares.

12. Dotación de la Inspección médica, que no funcionará normalmente y con la intensidad debida, mientras no se la pague.

13. Aumento crecido de las cantidades destinadas a material escolar de adquisición directa por el Estado y Bibliotecas circulantes.

14. Crédito suficiente para crear cada año el mayor número posible de escuelas primarias (5.000 por año, cuando menos).

15. Crédito considerable (50 millones en cinco años) para construir edificios modernos de escue -

las, de propiedad del Estado.

16. Graduación de todas las escuelas a medida que se disponga de locales adecuados.

17. Nacionalización de todo lo referente a la enseñanza primaria pública hasta el límite de las escuelas que cada localidad debe tener en correspondencia con su población escolar, y autorización a los Ayuntamientos para que, alcanzando ese límite y dotadas convenientemente todas las escuelas en él comprendidas, puedan crear las de carácter voluntario que estimen necesario.

18. Desaparición de los estudios pedagógicos ajenos a los Institutos, creando en su lugar Escuelas Normales completas, con personal propio para todas sus enseñanzas.

19. Reforma del programa de las Escuelas Normales. Más preparación para ingreso; más años de estudio, simplificando el programa e intensificando la enseñanza con carácter profesional; un año de prácticas en escuela ocupando las plazas de interinos y recibiendo como beca el sueldo que ahora se da a éstos; título único de maestro nacional.

20. Pase al Estado de las obligaciones de Derechos pasivos, para evitar en lo futuro la carencia -

de fondos por el aumento de personal.

21. Simplificación de trámites administrativos.

22. Afirmación del Escalafón general, depurado y completo, como base de los derechos del personal docente primario, y establecimiento de las corridas de escala mensualmente.

23. Principio general de reciprocidad entre el Magisterio, la Inspección y las Normales, sin menoscabo de la especialización indispensable en cada caso y de los derechos de la Escuela Superior del Magisterio.

24. Elegibilidad de los maestros nacionales para el Senado, el Congreso y los Ayuntamientos, análogamente a lo establecido hoy para los profesores normales y los de otros grados de la enseñanza pública (280).

Se completa así la nómina de los veinticuatro puntos de este hipotético programa de gobierno para la enseñanza primaria, en cuya consecución trabajaría Rafael Altamira en su puesto de Director General, pero que hubo de ser abandonado al dimitir de su gestión. Muchos principios teóricos, sin embargo, seguirían teniendo frescura y vigencia a través de los años.

(280) ALTAMIRA, R., Ideario pedagógico, op. cit., pp. --
200 y ss.

1.2.2. La reforma "interna" de la enseñanza

1.2.2.1. La formación y el reciclaje del Magisterio primario

El programa de reformas urgentes expuesto hasta el momento, con ser amplio y profundo, supone tan solo la preocupación por la "obra externa" de la enseñanza. La puesta en práctica de todas y cada una de las medidas propugnadas, no nos proporcionaría, sin embargo, la reforma educativa que pretendemos. En efecto, aquella "obra externa" no hará sino condicionar o facilitar la "obra interna", la cual está supeditada a su vez a la "formación de espíritus, supremo arte, sobre basamento de condiciones personales que no se puede lograr tan deprisa como cualquiera de las cosas pertenecientes a la vida material".

"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..."
(281)

(281) ALTAMIRA, R., Problemas urgentes..., op. cit. p. 89
Y continúa diciendo: "todo el dinero del mundo no -

La verdadera formación del magisterio, di-
ra, es obra lenta, pero no imposible. La mejora de los --
sueldos contribuirá en cierta medida posibilitando el --
bienestar material, base, quizá, de posteriores sublima--
ciones. El resto debe ser obra de ciertas medidas exter--
nas y de una profunda preocupación por los espíritus.

La reforma de las enseñanzas en las Norma-
les ocnstituye un pilar importante en el camino de la re-
forma. La especialización en la dirección profesional es-
insoslayable en los alumnos del Magisterio, al mismo tiempo
que se fortalezca la acción instructiva y educativa me
diante la conexión con la Universidad y el establecimiento
de actividades complementarias, tales como cursos monog
ráficos impartidos por especialistas, viajes de estudio,
excursiones, etc.,

Todo ello contrinuirá a la progresiva ele-
vación del nivel del Magisterio, a "dignificarlo a los --
ojos de la sociedad y romper la barrera que lo separa de-
los demás Cuerpos docentes e influye en el concepto que -
de él tiene el país y aún en el que de su propia situa- -

(Cont.) -basta para encender en su alma el amor hacia la-
obra sustancialmente generosa y de sacrificio --
que la Escuela pide, o para dotarla de aquella -
vocación que ha de salir de ella misma, como flor
espontánea que ninguna mano de hombre sabría sem
brar, y gracias si alcanza a tutelar y dirigir -
para que prospere".

ción tienen los maestros". La obligatoriedad de unas prácticas de enseñanza, previas a su definitiva titulación, - así como la vida en común por grupos en residencias escolares, completarán la preparación de los futuros docentes.

Sin embargo, no concluye aquí su formación, porque sería un error el creer que ya no queda nada por hacer. Por el contrario, el reciclaje, la renovación cultural, en no perder el contacto con el medio intelectual - representan un valor incalculable que permitirá al maestro contrarrestar los impedimentos hostiles que sin duda ha de encontrar en su obra educadora.

No se puede, pues, abandonar al docente así mismo, porque su enriquecimiento no sólo repercutirá - en su propio provecho, sino también en el de aquellos que a través de sus enseñanzas reciban su influjo benefactor. Habrá que potenciar, por tanto, todos los medios que posibiliten aquel fin: bibliotecas pedagógicas, especialmente las ambulantes; misiones pedagógicas; reuniones periódicas de pequeños grupos de trabajo; cursos intensivos; viajes de estudios; etc.

Y para el mantenimiento de una predisposición constante hacia todas y cada una de las pequeñas o grandes necesidades del magisterio, es urgente potenciar - nuestra inspección, que sigue siendo un organismo puramente administrativo y fiscalizador, lo que impide su real y efectivo funcionamiento.

A la Inspección escolar le competen funciones técnico-pedagógicas y no puramente administrativas, - que pueden constituir el campo de otros organismos tales como las Secciones provinciales de las Juntas de Instrucción Pública. Ello permitiría al inspector el llegar a -- convertirse en una prolongación de la Escuela Normal, constituyéndose en el "restaurador" del espíritu del maestro, en lazo de unión entre su actividad cotidiana, en muchos-casos depauperante psicológica o profesionalmente y la actualización cultural y educativa.

La inspección sería, en fin, como la "corriente de aire puro que busca el Maestro", ayudándole en su práctica profesional, concertando las acciones de todos, difundiendo novedades, estableciendo reuniones, orientando "todos los elementos de la obra educativa en el sentido marcado por las reglas generales de la ley" y vigorizando con su influencia, en definitiva, la labor cotidiana del maestro en su escuela.

La Inspección constituiría así el tercer vértice del triángulo Escuelas Normales, Maestros, Inspección, aspectos los tres íntimamente relacionados. Y mientras ésta "red" no funciones del modo expuesto, "ni habrá unidad en la acción, ni garantía de cumplimiento de las reformas, ni aún conocimiento seguro de la reacción que producen al contacto con la realidad, dato necesario para su afirmación o corrección".

En relación con lo dicho, se hace imprescindible el aumento del número de inspectores (Altamira aspira a la cifra de tres por Provincia) (282), y el saneamiento de sus ínfimas retribuciones.

Y una vez salvaguardados o en camino de solución el capítulo de los derechos primarios de los docentes -entiendase estabilidad económica, respeto social hacia el cuerpo, etc.-, cabe preocuparse profundamente de los deberes que les competen, esto es de las condiciones que debe aportar el maestro en el ejercicio de su función.

En este sentido Altamira califica como "ecuación personal" en pedagogía a la "parte de error que cada sujeto lleva a las investigaciones en que es preciso obtener una precisión grandísima", y la traslada al campo de la pedagogía, designando, "no el error intelectual que necesariamente aporta cada sujeto en la comprensión y la aplicación del problema pedagógico cuando su función profesional es ésta", sino más bien, "aquella otra especie de error consciente, imposible de reprimir las mas de las veces, que emana de la falta de adecuación entre las condiciones del sujeto y la función que desempeña", que se deriva de su peculiar caracter , de su idiosincrasia, de todo lo-

(282) Los datos referentes a 1.909 hablan de 79 inspectores para toda España, es decir, para 24.915 Escuelas. En proporción, 315 Escuelas por cada inspector.

que él significa como agente ejecutor de una función cualquiera, puesto que cada una exige condiciones determinadas (283)

Todo ello viene a significar, que al margen del valor que se reconoce a una determinada personalidad, al margen de su valía espiritual y científica, puede no resultar idónea en la función educativa y cosechar dentro de ella el más estrepitoso fracaso, lo que indica que, independientemente de la posesión de la ciencia e incluso del amor por la enseñanza, debe haber un "algo más" que al aplicar todas las facultades a la obra educativa, ha fallado, evidenciándose la falta de adecuación entre el agente y la función.

Sostiene nuestro autor que el hombre de ciencia, el de gran altura intelectual, tiene a sus propios conocimientos como enemigos para la docencia, dado que encuentra una gran dificultad en colocarse a la altura del alumnado, o del auditorio en general, por la misma riqueza exuberante de su saber. Así, "puesto en la cátedra se olvida del público y piensa y habla como inter pares, un poco molesto tal vez por la conciencia (más o menos clara según los casos, pero siempre presente) de que todo aque--

(283) ALTAMIRA, R., Ideario pedagógico, op. cit., pp. 66-67

llo será perdido, porque la inmensa mayoría no le entenderá". Y todavía más, pues los hay a quienes esta actitud les conduce al desprecio de la labor docente, que cumplen por una exigencia de la ley, carentes de fé y entusiasmo.

Y aún otros casos existen, en los que el amor a la investigación, al trabajo personal, les induce a considerar como una pérdida de tiempo, no solo para los demás, sino también para ellos mismos, el tiempo empleado en la tarea de la enseñanza, porque opinan -y quizá están el lo cierto- que aquel podía mucho mejor aprovechado en la soledad del trabajo personal. Y es que "la función docente constituye una "especialidad"; que no es lo mismo estudiar y saber, que enseñar a otros lo sabido y, sobre todo (ya que la enseñanza no consiste puramente en transmitir el conocimiento hecho), que educar a otros en el estudio y en la conquista de la "ciencia propia" ".

Ello conduce al fenómeno, relativamente extendido y tan inexplicable por sí mismo, de que la obra docente de medianías intelectuales fructifique, no siendo así la de eminencias indiscutibles. O como señalará Altamira: aquéllas forman "discípulos", mientras que éstas tan sólo "alumnos".

Estos fenómenos son atribuidos a diversas causas de las que nuestro autor hace sobresalir la prefe

rente preocupación intelectual a la hora de formar al personal docente. Es importante, desde luego dotarle de todos aquellos conocimientos específicos que hacen relación a la materia que ha de impartir, al margen de la cultura general, base inequívoca que habrá de sustentar aquéllos. Lo es también el procurar que abarque el necesario saber sobre sus alumnos. Pero no deja de ser fundamental la exigencia de otras condiciones, distintas de puramente intelectuales, pero tan importantes como aquéllas.

Pero volviendo a nuestra "ecuación personal", Altamira determina así las condiciones fundamentales que la han de hacer posible, sin intención de agotarlas:

La primera de ellas es la vocación. Según el alicantino, dos son los motores que pueden empujar al hombre a desenvolver sus funciones con todo entusiasmo, la alegría y el ánimo que su perfecta ejecución exigiría: de un lado, "la existencia en nuestro interior de un imperativo categórico del deber que, por encima de toda repugnancia y de todo desfallecimiento, nos obligue al cumplimiento de la misión que tenemos encomendada con todas las condiciones indispensables para que produzca -- constantemente el efecto que le corresponde", imperativo realmente excepcional que no es posible exigir a todo el mundo porque "a medida que la función es más difusa en la sociedad y llama para su realización a mayor número --

de sujetos, se hace más difícil que todos sean héroes, - que todos sientan con el mismo vigor dentro de sí el imperativo categórico"; de otro lado, la vocación, "y ésta ya no necesita esfuerzos de ninguna clase, porque -- ella es una inclinación natural y espontánea del espíritu hacia un cierto género de aplicación de sus fuerzas, - y esa inclinación espontánea lleva consigo una satisfacción, un placer, razón fundamental por sí misma para el mantenimiento del espíritu en el cumplimiento de la función requerida con toda la intensidad y la serenidad necesarias" (284).

Y no es ésta última, precisamente, la condición que se ha tratado hasta ahora de descubrir o fomentar entre los futuros docentes. Incluso ha sido confundido por los propios interesados con impulsos momentáneos o atracciones esporádicas hacia determinadas cosas o funciones, que realmente respondían más a presunciones personales que a certezas objetivas.

La profesión del maestro (entendida en la más amplia acepción de la palabra) es para Altamira una - de las más necesitadas del apoyo vocacional, por la cantidad de escollos y desalientos que habrá de salvar en - su ejercicio. Entre ellos, la obligada y constante repe-

(284) Ibidem, pp. 69-70

tición de idénticos contenidos de enseñanza, tanto más -
tediosa cuanto más simples sean aquéllos; la dificultad-
continua que implica cada discípulo y que renace periódicamente; las presiones negativas del medio ambiente, no-
siempre acorde con la labor del maestro, etc.

Se impone, por tanto, buscar el modo de -
evaluar de alguna manera la vocación de los futuros do-
centes en el transcurso del periodo de su formación, si-
queremos, seriamente, formar maestros.

La segunda de las condiciones a conside-
rar es la del caracter o el genio del docente en su tra-
to con el alumno, porque hay que constatar que un alto -
porcentaje de las posibilidades de éxito del maestro con
los alumnos depende de la relación que establezca con --
ellos y de la posibilidad de adaptarse al espíritu de --
los jóvenes educandos, no solo en el terreno intelectual,
sino tambien el del trato general. Se trata, en definiti-
va de:

"(...) poner en esta obra de la enseñan-
za, que es ante todo obra de amor, un -
amor positivo y real, no de labios afue-
ra, sino el que se traduce en la consi-
deración, el respeto, la suavidad con -
que es preciso tratar absolutamente a -
todos en la vida, y que estimo como uno
de los primeros deberes sociales de con-
vivencia que todos tenemos, los unos pa-
ra con los otros, pero que especialmen-
te nos obliga para con los espíritus --
nuevos que se abren por primera vez an-

te el nuestro y que a menudo son tan asustadizos como ciertas flores, que en cuanto sienten no más que el contacto de una sombra, se cierran y ocultan sus colores y sus formas bellas" (285).

Y ésta es otra de otra de las constantes que no se tienen en consideración a la hora de formar maestros. Sin embargo, una atenta observación y una dirección adecuada, podrán enderezar ciertas condiciones del carácter de quienes aspiran a la docencia. Otras, sin embargo, serán irremediables y en este caso estará del todo indicado el hacer desistir al sujeto de continuar en el camino que se había trazado, porque su posterior actuación como docente puede resultar tan funesta como la de quien está privado de vocación.

La fé en el esfuerzo supone una tercera condición para una adecuada "ecuación personal" en pedagogía. La ausencia de esta cualidad daría como resultado la falta de convicción en la tarea docente, lo que llevará consigo la mecanización y la frialdad en la función a desempeñar.

En efecto, difícilmente puede transmitir el entusiasmo y el ansia por saber a sus alumnos, el maestro que no está sustancialmente convencido de aqué de lo que ha de hacer partícipes a sus alumnos. O en

otros términos, el desánimo, la inercia y la ignorancia, no crean sino desánimo, inercia e ignorancia.

La necesidad de entusiasmo, no solo en la función docente del magisterio, sino como condición sine qua non para toda empresa humana, es repetidamente exigida por Rafael Altamira, porque el entusiasmo será la fuerza que contribuya a allanar cualquier obstáculo.

Pero el entusiasmo, como la vocación misma, se ven en muchas ocasiones obstaculizados por dificultades no sólo de carácter interno -el desánimo, la incomprensión, etc.- sino también por factores externos, -de entre los cuales puede ser el más importante el desamparo y la ruptura con la que se encuentra el docente, de modo especial el maestro primario, con respecto al centro que fué cuna de su formación y de los compañeros que le animaron en el camino, cuando desligado de ellos, se inicia en su labor profesional.

Y es precisamente en este momento, en el que tiene mucho por hacer la Inspección de Primera Enseñanza, que deberá mantener en comunicación al maestro y a la Escuela Normal, estableciendo en ésta última un programa conveniente para el reciclaje continuo de los profesionales que salieron de ella. Reciclaje, que si bien debe ser técnico, como hemos indicado en otro momento, -habrá de ser también moral.

La moralidad profesional, como cuarta condición, constituye, por otro lado, el "cumplimiento del deber en aquellos casos externos, por lo menos, en que el deber se funda". Esta disposición espiritual, esta -- disponibilidad, puede colegirse en los futuros docentes -- por las respuestas a las tareas cotidianas, trascendentes o sencillas, que se les encomienda durante su formación.

La falta de moral profesional, llegará a indicar Altamira, es el argumento más poderoso ante el -- que se estrellan todas las iniciativas por mejorar la -- condición de los maestros (286), y en este sentido, su -- fortalecimiento constituirá un imperativo prioritario.

Todas estas cuestiones de índole interno -- en la problemática docente, están sin embargo, como de -- cíamos al principio, íntimamente relacionadas con aque -- llas de carácter externo de las que nos hemos ocupado. -- Se produce una reacción recíproca entre ellas dado que -- inciden la una sobre la otra determinándolas de modo --- constante. La acción, por tanto, debe ir encaminada de -- forma simultánea sobre uno y otro aspecto de cara a aque -- lla regeneración que se apetece.

(286) "Pienso --dirá-- que una gran parte de la regenera -- ción y de la conquista de la estimación pública pa -- ra el magisterio ha de nacer de su escrupulosa mo --

1.2.2.2. El patriotismo y la escuela

Al margen del grupo de conocimientos instrumentales y de aquellos a los que denominamos especiales que la escuela debe impartir a los alumnos como base para la formación de su personalidad, existe otra labor primordial que le compete y a la que hay que estimar debidamente: su contribución al patriotismo, a despertar -- en los niños, en los ciudadanos en formación, el vivo -- amor a la patria y el total despreñimiento del egoísmo individual cuando se trata de velar por la imegen y los intereses de aquélla.

Porque a la pregunta que se plantea Altamira acerca de lo que ha hecho y debe hacer la escuela -- para formar españoles, cabe responder, con respecto a la primera cuestión, de forma desalentadora.

(Cont.) -ralidad profesional; y como esa moral profesional existe (según ocurre por fortuna en toda co-
lectividad) en una minoría que me complazco en-
reconocer cada día más numerosa, se hace preci-
so que ella se imponga a la mayoría en virtud --
de cuyos actos los juicios, perfectamente jus-
tos respecto de unos, se extiende a todos, en --
lo cual hay una notoria injusticia. Convenzámo-
nos que es de nosotros mismos de quienes ha de-
partir la reacción contra esa falta de adecui-
dad que ahora señalo y que nace de una porción-
de condiciones; pero fundamentalmente de la fal-
ta de un resorte ético bastante en cada uno de-

Nuestras escuelas han podido instruir a -
nuestra infancia y sin duda lo han hecho realmente con -
más o menos fortuna a lo largo del tiempo, pero en ver-
dad, no han educado niños españoles, "niños que sientan-
amor al solar que les vió nacer, que tengan confianza en
su valer individual y en el de la raza, y que poseídos -
de esa confianza, y de aquel amor se lancen a la realiza-
ción de obras que redunden en provecho propio y en honor
de España".

El gobierno, la sociedad, la familia, pue-
den contribuir a este deber de patriotismo que a todos -
nos incumbe, pero en manos de la escuela está primordial-
mente el "dotar el alma del niño español de todo lo nece-
sario 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". Mas, ¿cómo habrá de lle-
varse a cabo esa labor?.

En este sentido, hay que considerar que -
el patriotismo no puede constituirse en una mera y sim-
ple asignatura insertada en el horario escolar como otra

(Cont.) -nosotros y para todos los actos en que se diver-
sifica nuestra función profesional, de tal modo
que sepamos en cada instante cumplir con el de-
ber que el instante demanda" (ALTAMIRA, R., --
Ideario pedagógico, op. cit., p. 79)

cualquiera de las disciplinas del programa, ni puede ser tampoco una dispersión de momentos aislados en el devenir educacional del niño. La formación del patriotismo, por el contrario, debe y puede ser obra de todos los momentos y de todas las materias, porque ha de residir en la intencionalidad con que se enseñan todas las cosas, desde la lectura hasta las excursiones y desde la geografía hasta la historia.

En efecto, aquella renovación ideal habrá de conseguirse mediante la orientación de los programas en el sentido del patriotismo, "aprovechando cuantas coyunturas se nos presenten para inculcar ese sentimiento en nuestros educandos", para formar hombres de recta intención y de hondo y sano sentido españolista. que consiste, al fin, en querer lo mejor para la patria y en trabajar siempre en el camino de su consecución.

Y todo ello, porque aunque la lectura de un texto literario escogido, por ejemplo, pueda sacudir y despertar la conciencia patriótica de los alumnos, lo mismo deberá poder lograrse impartiendo cualquiera de las disciplinas del curriculum escolar, porque, como dirá Altamira, "cuando se tiene verdadera preocupación ideal -- (¿y qué otra mejor que la patriótica bien entendida, es decir, sin excluir la humana?), ella fecunda todos nuestros actos y palabras".

Este es el ideal del maestro de escuela. Pero para que su actuación sea verdaderamente eficaz, es-

té fundamentada y no constituya una iniciativa aislada, improductiva por sí sola, excepto para las escasas excepciones de los alumnos que sepan recoger aquella semilla del patriotismo, precisa de una normativa, de una orientación y unas pautas que provengan de las instancias que tienen bajo su custodia a la enseñanza pública. Sin embargo, esa presión estatal es vaga e infecunda, a pesar de la preocupación gubernativa, de orden teórico por el surgimiento y afirmación de un bien entendido patriotismo.

Pero no hay que olvidar que no solo es en el ámbito escolar, en la enseñanza primaria, donde cabe trabajar en este campo. Si es el maestro a quien se le exige el fomento en los alumnos del amor por la patria, fotalézcense estos sentimientos en los propios docentes, proporcionándoles el adecuado sustento en las Escuelas Normales y los centros todos de formación del Magisterio. Y no se deje en el olvido la tarea de patriotismo que -- compete a la Universidad y aquella otra, necesitada también de entusiasmo y bases sólidas, que corresponde a la segunda enseñanza.

Así, los niveles todos de nuestra educación nacional, ensamblados en un mismo quehacer, podrán contribuir en mucho por el fortalecimiento del sentimiento ideal de los ciudadanos, que contribuya al engrandecimiento de la Patria.

Ahora bien, ¿cómo llevar a cabo esta esen-
cial exigencia, particularmente en la escuela?.

Altamira dirá que en primer lugar habrá -
que enseñarle al niño todo lo que España ha sido a lo --
largo de su historia: tanto lo positivo como lo negativo.
Lo primero para ensalzarlo y tomarlo como baluarte de --
ejemplo; y lo segundo, para una vez conocido, evitar su-
repetición. Pero no habrá que mostrar a los alumnos tan-
sólo lo que España ha hecho. Es importante hablarles de-
lo que en el momento presente hace y de las fuerzas po-
tenciales que encierra y que significan posibilidades --
de futuro.

Con estas enseñanza lograremos fortalecer
el espíritu del niño, infundirle confianza en el porve -
nir, y soslayar, al mismo tiempo, la vanidad patriote -
ra, porque no se trata de formar españoles vanidosos, si-
no reflexivos; que conozcan los defectos de su pueblo, -
pero que a la vez confíen en sus buenas cualidades y en-
la fuerza de una acción colectiva.

Pero no es suficiente el conocimiento de-
lo propio en la tarea de la educación patriótica. En --
efecto, para que el niño llegue a ser de adulto un "fac-
tor nacional útil en función cooperativa para la vida --
del país, es necesario que cultivemos en su espíritu el-
sentido de la disciplina social". Y ello de modo muy es-
pecial, debido a nuestro peculiar temperamento individua-

lista, que no supone, sin embargo, y por suerte, un obstáculo invencible ante la empresa común que precisa de la fuerza que emana de la unión.

Por todo ello, y dado que no solo nuestra historia ha dado muestras de nuestros valores positivos para el cooperativismo, sino que también la realidad presente los ofrece tan a menudo, es por lo que Altamira -- insta a los maestros para que procuren provocar en los espíritus de los educandos, "aunque sea forzándolos (de la misma manera que nuestros agricultores fuerzan los cultivos para hacer que las tierras den más pronta y abundante cosecha)", el surgimiento y floración de esas cualidades comunitarias a que nos venimos refiriendo.

Aquel individualismo egoísta es, quizá, lo primero que hayamos de erradicar. Porque los bienes comunes y colectivos son, sin duda, a los que mayormente debemos prestar interés y cuidarlos con el más grande afecto. De lo nuestro propio podemos disponer libremente y del modo que nos plazca, pero no de lo que corresponde a la colectividad. Por tanto, "si cada uno de nosotros no defiende con tesón, con ahínco, lo que a la comunidad pertenece, vendrá un día en que a pesar de haber conservado lo propio, no tendremos un pedazo de patria donde acogernos!" Este es, quizá, el fundamento de nuestro resurgir como pueblo.

Nuestro patriotismo, así, fomentado por --

la escuela y amparado en la cooperación de la familia, redundará, por un lado, en beneficio de nuestro propio pueblo, y por otro lado, en bien de la comunidad humana-toda.

En otro sentido, nuestra escuela primaria deberá constituirse en fundente de todas nuestras diferencias históricas y de todas nuestras oposiciones o indiferencias regionales, intensificando así el espíritu de unidad, de patriotismo positivamente español, "único en- que es posible una base segura para afrontar los problemas presentes y los peligros del porvenir". De este modo, habrá que cuidar de que la escuela no sea tan solo un centro de instrucción y educación general, sino fundamentalmente, un organismo de educación nacional, que contribuya a hacer converger todas las potencialidades individuales en un campo común de intereses superiores.

Es lamentable nuestra falta total de preocupación acerca de un problema de tan capital importancia como tiene el que nos ocupa. Y con mayor motivo, -- cuando nuestro país se ha visto, a lo largo de su historia, tradicionalmente dividido por la misma heterogeneidad de su constitución. Así, la escuela se halla todavía a la espera de aquellas directrices que la lleven a contribuir a la finalidad que se persigue, porque hasta hoy, el escaso sentido del patriotismo que algunos han cultivado, es aún lamentablemente lírico y de una vaguedad --

desconcertante, o está dirigido por un sentimiento de romanticismo que tiene su apoyo en la Historia, que es, - en el sentir de nuestro autor, lo menos nacional que tenemos.

Altamira exige, en este punto, la acción-resuelta del Ministerio de Instrucción Pública -"que aún no ha puesto la mano en la orientación de los programas de enseñanza, en cuanto a los fines que representa y que debe defender el Estado"-, en dos vertientes: la de orientar la función pedagógica de la escuela hacia aquel patriotismo español del que nos estamos ocupando, determinando específicamente los medios a utilizar; y la de velar por su cumplimiento en la defensa hacia sus detractores. (287).

Solo de este modo, podrá realmente calificarse de nacional nuestra escuela: estableciendo criterios claros de acuerdo con la finalidad que se persigue y pasando al terreno práctico con la voluntad tenaz de quien conoce su cometido y está seguro de la eficacia de

(287) "Semejante obra es -dirá Altamira-, no de oposición a nada, sino de concordia entre todos, que solo podrá conseguirse mediante el cultivo intenso de lo que nos une o nos debe unir; y, al propio tiempo, es obra de previsión y de defensa contra lo futuro. Sea éste lo que fuere, es indudable que solo se salvarán de los peligros que en diferentes órdenes de la vida han de producirse, los pueblos-homogéneos, fuertemente unidos y en cuyos todos --

su acción.

E independientemente de ello, de las normativas oficiales, "nuestro magisterio español tiene ahí una obra de alta idealidad cuyo cumplimiento le corresponde y que, como siempre, reposa, ante todo, en el fervor con que se acometa y se realice en cada hora, en cada minuto".

1.2.2.3. La sociedad y la escuela

La consecución de todos los requisitos -- que hasta el momento hemos formulado, no contribuirán -- eficazmente a la revalorización del fenómeno educativo, -- sin aquella "ráfaga de entusiasmo, de convicción, de sentimiento de la responsabilidad adquirida y de la labor -- práctica y humana que ha de realizarse", y que según Altamira habrá de soplar sobre los espíritus y arrastrar -- los, "no en fugaz explosión de sentimientos, sino en un ímpetu sereno, tenaz, de duración indefinida, al cumpli-

(Cont.) -ciudadanos vibre la conciencia de una solidaridad que, en primer término por egoísmo (un egoísmo noble, muy diferente del mezquino que se anida en las egolatrías individuales), nos conviene sentir".

miento de la santa empresa de la cultura, arrollando todos los egoísmos y todas las voces desacordes que pudieran perturbarla".

¿Podrá hacerse realidad esta desiderata - entre nosotros?. Porque en cuestiones educativas -no ponemos el mismo ni siquiera parecido entusiasmo con que - animamos otras empresas de nuestra vida. Hablamos mucho del tema, ¿pero estamos realmente convencidos de lo que expresamos con meras palabras, hasta el punto de convertir aquéllas en realidades concretas?.

La relevancia dada a los temas educativos y de enseñanza, las polémicas en torno a ellos, la normativa oficial, los discursos públicos, las conferencias, - la literaturapedagógica, la virulencia, en fin, que estas cuestiones van adquiriendo progresivamente día tras día, aunque indicios muy positivos de nuestro despertar ante los más capitales problemas de la sociedad moderna, no significan categóricamente una real concienciación de la masa toda de nuestro país acerca del fenómeno educativo.

Por el contrario, una característica histórica presente en España -aún nos atreveríamos a decir- que en la actualidad- es la opinión que no solamente pone en duda la eficacia de la cultura del pueblo en su totalidad, sino que la considera peligrosa, y por ende no del todo deseable.

Y tal vez se deba a ello el persistente retraso en nuestra enseñanza y el número minoritario de muestras personalidades relevantes en el orden intelectual. - En efecto, aquellas opiniones inmovilistas se transforman en posturas intransigentes que obstaculizan, en muchos casos deliberadamente, la actividad y los esfuerzos de quienes no ponen en duda, sino todo lo contrario, el sinúmero de beneficios que se desprenden de la incorporación a la cultura de todas las clases sociales, de todos los hombres sin excepción, porque la capacidad intelectual y la posibilidad de su desenvolvimiento, no es, en la naturaleza, privilegio exclusivo de las clases superiores ni de las familias de los profesionales de la cultura.

De todo ello se desprende fácilmente la -- gran responsabilidad que corresponde a los directores de nuestra sociedad en primer término, y a todos y cada uno de los ciudadanos en particular, con respecto a nuestro progreso y engrandecimiento. El dolor de conciencia incluso al reflexionar sobre las oportunidades perdidas, en perjuicio de todos en cada uno de esos individuos olvidados para la escuela y que pudieron encarnar, mediante el adecuado desenvolvimiento de sus potencialidades, - un avance considerable en nuestra ciencia, nuestro arte, - nuestra política, etc.

Pero volviendo al tema central que nos -- ocupa, digamos de nuevo que, tomada en su conjunto, a la-

sociedad española de principios de siglo seguía sin preocuparle la escuela, al menos en la medida necesaria para transformar aquel sentimiento en acciones computables. -- Porque, incuestionablemente, se levantó mucho polvo el tema, pero en realidad, lo que se hizo más bien fué mezclar en él pasiones particulares e intereses sectarios ajenos a la cuestión misma, consiguiendo por contrapartida un retroceso efectivo en el camino de la cultura.

Abramos los ojos, dirá Altamira, para no confundir las algaradas sectarias y en ocasiones casi violentas, con el verdadero interés por la escuela y por el niño. Porque si realmente lo tuviéramos, si formara parte de nuestra conciencia como integradores de una sociedad, al menos como otros muchos intereses políticos y económicos, "no consentiríamos que perduraran muchas cosas subsistentes hoy solo por la indiferencia de la opinión, por el abandono en que todos tenemos lo que a todos pertenece: la escuela". Los chispazos fulminantes, momentáneos, no sirven, porque, "la tibieza con que luego se aplica la voluntad a proseguir y afirmar lo iniciado, y aún la mezquindad de las condiciones que se le otorgan, prueban que la opinión es todavía superficial y no enciende los corazones con aquel ardor que apasiona y, por apasionar, crea y arrolla obstáculos" (287b)

(287b) ALTAMIRA, R., Problemas urgentes..., op. cit., pp. 101-102

De este desinterés, de esta despreocupación, surge la apatía, el inmovilismo, ante cuestiones candentes de nuestra educación nacional. Cuestiones puramente materiales -no ya internas, o de orden intelectual, no tan asequibles a la gran mayoría de la población-, externas y abrumadoras por su propia naturaleza para cualquier espíritu medianamente exigente (288), sin embargo, la opinión pública en general permanece indiferente a la espera de que los poderes públicos remedien los males -- que efligen a nuestra enseñanza, o los acusan ferozmente por su deficiente actuación, sin reparar en que, ni ellos por sí mismos sin el auxilio oficial pueden mucho frente a la calamitosa situación de hecho, ni aquéllos cuando les falta la cooperación social.

"Lo que hace sobre todo falta entre nosotros es una verdadera opinión pública, un verdadero interés colectivo por las cosas que han de hacer realmente de la escuela un lugar sano, atractivo, seriamente formador de la raza y de su alma-entera, en vez de la farsa, de la apariencia engañosa que, a pesar de las voces del Magisterio celoso de su misión-

(288) De ahí, la cruda cuestión, que a título de ejemplo, plantea Altamira: "Si nuestros hijos fueran para nosotros, de un modo hondo, no en puro sentimentalismo que pronto se olvida, algo apreciable, la --responsabilidad de cuyo porvenir pesa sobre nosotros; si nos importaran cual lo merecen; si tuviéramos por ellos verdadero interés, ¿cómo consentiríamos (pongo por ejemplo, y no es ciertamente de los menos graves) que se les encierre horas y horas, a pretexto de instruirlos y educarlos, en lo-

y de unos pocos amantes de la cultura, - es hoy día, lo mismo en la enseñanza pública como en la privada, con rarísimas excepciones (289).

Es de singular importancia -de nuevo hay - que repetirlo- la colaboración de la opinión pública en el mejoramiento de las condiciones de la enseñanza en lo que hace referencia a las necesidades de medios materiales, al calor del entusiasmo, y a la vigilancia desinteresada en la marcha de aquélla. Si todo ello fuera posible, si se convirtiera en una realidad ese ansiado protagonismo positivo de la enorme masa que está ahora muda, y en algunas ocasiones a la defensiva, muchos de nuestros problemas educativos nacionales se verían solucionados o en vías de solución.

Y haciendo resaltar de nuevo la responsabilidad extraordinaria de quienes por su formación o especial sentido de la justicia son conscientes de la delicada cuestión educativa, les otorga Altamira una delicada misión, la de "ir empujando a la masa hacia la realización de aquellas medidas urgentes que harán posible la cultura y la educación del país", aunque ésta se vea en parte obstaculizada por la falta de colaboración social.

(Cont.) -cales lóbregos e inmundos que tranquilamente llamamos escuelas? ¿Cómo no pondríamos nuestro mayor empeño en llevar a esos lugares la nota redentora de higiene y de alegría que ha de hacer-

Se trata, en definitiva, de romper el círculo vicioso que consiste en el inmovilismo de ambos extremos -elementos directores y pueblo en general- al achacarse mutuamente la responsabilidad de los problemas de enseñanza. En definitiva: quienes sean conscientes de la gravedad del problema, que trabajen por él en la seguridad de que cada pequeña meta que se logre alcanzar, constituirá un nuevo jalón en el progreso social y alentará a los demás en la tarea que les incumbe realizar, hasta -- constituirse en un todo orgánico a la búsqueda de un mismo fin.

(Cont.) -de los niños hombres fuertes, nobles, serenos -- nos ante la lucha de la vida? ¿Cómo las madres -- tan amorosas para los frutos de sus entrañas, -- tan celosas de lo que puede perjudicarles, no se levantarían en fuerte protesta para que a sus hijos no se les siga envenenando en ambientes --- irrespirables y en habitaciones que carecen de agua, de aseo y de luz?" (en ALTAMIRA, R., Ideario pedagógico, op. cit., p. 183)

(289) Ibidem, p. 184

CAPITULO II

LA ENSEÑANZA SUPERIOR

CAPITULO II

LA ENSEÑANZA SUPERIOR

- 2.1. LA UNIVERSIDAD Y EL PATRIOTISMO
- 2.2. AUTONOMIA UNIVERSITARIA
- 2.3. LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACION POPULAR
 - 2.3.1. La Extensión Universitaria
 - 2.3.2. La educación del obrero
- 2.4. ASOCIACIONES ESCOLARES
- 2.5. PENSIONES ESCOLARES

2.1. LA UNIVERSIDAD Y EL PATRIOTISMO

Volviendo a la consideración de las dos -- condiciones esenciales de nuestra regeneración, a saber, -- restaurar el crédito de nuestra historia "para devolver - al pueblo español la fé en sus cualidades nativas y en su aptitud para la vida civilizada, y aprovechar todos los - elementos útiles que ofrecen nuestra ciencia y nuestra -- conducta de otros tiempos", y de otro lado, "evitar dis - cretamente que ésto pueda llevarnos a una resurrección de las formas pasadas, a un retroceso arqueológico, debiendo realizar nuestra reforme en el sentido de la civilización

moderna, a cuyo contacto se vivifique y depure nuestro ge
nio nacional y se prosiga, conforme a la modalidad de la-
época, la obra substancial de nuestra raza" (290) que hay
que inculcar al pueblo, hemos de convenir en que es nece-
saria una acción educativa a él dirigida y extensiva tam-
bién a un amplio sector de las clases dirigentes.

Veamos pues, a continuación, cuál sea el pa
papel que corresponde a la Universidad -formadora, por --
otro lado, de las clases directoras- en esta acción educa
tiva.

En lo referente a la vinculación del pre -
sente con el pasado y al restablecimiento de la confianza
en nuestros propios valores, es deseable la vuelta a la -
lectura y el estudio reflexivo de los autores españoles -
antiguos que "por la elevación de su pensamiento, por la-
originalidad de su iniciativa o por su conformidad con --
las tendencias modernas, son todavía elementos útiles de-
trabajo, bien a título de colaboradores de la ciencia ac-
tual, bien como "factores sugestivos" de la reflexión".--
Ello nos permitirá mirarnos en el espejo vivo de nuestra-
historia en temas que pueden ser de gran similitud con mu
chos de los que los tiempos modernos van actualizando.

En los estudios específicamente históri -
cos está especialísimamente indicada esta vuelta a los au

(290) ALTAMIRA, R., "El patriotismo y la Universidad", en
B.I.L.E. 462 (1.898) 258

tores españoles prácticamente olvidados, al recurrir sistemáticamente a otros extranjeros cuya semilla esá, quizá, en nuestra propia producción nacional, o al menos, - sus teorías pueden aducirse como argumentos tan válidos- como los de cualquier otra autoridad extraña.

Por otro lado, las obras de nuestros ante pasados estarán, por lo ordinario, más cerca de nosotros que otras ajenas, por la común idiosincrasia de sus auto res con aquellos que se apliquen a su lectura. Así, -- "las ideas modernas no pueden sino ganar con esta comuni cación, en que hallarán sin duda rectificaciones útiles o ratificaciones de gran autoridad (...), proporcionando así una base genuinamente nacional a reformas moder- nas, cuya realización se facilita y allana por este camí no, dulcificando los procedimientos para lograrla" (291).

Y dentro de la Universidad, es quizá el - periodo de Doctorado el más propicio para este tipo de - estudios, aunque sin menospreciar, desde luego, los años de la licenciatura, en los que el alumno, en general, se hará eco del empuje y entusiasmo del profesor en estos - temas.

La resurrección de nuestros autores anti-

(291) Ibidem, p. 264

guos debería llevar consigo el esfuerzo por reimprimir - sus obras, no en costosas ediciones asequibles olo a -- unos pocos, sino en tiradas económicas que puedan llegar a todos. Y ello previa selección en cuanto a calidad entre nuestra vasta producción nacional, con anotaciones y traducciones al castellano de aquellas que estén escritas en latín, no siempre, y quizá por desgracia, al alcance de todos nuestros universitarios, y con más razón, del pueblo en general.

Las cátedras libres o las subvencionadas por entidades de una determinada localidad, podrían asimismo coadyuvar al conocimiento de las obras de nuestros predecesores, que podrían ceñirse a un más reducido ámbito que el nacional, fomentando, así, las especialidades regionales y contribuyendo al mismo tiempo a la denominada por Altamira "descentralización académica", siempre que no degenerase, claro está, en el partidismo separatista.

Pero no solamente cabe reivindicar el estudio de los autores antiguos. En efecto, nuestro autor denuncia en sus días, y creemos que la afirmación puede ser buena para hoy, de multitud de obras de pensadores contemporáneos plagados de citas y testimonios de otros extranjeros, sin reparar siquiera en las producciones de otros coetáneos nacionales tan autorizados, al menos, como los utilizados.

Y sin embargo -dirá- "tan español es lo presente como lo pasado, la literatura como la vida práctica: y a todo debemos atender, si no queremos que coarreen nuestras construcciones, o que los extranjeros nos motejen de ignorar lo mismo que brota a nuestros pies, - al propio tiempo que nos quejamos de que exageren nuestra decadencia actual" (292).

Estas deseables iniciativas de la Universidad, unidas a otras de carácter social de las que más adelante nos ocuparemos, harán que aquélla se convierta en "un factor vivo del movimiento social, preparando el medio para un amplio contacto en la cultura moderna". -- Ahora bien, momento es de pensar en el modo en que debe producirse ese contacto.

A este efecto, dos son las posibles vías a considerar:

- a) traer a nuestro país profesorado extranjero que contribuya a la formación de nuestros futuros docentes, así como al estudio de núcleos no cultivados, o de escaso desarrollo entre nosotros;
- b) haciendo salir al extranjero a nuestros

(292) ALTAMIRA, R., Psicología del pueblo español, op. cit., p. 241

profesores y alumnos (293).

Altamira se muestra resueltamente partidario de la segunda vía, defendiendo que no existe un solo español culto que no deje de ver la inmensa utilidad de estas salidas al extranjero, cuyo beneficio resultante es doble: completar la educación del interesado y permitirle hacer acopio de enseñanzas y ejemplos, adiestrándole en las especialidades científicas.

Se ha pretendido paliar el tema defendiendo la posibilidad de acercamiento a los conocimientos -- ajenos desde nuestro propio suelo por medio de libros y revistas. A quienes ésto apoyan, nos dirá Altamira, "habrá que repetirles una vez más la insuficiencia de este elemento: de un lado, por el caracter estadizo de la palabra escrita, y de otro modo, porque ella solo en parte (y a veces, no la de más importancia) informa sobre la cultura de un país y los procedimientos vivos que éste emplea para lograrla y difundirla" (294).

(293) Nuestra historia presenta ejemplos de ambas directrices, que se remontan, incluso, a tiempos de los Reyes Católicos.

(294) Nos permitimos de nuevo recoger a continuación las palabras textuales del alicantino sobre el tema:

"El español que visita la biblioteca Nacional de Paris para estudiar el fondo de papeles españoles, v. gr., no recibe solo la enseñanza de aquellos documentos, como le sucedería si estuvieran en Siman

Pero un peligro puede entrañar la salida de nuestros compatriotas al extranjero, más grave si cabe, cuando se trata de personas excesivamente jóvenes. - El peligro de "extranjerizarse" es el fantasma que puede jugar su baza en quien no está maduro en el campo del patriotismo.

Cabría tachar este temor de falso patriotismo, pero nuestro autor lo asevera de nuevo apoyándose, para realzar su sentir, en manifestaciones hechas en el mismo sentido por otros países tales como Francia.

Puede concluirse, a este respecto, que -- los alumnos deberán ir al extranjero para intercambiar - o completar estudios, solamente después de haber finalizado una carrera universitaria, sin que ello suponga, -- desde luego, la posibilidad de viajes anteriores de índole turístico, que le irán poniendo en contacto con otros pueblos y por ende, otras tantas mentalidades, con todo lo que ello lleva consigo de enriquecimiento personal, - como anteriormente apuntábamos. Las pensiones escolares - asumirán un papel primordial en este sentido contribu -

(Cont.) -cas, sino la de todo un pueblo, cuya organización, cuyos procedimientos, cuyas ideas, son diferentes de lo que en el suyo ha visto y quizá considerado como mejor e insustituible. Reco -- rriendo su propio país, formará el estudiante - una cosa que importa mucho: el sentido nacional de sus investigaciones, indicando la actividad-

yendo económicamente en estos menesteres, de cara, no so lo al alumnado, sino también al personal docente.

2.2. AUTONOMIA UNIVERSITARIA

El debatido tema de la autonomía universi-
taria, como jalón de la polémica que la Univeridad había
venido suscitando desde mediados del XIX y cuyo trata --
miento habría de llenar muchas páginas de las publicacio-
nes de la época en las plumas de la intelectualidad espa-
ñola, forma parte de lleno de las exigencias autonómicas
de todo orden, que según nuestro autor, eran signo de la
época. Por otro lado, constituye una exigencia lógica el
natural deseo de autogobierno de la Universidad en cuan-
to a su función técnica. Pero solo sería legítima la de-

(Cont.) -hacia el estudio y la resolución de los proble-
mas que la patria ofrece y que son los que pri-
meramente importan, ligándose a ella por ese --
nuevo lazo que da la intimidad y el servicio --
del pensamiento. Fuera, en la tierra extraña po
drá curarse de las exageraciones patrióticas, -
si por acaso las padeciere, y aprenderá a reco-
ger en beneficio de los suyos (a quienes así, -
también conocerá mejor) la experiencia de los -
ajenos, formando su espíritu en las corrientes-
cosmopolitas y libres de la ciencia. Una y otra
cosa son necesarias" (en ALTAMIRA, R., Pensio -

manda ante un excesivo intervencionismo de los poderes -
públicos que limitasen los fines que le son propios.

Pero no es ése el caso de España -dirá- -
en el momento que vivimos (295), asegurada la libertad -

(Cont.) -nes y asociaciones escolares, Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional, Madrid, 1.893, p. 14. Sobre este tema se publicaron, así mismo, dos artículos en el Boletín de la Instrucción Libre de Enseñanza, concretamente, los números 374 -- (1.892) 257-263 y 375 (1.892) 277-283, procedentes de las correspondientes actuaciones de autor en el Congreso Pedagógico Hispano-portugués-americano, de 1.892.

(295) Los ensayos de Altamira referidos a autonomía universitaria, están escritos en su mayoría en 1.919, a raíz de la publicación en la Gaceta del Real decreto de 21-V-1.919, "declarando autónomas a todas las Universidades en su doble caracter de escuelas profesionales y de Centros pedagógicos de alta cultura, y facultándolas para organizar su nuevo régimen", firmado por Silió. Posteriormente, el R.D. de 31-VII-1.921, suscrito por Tomás Montejo, dejaría de nuevo en suspenso la autonomía universitaria.

Estos Reales decretos, al igual que otras medidas-legislativas en el mismo sentido, que habían ido sucediéndose desde el comienzo de la segunda mitad del siglo XIX, reflejaban, de algún modo, la vida polémica en que se desenvolvía la Universidad y su ordenamiento jurídico.

Acerca del tema, pueden verse, entre otros: AZCARATE, G. de, "Neutralidad en la Universidad", en -- B.I.L.E. 516 (1.903) 65-74; BESTERIRO, J., "El decreto de autonomía universitaria", B.I.L.E. 712 --

de cátedra amenazada en tiempos pasados. Y aún así sigue habiendo un especial descontento que acusa a los gobiernos de "desamparo" ante la insuficiencia económica que no permite satisfacer dignamente las modernas exigencias de la enseñanza superior y de la investigación. Y la extendida queja por la partida del presupuesto que se concede a otros organismo docentes o de trabajo científico, contrastada sin embargo por los que opinan que no se trata de se trata de abogar por que se desamparen otros campos de nuestro renacimientos cultural y pedagógico, sino de que todo se haga compatible, aumentando los créditos para todos.

(Cont.) -(1.919) 206; CASTRO, M., "La autonomía universitaria", en B.I.L.E. 711 (1.919) 167-169; COSSIO, M.B., "El decreto de autonomía universitaria", en B.I.L.E. 711 (1.919) 174-177; GARCIA MORENTE, M., "La autonomía universitaria", en B.I.L.E. - 711 (1.919) 169-172; GINER DE LOS RIOS, Fco., - "La Universidad española", en Obras Completas, - Espasa-Calpe, Madrid, 1.916-1.936, vol. II; Idem, "Pedagogía universitaria", en Obras Completas, op. cit., vol. X; MAYORDOMO, A. y RUIZ, - C., La universidad como problema en los intelectuales regeneracionistas, Universidad de Valencia, 1.982; MENENDEZ Y PELAYO, M., "La ciencia española", en Edición Nacional de las Obras Completas de Menéndez y Pelayo, C.S.I.C., Madrid, - 1.953, T. I, vol. LVIII; Idem, "Historia de los heterodoxos españoles", en Obras Completas, C.S. I.C., Madrid, 1.948; T. VI, vol. XL; ORTEGA Y - GASSET, J., "Misión de la Universidad", en Obras Completas, Revista de Occidente, Madrid, 1.946; POSADA, A., "La transformación del ideal univer

Otro pequeño sector acusa al Estado de -- una excesiva intervención en los asuntos internos de la Universidad, adoptando una postura que es un poco exagerada en opinión de nuestro autor. Cree, por el contrario, que "siempre que una Universidad, una Facultad, un grupo de profesores o uno solo de estos, quieran trabajar añadiendo nuevas labores a las ordenadas por el Estado, -- creando enseñanza, bibliotecas, laboratorios, etc.; lo hacían, y no solo nadie los censuraba, sino que obtenían el aplauso de la opinión y aún del mismo Ministerio!", -- por lo que concluye que había, real y efectivamente, -- un cierto margen de autonomía vivida, cuyo único límite se encontraba en las carencias presupuestarias.

(Cont.) -sitario", en B.I.L.E. 608 (1.910) 321-329; Idem, "El problema universitario", en B.I.L.E. 713 - (1.919) 236-244; RAMON Y CAJAL, S., "El decreto de autonomía universitaria", B.I.L.E. 711 y 714 (1.919) 165-167 y 280-289; SELA, A., "Reformas universitarias", en B.I.L.E. 194 y 208 (1.885)-65-70 y 298-301; Idem, "La misión moral de la Universidad", en B.I.L.E. 282-283-285-286-287--288 (1.893) 5-11, 23-27, 53-56, 71-76, 90-91, y 103-109, respectivamente; Idem, La misión moral de la Universidad, Imp. Fortanet, Madrid, -1.893; TUNON DE LARA, M., Medio siglo de cultura española, op. cit.; ZULUAGA, I.G., "Autonomía universitaria en la España contemporánea", -Historia de una etapa: 1.868-1.919", en Homenaje al Dr. D. Juan Reglá Campistol, Universidad de Valencia, Valencia, 1.975, vol. II, pp. 351-366; etc. Como precedentes, puede consultarse: ESTEBAN MATEO, L., "Centralismo y autonomía en

Ahora bien, un margen de razón cabía a estas demandas. Efectivamente, era necesario consolidar esa autonomía "de hecho", mediante una normativa oficial ampliandola a todos los demás ámbitos de la actuación técnica de la Universidad, de manera que se pusiera a cubierto de las caprichosas modificaciones que se le pudieran ocurrir a un determinado ministro.

Y hay que hacer algunas puntualizaciones más acerca del problema, porque abundando en lo anteriormente expuesto, podemos diferenciar dos tipos de autonomía: la primera técnica, y en este sentido, la Universidad puede ser autónoma sin dejar de depender del Estado. Porque no existe -indicará Altamira- ni una sola esfera autonómica que no tenga sus propias limitaciones derivadas del interés general, siempre superior al particular.

La autonomía, por tanto, deberá incluso ser soslayada cuando sea un atentado a la cohesión del cuerpo social y contribuya a las disociaciones nacionales. Así,

"Salvando este peligro, y en propiamente científico y metodológico, ¿quién duda que es el profesorado y sólo él, -- quien tiene autoridad para fijar normas

(Cont.) -los sistemas educativos hispanos (1.813-1.857)",
en Rev. Saitabi 27 (1.977) 25-35

Aparte siempre la libertad de cátedra, -- que entre nosotros es un hecho y un derecho (no siempre respetado en naciones que se creen "más libres" que España) -- ¿quién negará que son los juristas, verbigracia, quienes pueden saber mejor -- cuál ha de ser la organización de los estudios del Derecho; los químicos quienes pueden resolver con conocimiento de causa cómo se ha de enseñar la química (...)?. Y al decir "ésto no me limito -- al programa de cada Facultad o Escuela, sino que abarco todo el sistema de enseñanza, de pruebas o exámenes, de ejercicios, prácticas, laboratorios y relaciones entre profesores y alumnos; en suma, la vida interna de la Universidad -- en cuanto ésta es cuerpo docente y educativo?" (296).

Y en otro campo más podrá ser autónoma la Universidad: en el de la administración de su propio presupuesto: no solo de aquél que procede de las rentas o bienes propios, sino del que le es otorgado por el Estado.

Pero a pesar de lo expuesto, no deberá -- concederse un régimen autonómico a nuestra Universidad, -- mientras no se refuerce el presupuesto a ella destinado, so pena de condenar a muchas Facultades a la agonía y a la muerte final en poco tiempo, lo que equivaldría, en el fondo, a promover la decadencia definitiva de nuestra

(296) ALTAMIRA, R., Ideario pedagógico, op. cit., pp. -- 235-236

Universidad oficial frente a las privadas confesionales-- que sí cuentan con una economía saneada.

Pero hay algo de extrema importancia, al margen de la problemática económica, que es preciso recordar y es el hecho del incremento de responsabilidad que exige la consecución de la autonomía en el personal universitario. En este sentido,

"(...) no olviden los profesores que el ser autónomo no es solo librarse de un amo y regir libremente la propia vida; es también cargar con todas las responsabilidades que antes correspondían al amo o tutor. Por tanto, obliga a trabajar muchísimo más que cuando no se era autónomo, entregando a la obra universitaria mayor cantidad de tiempo y esfuerzo de lo que hasta ahora exigió el Estado. Sin eso, la autonomía fracasará; y es preciso, antes de dar un salto en la vida, medir bien las fuerzas y la voluntad para llegar al otro lado, evitando así el caer en la zanja" (297).

Supuestamente paliada la vertiente financiera del problema e incluso la concienciación a la que hemos hecho referencia, el problema capital, en opinión de Altamira, está en determinar los límites mismos de la autonomía docente, planteándose de forma muy variable según el país de que se trate. Así, éste habrá de acomodar

(297) Ibidem, pp. 237-238

se "al grado de penetración que en la masa social haya -
logrado el tipo moderno de vida colectiva". En efecto, -
porque no todos los pueblos pueden entregar la educación
de la juventud a la conciencia social en igual medida.

Así, es un hecho probado -dirá- por un la
do, la tolerancia, la libertad de investigación y pensa-
miento, la neutralidad de la enseñanza, "condiciones que
se estiman universlamente como esenciales para una vida-
civilizada y progresiva en el orden espiritual"; y por -
otro, el patriotismo, solidaridad social, sentido ciuda-
dano, etc., insoslayables para el mantenimiento de un es
tado, no se han conseguido sino después de cruentas bata-
llas que se extendieron a lo largo de gran parte del si-
glo XVIII y prácticamente todo el XIX. Y también lo es -
que "en algunos países ese consegimiento, que tomó una-
forma constitucional, no es aceptado de buena voluntad-
por grandes masas sociales que, sin la presión del Esta-
do oficial (en otros terminos, del gobierno), procura--
rían vivir y hacer vivir a los demás de manera enteramen
te contraria", es decir, que existen pueblos en que el -
Estado es todavía el único órgano cuya ideología y actua
ción se adapta a la vida moderna, mientras que grandes -
minorías, al menos, mantienen concepciones distintas de-
las relaciones entre los hombres y de su educación.

De ello se desprende el peligro que po --
dría entrañar para tales pueblos la concesión de una ple
na autonomía docente entendida como la despreocupación -

total del Estado en materia educativa, abandonandola a la libre iniciativa social. O lo que es lo mismo, si el conjunto de un pueblo no dispone todavía de la necesaria madurez que contribuya a un mejoramiento progresivo individual y colectivo, según las modernas concepciones de la vida, será temerario que el Estado abandone totalmente a sus manos el campo entero de la enseñanza, sin vigilancia y control alguno (298).

Y a la posible objeción de que aquella tutela del Estado puede atacar la libertad de cátedra, Altamira mantiene en contra que la libertad docente se refiere al terreno de la metodología y de la investigación, mientras que a lo que se dirige precisamente la acción estatal es a mantener aquella libertad en su aspecto científico y de respeto a la convivencia social.

(298) Con las propias palabras de Altamira: "El supremo interés hállese en que perduren en la sociedad y se extienda más cada día, de una parte, ese concepto de la vida de relación que corresponde al cuadro de los derechos de la personalidad, considerados, no solo en el provecho que para cada individuo representan, sino también en los respetos que imponen para con los demás; y de otra parte, en la afirmación, cada vez más necesaria, de los grupos humanos con personalidad ampliamente nacional, homogéneos, robustos y bien caracterizados. Pero eso no podrá conseguirse ni mantenerse si no educamos en tal sentido a las generaciones presentes y futuras; de donde la dirección de la enseñanza debe, por interés de todos, confiarse a la entidad posee

Pero Altamira vuelve a insistir en la ques ti ón que considera capital: el incremento de dedicación, trabajo y amor a la Universidad que exige la autonomía.- "Las Universidades futuras -dirá- vivirán sólo de su -- prestigio", y ese prestigio habrá que ganarlo a fuerza - de tesón y laboriosidad. Y todo ello porque nuestro au- tor considera como peligro principal de la autonomía, al margen del económico, el propio medio en que habrá de de se nv olver se, porque la sociedad no estima los bienes de- la cultura en la medida mínima que sería deseable.

Cabe acusar, en este punto, a los padres- de familia, que únicamente buscan a toda costa, y sin re

(Cont.) -dora de ese concepto de la vida nacional y huma- na".

Por tanto, "cuando esa entidad es la nación en- tera (incluso en su vida particular más sincera- mente se encierran y practican un credo propio), no hay peligro de que a ella se entregue, con - plena libertad, la función docente. Podemos es- tar seguros de que nunca faltará a las condicio- nes fundamentales de la humanidad moderna, aun- que tome, en cada sector social, modalidades in- ternas diferentes, que empezarán por respetar - las ajenas. Pero donde eso no ocurra, sería su- mamente peligroso que el Estado abandonara por- completo la enseñanza sin vigilar lo más mínimo sus rumbos, como vigila los movimientos políti- cos de los ciudadanos"

(en ALTAMIRA, R., Ideario pedagógico, op. cit., pp. 241-242)

parar en los medios, el título universitario para sus hijos. De ello se deriva lo que Altamira denomina "plaga de enseñanza libre", ésto es, alumnos que sin asistir a la Universidad, se preparan libremente y de cualquier manera, al margen de la regularidad de los planes de estudio, acumulando cursos sobre cursos, deseosos de terminar cuanto antes, y que "no tienen más contacto con la -- que tal vez llamen luego, en las Cortes, el "alma mater", que el exámen de Junio, de Septiembre o de Enero".

Hay que luchar, por tanto, contra la enseñanza libre y acabar con ella. Pero ello conduce a un dilema: la Universidad autónoma no puede obrar en aquel -- sentido so pena de ganar las antipatías de una gran parte de la sociedad sin cuyo apoyo y sostenimiento puede -- ir irremisiblemente al desastre. Y aún ante el dilema, -- nuestro autor no duda en optar por lo primero y ello planificando perfectamente los enemigos a los que habrá que enfrentarse, y que no solamente serán los padres, a los que se aludía más arriba, sino la enorme fuerza de la -- competencia profesional privada (Universidades confesionales, colegios, academias preparatorias, etc.), "para -- quienes todo lo que gane la Universidad en intimidad de vida con los alumnos y en eficacia de su labor, es una -- pérdida positiva".

Sin embargo, la oscura panorámica expuesta --afirmará el alicantino-- no ha de hacer cejar los ánimos, ya que solo habrá de superarla el trabajo y el espíritu fuerte.

2.3. LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACION POPULAR

2.3.1. La "Extensión Universitaria"

El concepto de "extensión universitaria" puede entenderse bajo dos acepciones: en sentido amplio, cuando se trata de tareas de divulgación cultural en las que se da una variable participación de elementos universitarios. Y en sentido estricto, por el cual la Universidad adquiere un papel preponderante en cuanto a organización y planificación sistemáticas. Ambas, sin embargo, responden a un común espíritu de divulgación de la cultura entre las clases populares.

Sin embargo, nos ceñiremos exclusivamente a esta segunda acepción y a nacimiento en España (290), tomando como ejemplo, principalmente, la institución an-

(290) Sobre el tema estricto de la Extensión Universitaria en España, pueden consultarse, entre otras, -- las siguientes obras: ALONSO IGLESIA, L., y GARCIA-PRENDES, A., La extensión universitaria de Oviedo (1.898-1.910), Imp. La Cruz, Oviedo, 1.974; MELON-FERNANDEZ, S., Un capítulo de la Universidad de Oviedo (1.883-1.910), Instituto de Estudios Asturianos, Oviedo, 1.963; MERIMEE, M.E., "La Extensión Universitaria de Oviedo", en B.I.L.E. 584 (1.908)-321-324; PALACIOS, L., "La extensión universitaria en España", en B.I.L.E. 469 (1.899) 110-119; POSA-

glosajona de Toynbee Hall (291) y como base, ciertos ensayos de orden similar llevados a cabo en nuestro propio territorio (292).

La Extensión Universitaria nace en Oviedo en 1.898, y "aunque se inspiró en Inglaterra -escribirá- Adolfo Posada- perseguía y persigue un fin de Educación-social, procurando atraer hacia sí las simpatías de todas las clases, y suscitando, más especialmente en los obreros, el ideal fecundo de solidaridad y paz" (293), -

(Cont.) DA, A., "La Extensión Universitaria", en B.I. - L.E. 612 (1.911); SELA, A., "La extensión universitaria de Oviedo", B.I.L.E. 497 (1.901) 228 234; 512 (1.902) 321-326; 549 (1.905) 359-367; - BUYLLA, A., "La Universidad de Oviedo en la actualidad", B.I.L.E. 508 (1.902) 206-210; GINER-DE LOS RIOS, Fco., "El libro de la Universidad de Oviedo", B.I.L.E. 507 (1.902) 163-165; etc. Así como los Anales de la Universidad de Oviedo

(291) Sobre esta institución, puede verse, entre otros, - PALACIOS, L., "Toynbee Hall", B.I.L.E. 466 (1.899) 3-10.

(292) Ya en 1.893, se habían iniciado en la Universidad de Zaragoza ciertos "Cursos de conferencias universitarias", como respuesta a la preocupación europea por los temas de educación popular. Por la misma época, organizaba Barcelona sus "Conferencias dominicales", mientras que en Madrid, Fernando de Castro, Rector de la Universidad (1.868-1.870) desenvolvía otra serie de actividades de signo extra universitario. Valencia no se mantuvo al margen de estos signos innovadores, destacándose los cursos de la Escuela de Artesanos. Sobre la Extensión universitaria valenciana, puede verse: ESTEBAN MATEO,

quizá como respuesta a aquella peculiar misión de la Universidad particularmente resaltada por Aniceto Sela, éste es, "la elevación del nivel moral e intelectual del país por medio de la educación completa de los alumnos, que han de constituirse en fieles continuadores de la obra universitaria: por la difusión de los procedimientos de investigación y de cultura general entre los que no pueden concurrir a las aulas, y por su concurso en todas las empresas de acción social" (294).

(Cont.) -L., La Institución Libre de Enseñanza en Valencia, Ed. Bonaire, Valencia, 1.974 y sus respectivas publicaciones sobre el tema en la Revista Española de Pedagogía 144 (1.979) 95-130 y en las Publicaciones de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia, Sección de Ciencias Sociales, Valencia, 1.979.

(293) POSADA, A., "La Extensión Universitaria", en B.I.L.E. 612 (1.911) 73.

(294) SELA, A., "Fin y organización de las Universidades" B.I.L.E. 533 (1.904) 231.

En este mismo sentido, el autor seguirá argumentando: "(...) fuera presentación absurda el que en un país donde doce millones de personas no saben leer ni escribir, y muchos de los que saben no hacen el menor uso de estos instrumentos de lectura, las Universidades se encerraran en su torre de marfil, y, limitadas a la educación de unos cuantos elegidos y a la investigación científica, se desentendiera de todo lo demás y juzgara amplia su misión con eso" (...) "En la situación actual de España, la Universidad tiene que ir a todas partes buscando a los que no pueden llegar hasta ella, llevando

A. Posada, en otro lugar, recordará el -- triple propósito perseguido por la Extensión: difundir -- la instrucción, ejercer una acción educativa y suavizar -- las rivalidades de clase mediante el establecimiento de -- numerosos y repetidos contactos entre los diferentes ele -- mentos sociales (295).

La Extensión ovetense, imbuída de un ma -- yor caracter y vitalidad que sus predecesoras, nace, no -- obstante, como observa M. Paul Melon en su obra L'en -- seignement supérieur en Espagne (Paris, 1.897), alentada

(Cont.) -les su ciencia y sus procedimientos, extendien -- do, en suma, por el país entero, la semilla en -- tera que, tarde o temprano germinará, cubriéndolo de árboles frondosos y llenándolo de frutos -- utilísimos" (...) "Contribuyendo de este modo -- a la educación general del país, no solo realiza la Universidad una obra generosa, redentora -- y de gran trascendencia para las relaciones de -- las diversas clases sociales, tan tirantes hoy -- por culpa de unos y otros, sino que ella misma -- aprende del pueblo con quien se pone en contac -- to y cuyas necesidades, cuyas aspiraciones y cu -- yas miserias plantean los más graves problemas -- de la Política, la Sociología y el Derecho, y -- cobra arraigo en el país, granjeándose para los -- restantes aspectos de su obra, la simpatía, la -- adhesión, la cooperación de la opinión pública, sin las cuales ninguna empresa social o política se afianza o perdura. Mientras el saber baja -- rá al pueblo, del pueblo se subirán respeto y -- apoyo, y nuestra Universidad ideal podría repre -- sentarse como un gran árbol que llenara por la -- copa el cielo del pensamiento y por sus raíces --

y propulsada por los éxitos conseguidos en Alemania, Inglaterra y Francia, con cuyos más importantes centros de enseñanza se veía relacionada la Universidad de Oviedo.- (296).

Así, en 1.896 se crea, bajo los auspicios del Decano de Derecho y del Rector, la Escuela práctica de Estudios jurídicos y sociales, "especie de "seminario" en el que se procura fomentar la investigación personal y la iniciativa de los alumnos que estudian" (297), iniciándose, en el mismo año, las tareas de Extensión Universitaria.

Sin embargo, deberá considerarse como hito fundamental en el despegue de la Extensión ovetense, el discurso pronunciado por Rafael Altamira con motivo de la apertura del curso académico de 1.898-99 en aquella Universidad. A partir de este momento, el Rector - - Aramburu, reunido con el Claustro de Profesores, emprenderá la gran obra, que habrá d constar de tres diferentes

(Cont.) -se asentara en toda la extensión de la tierra"-

(295) POSADA, A., "Enseñanza popular", B.I.L.E., 502 -- (1.902) 8

(296) Acerca de este particular, puede consultarse la ya citada obra de MELON FERNANDEZ, S., Un capítulo...

(297) PALACIOS, L., "La extensión universitaria..!", op. cit, p. 177. Sobre la citada institución, puede verse: POSADA, A., "La escuela --

tipos de actividades: Estudios superiores, Conferencias-de vulgarización y Excursiones.

La práctica de los dos primeros eran nocturnas y tenían por sede , tanto la propia Universidad - como la Escuela de Artes y Oficios u otros centros o sociedades, saliendo incluso del ámbito de la propia capital, hacia las ciudades de la provincia que lo solicitasen.(298).

Siguiendo las pautas de Leopoldo Alas, diremos que los docentes eran , además de los propios profesores universitarios, cualquier otra persona especialista en determinado tipo de conocimientos, así como el profesorado del Instituto provincial o del Seminario conciliar. Las lecciones impartidas eran tres por semana, - como máximo, combinándose las distintas materias de enseñanza. Las actividades todas tenían un carácter público, exigiéndose matrícula (gratuita) sólo en las excursiones, debido a las peculiares características de este tipo de

(Cont.) -práctica de Estudios Jurídicos y Sociales", en B.I.L.E. 510 (1.902) 263-265.

(298) Este carácter "expansivo" de la Extensión Universitaria, sería más tarde reconocido como consustancial a la misma, a raíz del III Congreso Internacional de Educación Popular. Así, "La extensión universitaria no debe solamente hacer sentir su acción en la ciudad o en el centro donde se encuentra el establecimiento superior de enseñanza del cual se reclama, sino que debe extenderla a las --

actividad.

En un primer momento, solicitaron las enseñanzas de la Extensión Avilés y La Felguera, poniéndose en práctica, en ambas ciudades, el correspondiente programa. A estas localidades habrían de unirse, más adelante, las de Langreo, Gijón, Trubia, Mieres, etc. A esta relación habrá que unir la de ilustres hombres que encabezaron este "entusiasmo universitario", y entre los que cabe citar a Leopoldo Alas, A. Buylla, A. Sela, Mur, Arias de Velasco..., y desde luego, el propio Altamira. (299).

En cuanto al capítulo evaluador de la obra de la Extensión, las opiniones no siempre resultan convergentes. L. Palacios, citando a V. Espinas (L'Exten --

(Cont.) -provincias y particularmente a los pueblos de poca importancia, en los villorrios, en los caseríos mismos, y en una palabra, en los sitios en que más se necesite bajo el punto de vista de difusión de conocimientos" (VINCENTI Y REGUERA, E., Memoria del tercer Congreso Internacional de Educación Popular, Imp. Hijos de M.G. Hernández, Madrid, 1.911, p. 86)

(299) A título de ejemplo, en cuanto a temática de las lecciones se refiere, tomamos la siguiente relación, reproducida por SELA, A., "La extensión universitaria de Oviedo", B.I.L.E. 497 (1.901) 231, de las pronunciadas en el Centro Obrero de Oviedo: "Altamira, "Bibliotecas populares"; Urios, "El agua"; Sela, "Educación moral"; Alas, varias lecciones sobre "Historia y progreso"; Ribera, "El cemento" (con --

sion des Universités en Angleterre, en Ecosse et aux Etats Unis), hace notar algo de extraordinario interés: el movimiento habrá conseguido aglutinar bajo el mismo empeño a hombres de las más dispersas tendencias. En este sentido, puede leerse:

"(...) ajena al espíritu estrecho de -- secta, hizo entrar en su corriente mi -- nistros de todas las religiones, que -- creían, al servirla, servir a su pecu -- liar creencia; a distancia de los com -- promisos, mezcló en su obra a conserva -- dores y liberales, que no renunciaron a sus diversos objetivos por éso; arras -- tró a las gentes de buena voluntad, -- ofreciendo solo difusión de la verdad, -- educación cívica a amigos de la Univer -- sidad, como a enemigos de ella; y al ir, de las clases medias, hasta los estra -- tos más profundos del pueblo, desde los centros de superior cultura, hasta los -- lugares de la ignorancia, a través de -- barrios miserables, de villas y ciuda -- des mineras o agrícolas apartadas; con -- funde en un solo aliento a sabios ... en -- tusiastas, a la gente buena, a las gen -- tes de todas las iglesias" (300).

(Cont.) -proyecciones); Buylla (D. Arturo), "La dignidad del obrero"; Mur, "Electricidad"; Posada, "Educación cívica" (varias lecciones); "Ruskin"; Redondo (D. Inocencio), "Historia de un obrero"; Buylla (D. Adolfo), "Instituciones obreras contemporáneas"; Rioja, "Organización y funciones del cangrejo de río" ".

(300) PALACIOS, L., "La extensión universitaria...", op. cit., p. 118

Aplicando a España esta teoría, y particularmente a Oviedo, se viene a constatar que, efectivamente, aunque el peso de la Extensión, su origen e impulso, partieran del grupo institucionista, otros dos sectores, de bien diferente ideología, le prestaron su apoyo e incluso su colaboración. Eran, de un lado, los regionalistas, que veían, en aquel movimiento universitario, "un labor original y valiosa que redundaba en provecho de la Casa"; de otro, los conservadores, que, "la identificaban, bondadosamente, con la máxima católica de "enseñar al -- que no sabe" " (301). De tal manera, desde diversas ópticas, todos colaboraron a un mismo fin.

Sin embargo, es éste último, el problema - de los fines, el que más polémico se presenta a los ojos del espectador. Efectivamente, mientras para unos la Extensión se constituye en "educadora de la democracia, que anula las hostilidades y oposiciones de la "masa", destruye el diletantismo de la Universidad y genera con el cambio de sentimientos la paz social, y trabajan para depurarla de sus deficiencias y acrecentar su acción", -- otros opinan que, aunque hubo una positiva intencionalidad, los resultados prácticos fueron sin duda escasos, -- quizá debido a aquella creencia de que eran buenas todas las edades y todas las materias para la educación.

(301) MELON FERNANDEZ, S., op. cit., p. 68

Partiendo del hecho de que en nuestro suelo, apenas si arraigó la Extensión en comparación a la influencia y preponderancia que alcanzara en otros países como Inglaterra, Francia, Bélgica, Alemania y Estados Unidos, sí habremos de mantener que nuestra obra participa, al menos, de los menos fines que en aquéllos. Peno una nota peculiar cabe destacar, quizá, de su particular ideario, que le proporcionará un sello de originalidad: el específico papel que se le asigna como elemento-regenerador en un momento particularmente deprimido de nuestra vida nacional.

Este último será, sin duda, uno de los objetivos principales, y al mismo tiempo, uno de los basamentos sobre los que se fundarán los hombres de la Institución particularmente, en el empuje y la forma que suyeron dar a nuestra Extensión Universitaria. Un movimiento que, a pesar de todo, habría de perder, poco a poco, la fuerza de su origen, en parte, por la diversidad de elementos que a ella acudían, hasta el punto de que su público llegó a estar formado mayoritariamente y en contraste con su objetivo primero, por el propio alumnado de las Universidades y por otras gentes, generalmente pertenecientes a las clases medias, que disponían ya de cierto bagage cultural, y siendo minoritaria la presencia obrera.

Sin embargo, en su espíritu estuvieron to

dos aquellos saludables propósitos que anunciábamos más-arriba: el constituirse en "la expresión ideal de una -- nueva tendencia en la evolución social de las Universidades (...) para sacudir esta atonía que impera, descubrir horizontes, iniciativas de juventud, despertar un alma - donde remuerdan los males padecidos, y mortifiquen, con propósitos redentores...". De otro lado, la Extensión no olvidará su servicio a la propia ciencia: "el saber privilegiado, para los menos, a cubierto de los entusiasmos populares, sin comunión con el mundo, da a las ideas naturaleza de entidades consagradas, hieráticas, a la -- verdad, fórmulas incommovibles y secas cuando se necesita flexibilidad, espacios dilatados y abiertos donde aparezcan pequeños esos fetiches de la ignorancia y se revele la miseria del dogmatismo, por la pequeñez y la limitación humanas y se cobren alientos nuevos para investigaciones superiores desinteresadas" (302).

Rafael Altamira se vió plenamente implicado durante varios años de su vida en la Extensión Universitaria, habiéndonos dejado su teoría respecto a la misma, coincidente -por otro lado- en muchos casos, con lo que llevamos expuesto.

Así, al margen de las misiones que exige-

(302) PALACIOS, L., "La extensión universitaria...", op. cit., p. 119

a la Universidad, y a las que hemos hecho referencia en páginas anteriores, piensa que aquélla podrá hacer mucho por nuestra regeneración nacional, ésto es, por la modernización de nuestro pensamiento y nuestra actividad social toda, rompiendo su aislamiento y saliendo de sus propias aulas, a comunicar su ciencia a las clases sociales que no pueden recurrir a ella.

De este modo, la Extensión universitaria deberá cumplir, además de una acción moralizadora, que es inmensa, dos funciones fundamentales: "la tutela educativa de las clases obreras" y "las excursiones con objeto de dar conferencias públicas en poblaciones diferentes de aquéllas en que reside la Universidad", tratando normalmente asuntos relacionados directamente la vida, los intereses, la historia o las naturales condiciones del lugar que se visite. Por lo demás, la ventaja de estas experiencias estriba en su nulo o ínfimo -- coste económico, a la hora de plantearse los presupuestos oficiales (303).

(303) Expone en este punto Altamira unas sucintas ideas acerca del binomio instrucción-economía, que, aunque breves, suponen todo un esbozo en su teoría a este respecto:

Habla del "apocamiento y la parsimonia que generalmente usan aún los más ardientes partidarios del desarrollo de la instrucción pública". España -arguye- es un país pobre, pero solo relativamente frente a otros. Su pobreza se aduce cuando se

Por el contrario, la Extensión Universitaria lo que pide, ante todo, es una buena voluntad en -- quienes han de realizarla, en aquellos miembros del profesorado que participando en ella cumplirán uno de los -- más altos deberes del patriotismo (304).

(cont.) -trata de soluciones a problemas tan prioritarios como los de la enseñanza, sosteniéndose, -- sin embargo, organismos "inútiles o perjudiciales"... "Contra ésto hay que predicar constantemente y llevar al ánimo de los políticos y del pueblo la convicción de que el primer presupuesto nacional (cuando la sociedad no sabe todavía cumplir por sí misma este fin) es el de la instrucción pública, no habiendo gasto alguno, entre todos los del Estado que más remunerador y fructífero sea, extendiendo los beneficios de -- su crecimiento a todos los demás órdenes de la vida social, sobre los cuales influye vigorosamente. Hasta que nuestros gobiernos no se convencen de esta verdad, como se han convencido -- los de Francia --la nación más parecida a la --- nuestra en el organismo administrativo de la enseñanza pública-- y renuncien a la idea, verdaderamente inconcebible, de que los establecimientos docentes, ;en un país como el nuestro! han de ser fuente de ingresos para el Estado, toda regeneración nacional se edificará sobre arena" (en ALTAMIRA, R., Psicología..., op. cit., pp.-244-245).

(304) "Considerese -dirá- el efecto que produce en nuestras costumbres el espectáculo de un grupo de profesores (que por su jerarquía representan lo más -- elevado de la vida intelectual española) trasladándose a una población no universitaria o a un centro industrial del campo, para hablar al público, -- no de política, que es lo único que de tarde en -- tarde suele reunir aquí a las gentes para escuchar

A la vez, la Universidad, mezclada directamente con la propia vida social moderna, saliendo de su encasillamiento y de su incomunicación ganará en prestigio a los ojos del pueblo, rompiendo la indiferencia con que aquel suele mirarla:

"La "extensión universitaria" no solo destruye esa indiferencia, sino que -- propaga rápidamente el amor al estudio, mostrando prácticamente su utilidad ligada a los más esenciales intereses de la vida, y contribuyendo a desvanecer muchos prejuicios, muchas leyendas y supersticiones del vulgo, ora contrarios, ora idolátricos y torcidos respecto de la ciencia moderna" (305).

Varias son las consideraciones a tener en cuenta respecto a la Extensión Universitaria:

La primera de ellas, es la de que no hay que confundirla con las tradicionales conferencias públicas de los programas de algunas de nuestras Universidades. El auditorio de tales actos, era de carácter culto o semiculto, procedente de la misma clase social a la que pertenece el alumnado universitario. Esta posición -

(Cont.) -la palabra ajena, sino de ciencia aplicada, de derecho popular, de economía práctica, de problemas sociales, de perfeccionamiento moral, de historia del país, dicho todo sencillamente, de la manera más clara y familiar, sin ceremonia, sin aparato que impresione a la muchedumbre y - la lleve a distanciarse del orador por esa fre-

privilegiada en el estrato social, lleva consigo la posibilidad del fácil acceso a una ampliación o robustecimiento de la cultura poseída, acceso difícil, si no imposible, al pueblo en general.

Otro caracter definitorio de las disertaciones universitarias tradicionales, es la relativa altura oratoria o científica, que no las hacen asequibles a un público mayoritario, con muy escasa formación intelectual, al que teóricamente ha de ir dirigida la Extensión Universitaria.

La Extensión, ha de dirigirse a la masa popular, "para cumplir con la lógica que exige dar más al más necesitado". El pueblo constituye, según Altamira, el "verdadero fondo de reserva de la nación", y se incluye en él, afortunadamente, cierto afán por alcanzar cierto grado de cultura:

"No olvidemos que el obrero de las ciudades, el labrador de nuestros campos, constituyen la mayoría de la población española, mayoría que ha entrado ya en-

(Cont.) -cuenta consecuencia del respeto mal entendido, que rompe toda intimidad vivificadora de pensamiento entre los que hablan y los que escuchan, considerándose como gentes de mundos distintos, extraños los unos a los otros" (en ALTAMIRA, R., Psicología..., op. cit., pp. 245-246)

(305) Idem.

juego en las luchas políticas y sociales y que es preciso capacitarla para que rinda, en bien suyo y de la patria todos los resultados útiles de que sean capaces su corazón y su inteligencia" - (306).

Tales puntualizaciones parecen olvidar a un sector importante de la sociedad. Se trata de la clase media, a la cual alude Altamira en este punto y para la cual reivindica también una obligada atención cultural. En este sentido, distintas obras post-escolares podrían contribuir a paliar la laguna educativa que con gran seguridad presentan estos sectores sociales, provocada, quizá, por una deficiente formación primaria o media, más una falta de reciclaje progresivo ante un mundo en continuo cambio.

El equívoco que venimos señalando -confusión entre Extensión Universitaria y tradicionales conferencias universitarias-, tiene su origen, en cierto modo, en la calificación que se le ha dado a aquella de obra post-escolar, y que no es enteramente exacta, si ha de entenderse que su público debe estar constituido por individuos que han cursado, al menos, la enseñanza elemental.

Al margen del carácter originario de la -

Extensión, que en Toynbee Hall acogió en su seno al fondo obrero sin distinción de cultura, hay que hacer notar que, en opinión de nuestro autor, el analfabetismo no presenta una dificultad insalvable para la instrucción y la educación, porque, aunque será de gran interés que el alumno posea los elementos instrumentales básicos (lectura y escritura), para que su formación se vea favorecida por un nuevo elemento de cooperación personal, no cabe olvidar que se puedan enseñar muchas cosas y sacar fruto de ellas, sin estar en posesión de aquéllos.

Sin embargo, no cabe olvidar, que aquel calificativo del que nos ocupamos -el de obra post-escolar-, puede cuadrar perfectamente a la Extensión, si se quiere manifestar con ello que puede ser útil, y aún necesaria, a quienes poseen un cierto grado de cultura, mayor o menor, e incluso determinados títulos académicos, y la realidad, de hecho, así lo demuestra en la práctica.

A pesar de ello, Altamira recalcará firmemente, que la Extensión Universitaria "siendo necesaria para todos -en países atrasados como el nuestro, mucho más que en otro alguno- (...) es mayormente necesaria para los que menos cultura poseen, para los verdaderos -- "proletarios" de la inteligencia...". Y ello por razones obvias para cualquier buen observador: la necesidad de -

socorrer mayormente a quienes mayormente acecha el peligro; la perentoria economía de los más menesterosos, que exige el auxilio desinteresado con mucha mayor fuerza -- que otros elementos sociales, cuyos medios de fortuna -- más o menos sólidos-- les permiten recurrir a los establecimientos ordinarios de enseñanza; etc.

Surge de este modo una necesidad, que a -- a pesar de no corresponder a los objetivos prioritarios-- de la Extensión, se siente como ineludible, como base de toda acción posterior. Porque, aunque como veremos más -- adelante, no se pretende la instrucción, sino la misma -- educación, será preciso "crear cursos breves de "repaso", o complementarios, de las materias principales que co -- rresponden a la cultura general y especial del obrero, -- mientras que normalmente no pueda adquirir estas enseñan -- zas, con toda la amplitud debida, en los establecimien -- tos ordinarios". El mismo problema surge a los aldeanos -- y a la clase media.

Sin embargo, no es ésta la misión de la -- Extensión Universitaria. No se pretende con ella instruir a la clase obrera, sino educarla. No se trata de comunicar "ciencia", de ampliar conocimientos, sino de "elevar el espíritu, de abrirle horizontes nuevos, de dignificar -- lo, de ponerlo en condiciones para que guste y paladee -- los grandes goces de la inteligencia, que dan a la vida -- mayores encantos y compensan la monótona y al cabo embu -- tecedora repetición de un trabajo mecánico, casi invaria

ble".(307)

No se trata, pues de crear "nuevas asignaturas", que sobrecarguen al obrero con obligaciones "académicas", sino de "mostrarle ciertos aspectos de la vida intelectual y moral que frecuentemente ignora o que no aprecia en todo el valor que tiene y hasta repugna, considerándolos como "cosas de lujo", inútiles y en absoluto vedadas para él; con lo cual resta de su vida muchas-satisfacciones espirituales que podrían enaltecerlo y --consolarlo, como enaltecen y consuelan a los hombres cultos que llegan a sentirlos" (308).

Rafael Altamira vuelve a introducir en este punto el ejemplo de la "Extensión Univeristaria popular" creada en Inglaterra (309), y a cuya imitación puede trabajarse en España.

(307) Ibidem, pp. 250-251

(308) Idem.

(309) Las actividades anglosajonas fueron, en un primer-momento, "diversiones", según el calificativo aplicado a las mismas por nuestro autor: espectáculos-de arte, lecturas de obras literarias maestras, velas das musicales, exposiciones de láminas y de --pinturas..., todo ello acompañado de los correspondientes comentarios para resaltar las particularidades escogidas. Cuando se había logrado despertar en los obreros el interés por el arte, "primer movimiento elevado de su espíritu que lo dispone a -mayores satisfacciones y lo educa y perfila", un -

Así pues, tomando de nuevo sus propias palabras por parecernos especialmente clarificadoras, "con solo que la "extensión universitaria" eduque al obrero - en estos respectos; les haga conocer los goces elevados del arte, que pueden endulzarle tantas veces la vida y siempre la dignificarán; le descubra las ventajas de la buena urbanidad, apartándolo así indirectamente de la taberna y del juego; y le capacite para distraerse con tantas cosas "gratis" o "baratas" (la lectura, los conciertos, las reuniones familiares, las conversaciones de asuntos serios referentes a la vida intelectual o social) habrá hecho por él tanto como el taller y la escuela y le habrá preparado para la obra social, nacional, que necesita de su concurso"

De este modo, creando el gusto por las co

(Cont.) -segundo paso consistió en las denominadas "conversaciones familiares", acerca de "cuestiones referentes a la conducta y vida de cada cual, - excitando la reflexión, resolviéndoles dificultades y "educándolos" con el mismo hecho del trato "sin cumplidos" entre el profesor y el alumno, el "señorito" y el "obrero", trato que por sí solo remueve tantos prejuicios de una y otra parte, tantas timideces infundadas y tantas reservas y aislamientos perjudiciales e inhumanos. Se llegó al fin a las "reuniones", a la taza de té tomada en común, alternando maestros y discípulos, especie de lección práctica sin aires de lección que fué haciendo entrar a los invitado en costumbres y maneras sociales -

sas "elevadas", vendrá, de modo natural, el deseo de conocerlas cada vez mejor, dando paso a la instrucción, -- que se impone por sí misma. Habrá surgido así, en una segunda etapa de la Extensión, y como indeclinable consecuencia de la primera, la charla reglada, la excursión científica, prácticamente la clase, nos atreveríamos a decir.

Pero con todo lo visto hasta ahora, no se agota el campo en la Extensión Universitaria. Otras muchas influencias pueden ejercer las clases sociales superiores sobre el resto de las menos favorecidas. Las "conversaciones familiares", a las que anteriormente aludíamos, poseen, por su caracter coloquial, un gran valor a la hora de plantear y tratar ciertos temas difícilmente-abordables en conferencias en lecciones grandilocuentes. Es el caso, por ejemplo, de la higiene del obrero (310), y de otros temas, de índole incluso familiar, que pueden revestir una importancia vital para el obrero. Asuntos -- tales como la moral individual, la vocación, las aptitudes, etc., aunque no constituyen "ciencia" en sí mismos, sí pueden colaborar eficazmente a la formación integral del hombre trabajador, que es lo que se persigue.

Las excursiones y los viajes son otras --

(Cont.) --de que todo hombre debe gozar, por modesta que sea su condición económica..." (ALTAMIRA, R., - Psicología..., op. cit., pp. 251-252)

(310) Altamira propone, como modelo en la práctica de la

tantas actividades fácilmente integrables en la Extensión Universitaria, y de gran valor en la tarea de culturización del obrero. Una adecuada información hará ver a los interesados que en absoluto es categórico el aserto de que los viajes solo son asequibles a las clases privilegiadas. Una conveniente planificación, que sepa escoger los más apropiados medios de transporte, los lugares idóneos y los alojamientos pertinentes, harán accesibles, si no a una mayoría, sí al menos a una minoría, ciudades o países de alto valor cultural y educativo. Y otro tanto cabe decir de las excursiones, si acaso, con más convencimiento, ya que el desembolso económico que exigirían siempre sería inferior al de cualquier viaje organizado.

Tanto los viajes como las excursiones, pondrán en contacto al obrero con otro medio distinto del acostumbrado, con todo el aporte de información y confrontamiento que ello lleva consigo.

Entendida así la Extensión Universitaria, perderá ese carácter académico que ofrece toda obra del profesorado, para integrarse de lleno en la vida misma al intentar adaptarse al obrero, a su concepción humana y a su contorno. Al mismo tiempo, podrá abrirse a la colaboración de los propios estudiantes universitarios, que-

(Cont.) -enseñanza de este delicado asunto a Concepción-Arenal con su Visitador del pobre.

prestarán su entusiasmo juvenil y que podrán a la vez be neficiarse a través de un enriquecimiento personal en -- contacto otro medio distinto del habitual.

La Extensión Universitaria, en fín, dirá-
Altamira,

"Ha tratado de educar, de crear costum-
bres y, sobre todo, de despertar afectos
y desvanecer prejuicios que suelen sepa-
rar a las llamadas clases sociales e im-
piden el esfuerzo común, en los grandes-
fines de la vida, de los hombres de bue-
na voluntad",

Para todo lo cual,

"no se ha contentado con establecer cáte-
dras y dar conferencias. Ha intimado con
su público, se ha mezclado a él; y como
la parte más numerosa de éste, la más --
constante y la que mayores cuidados exi-
gía, era la obrera, ha convocado a sus -
alumnos obreros, frecuentemente, a reu-
niones familiares, donde, gustando una -
taza de té o café, han charlado de todo-
profesores y discípulos y han divertido-
las horas en amena conversación, en el -
goce de acariciar ensueños para lo futu-
ro o en la contemplación de obras de ar-
te y de escenas históricas dibujadas en
la pantalla del aparato de proyecciones"
(311)

(311) ALTAMIRA, R., Cuestiones obreras, Ed. Prometeo, Va-
lencia, s.f., p. 129

La Extensión Universitaria pretensión ser en fin- prescindiendo de los resultados finales, difícilmente evaluables- un camino en el hermanamiento entre - dos diversos estratos sociales. El primero de ellos quiso aportar al otro, por medio de un contacto de amistad y de camaradería el bagaje de su cultura, con el convencimiento de que solo aquélla podría contribuir a la comprensión social y al movimiento cooperativo en la búsqueda de una España mejor.

2.3.2. EDUCACION DEL OBRERO

a) Fundamentación teórica

"Alguien ha dicho que la cuestión social es una cuestión pedagógica. Con mayor motivo y más profunda verdad puede decirse que la regeneración, tanto como la formación de un pueblo son cuestiones educativas, ya que la vida económica, raíz de la historia para algunos pensadores, depende totalmente de la educación del agente humano en todos los órdenes, desde el científico, que sirve para dominar a la naturaleza, hasta el moral, que reduce y afina las necesidades, borrando las inútiles, y presta un fondo ético a las relaciones del trabajo, quitándoles todo -

motivo egoísta y todo motivo de explotación injusta" (312).

Esta es la sentencia que sirve como fundamento a la teoría de Altamira respecto a la educación del obrero, de las clases populares. Y por otro lado, parte de aquella íntima convicción expuesta en otro momento de nuestro trabajo: si el hombre se comporta en la vida de acuerdo con la educación que ha recibido y de la influencia que aquélla ha ejercido en su espíritu, es decir, que su actuación viene determinada por su cultura intelectual y moral y por la orientación de aquella cultura en relación a los problemas del individuo y de la sociedad, se habrá de convenir de que en las más justas reformas, los más ineludibles cambios--si realmente se pretende que sean perdurables-- jamás deberán ser impuestos por la fuerza bruta, sino sobre la base de una verdadera planificación de la enseñanza, que tendrá como sujeto a la sociedad toda, a todas las clases sociales, y en especial, a aquélla que durante siglos se ha visto privada de toda instrucción, la clase popular, como desheredada de la cultura. Porque son precisamente estos sectores sociales, los más desfavorecidos, los que --por ironía de la vida-- tienen un peso mayor en la solución de los problemas sociales y políticos.

(312) ALTAMIRA, R., Psicología..., op. cit., p. 210

En este sentido, Rafael Altamira se declarará a sí mismo como un "radical" en materia de enseñanza. No un revolucionario, en el común sentido de la palabra, pero sí un radical, por su convencimiento de que solo aquélla puede aportar al hombre el más elevado sentimiento de independencia espiritual y de solidaridad humana.

Hay que andar el camino de la democracia-intelectual -insistirá en otro momento-, porque no solamente se puede, sino que se debe pensar en los demás, en el pueblo, para algo más que para la acción política. Considerando de modo muy especial que el demos, en el orden intelectual, es mucho más vasto que el propiamente considerado como tal. En efecto, de él forman parte los ignorantes, los pobres de "corazón y de inteligencia", y todos aquellos, en fin, cuya elevación espiritual no ha sido posible por falta de luz, de saber. Y de esta suerte de individuos, lamentablemente, los hay en todas las esferas sociales.

"Tengo por una de las cosas que mejor indican la orientación "moderna" de un pueblo, la preocupación por la cultura popular" -escribirá en otro momento-, para concluir en que la diferencia radical entre dos naciones estriba no en el mayor o menor número de sabios ni en el valor de aquéllos, sino más bien en la distancia intelectual que los separa del pueblo, de la masa

en general (213).

Pero volviendo al terreno estricto que -- nos ocupa, ésto es, a la participación del obrero en los bienes de la cultura, recalca nuestro autor que éste tiene, como todo ciudadano. --"pero por circunstancias especiales que en él concurren, más que los otros, o con más urgencia"--, "tanto más derecho a la retribución justa y a su consideración humana en la organización económica, -- como en la escuela, es decir, a la cultura, y con igual-energía hay que pedir lo uno como lo otro".

La escuela primaria y la escuela técnica-- deben constituir, así, las mayores aspiraciones del obrero en este orden.

En otro sentido, ha de lograrse en las so ciedades toda la justa interpretación del fenómeno de la educación obrera. El sentido práctico y positivista de -- la vida moderna tiende a condenar las manifestaciones -- sentimentales con que muchos hombres se inclinan a remediar los problemas de muchos de sus semejantes. Dejando al margen tal actitud, de la que cabría ocuparse detenidamente, hay que afirmar que otras exigencias son de derecho y a estas nadie puede eludir.

El auxilio intelectual hacia el mundo del trabajo, se convierte así para Altamira en un imperativo categórico del hombre, y ya no solo de su conducta moral, sino como enraizado en los más estrictos deberes de jus-

ticia, porque "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". Y continúa: "en no reconocerlo así consiste el error del llamado "socialismo cristiano" " (314).

(313) ALTAMIRA, R., España en América, op. cit., p. 252

(314) Ciertamente, este es el sentido que se desprende de la reciente obra de RUIZ RODRIGO, C., Catolicismo social y educación, Ed. Facultad de Teología San Vicente Ferrer, Valencia, 1.982, en la que concluye el autor con el fracaso del catolicismo social en el ámbito estrictamente social, porque el espíritu de sus instituciones -léase -- Círculos católicos de obreros, Patronatos de la juventud obrera, Semanas sociales, etc.-, "viene reflejado y avalado por la concepción cristiana que se caracteriza por la solución caritativo- -- asistencia" (...) "El mismo León XIII en su Encíclica Rerum Novarum proclama el "principio de caridad", por ejemplo, ante la desigualdad económica, dejando el deber de justicia a la voz de la conciencia, que deberá rendir cuentas ante Dios.- La existencia de la miseria y de la pobreza aparecen de esta forma como situación normal dentro de la sociedad. Era necesario que existieran los pobres para que los ricos pudieran usar con ellos de caridad".

En este sentido, el autor cita al Sr. Labra en -- "La cuestión obrera en España" (B.I.L.E. 293 (1889) 124) al protestar contra ese marcado filantropismo de la Iglesia, y en especial, contra aquellos que "entienden que la situación de la clase obrera, en sus condiciones más angustiosas, no entraña un problema jurídico, y sí tanto solo una cuestión moral que cae dentro de la jurisdicción de la caridad cristiana o la filantropía contemporá-

No obstante, nuestro autor no condena las actitudes moralistas en absoluto, sino que las considera como un primer paso -muy importante- en la consecución de la verdadera justicia social. Así, dirá: "en las mismas relaciones que hoy no son todavía de derecho positivo (...), la actitud de los hombres que las cumplen por-

(Cont.) -nea".

Sin embargo, conviene Ruiz Rodrigo, que el catolicismo social "a pesar de sus deficiencias, se preocupó hondamente por la instrucción del obrero y de la clase proletaria en general". Explícitamente, dirá: "(...) en principio reconocemos y encontramos positivo el hecho de que la Iglesia no se sienta ajena o al margen del signo de los tiempos, es decir, de la preocupación general, dentro del panorama español por cambiar al hombre, por "regenerarle", aunque desde luego, siempre desde su propia perspectiva e ideología".

A pesar pues de esta preocupación de la Iglesia por la educación de las clases menesterosas, no se prescinde de ese espíritu de caridad que subyace en las máximas evangélicas, aunque se observa, poco a poco, cierto sentido de obligación.

En definitiva, los católicos sociales, al margen de sus íntimas motivaciones, se preocuparon de poner en manos del proletariado las bases instrumentales de la cultura, intentando la propia culturización a través de escuelas, cursos, conferencias, etc. Prueba fehaciente de ello nos la proporcionan las instituciones creadas bajo este signo, a las que más arriba hacíamos referencia, y sobre las que se puede ampliar la información en la ya citada obra.

puro impulso sentimental, humanitario, sin considerarlas como debidas en derecho, podrá no ser (y en muchos casos no lo es, en efecto) la actitud verdadera, la justa; pero ¿cómo dudar que ayuda eficazmente al advenimiento de ésta y que es, en el espíritu mismo de los que así obran, el primer paso, -y de gran valor- para llegar a la actitud plenamente jurídica? (...) Muchos, muchísimos hombres no han salido aún de ese estado imperfecto... en la comprensión de los deberes para con el prójimo. ¿Habríamos de despreciar toda esa obra útil, buena, solo porque no es todo lo jurídica que debe ser, o que nos parece que debe ser?" (315). Pues dado que en la obra social son necesarios todos los elementos, acojámoslos todos, -sin discriminar el concurso de quienes, no habiendo conquistado todavía la conciencia plena del sentido del derecho, están en camino de alcanzarla guiados por su amor al prójimo.

b) Los efectos "útiles" de la educación

Pero esta exigencia educativa de cara al obrero, se ha visto en demasiadas ocasiones disfrazada -

(315) ALTAMIRA, R., Cuestiones obreras, op. cit., pp. -
160-161

de utilitarismo: educación del obrero era sinónimo de educación técnica, como respuesta a una preocupación preferentemente económica. Así, una vez que el individuo posee los requisitos instrumentales de toda cultura -lectura y escritura- habrá de preparársele técnicamente, o bien para que resuelva en primer término sus problemas vitales, o bien de cara a una mayor especialización profesional demandada por la vida moderna.

Su formación, por tanto, al margen de aquellos mínimos rudimentos culturales, deberá revestir un sentido eminentemente práctico, "porque el obrero no tiene tiempo que perder en los pulimentos del espíritu, en los estudios "teóricos" que los ricos (...) pueden permitirse".

Esta sentencia, formulada por muchos de los contemporáneos de nuestro autor, coloca en una parcela vedada, "a título de inútil o de inasequible" el inmenso campo cultural que cae fuera de los conocimientos técnicos o el adiestramiento profesional (316)

La explicación de tal postura puede encontrarse, tal vez, ya a nivel mundial, en las funestas con

(316) Esta situación con respecto al obrero no se da de forma aislada -dirá Altamira-. Puede constatarse un cierto menosprecio a la cultura general en la enseñanza secundaria (incluso entre la gente bur -

secuencias de la primera conflagración mundial. La larga contienda que se extendió entre los años 1.914 y 1.918,- con sus pavorosas bajas, produjo una enorme laguna entre los obreros y artesanos en plena formación técnica, dentro de las filas de todos los países beligerantes.

A subsanar el vacío existente se avinieron los respectivos gobiernos y los sectores de producción, dando lugar a una preferente capacitación técnica de la masa obrera. Así, asalariados y capitalistas, van a coincidir en un redescubrimiento de aquel tipo de enseñanza, aunque cada cual con distinta intencionalidad, -- concurriendo, no obstante, en un determinismo económico.

Los obreros parecen perseguir la forma -- ción profesional por sí misma, "porque esa es su carrera, porque así valdrán más y podrán capacitarse para la dirección misma de las industrias que la organización -- del trabajo, tal como ellos la apetecen, traerá consigo",

(Cont.) -guesa, por ser ésta, mayoritariamente la que accede a la misma) y más lamentablemente en la enseñanza superior. En líneas generales, lo verdaderamente importante -de modo lamentable- es obtener el título final que acredite, bien para el acceso a la Universidad -en el caso de la enseñanza secundaria-; bien para concluir unos estudios que faciliten para una fructuosa profesionalidad (en el caso de la enseñanza superior).

Puede verse, a este respecto, ALTAMIRA, R., "La educación del obrero", B.I.L.E. 490 (1.901) 1-3

y desde luego, porque tienen derecho a ser instruídos se gún la modalidad de su vida, del mismo modo, - que los trabajadores intelectuales son preparados en las Facultades universitarias y en las Escuelas especiales. (317).

Los patronos, por su parte, aunque apoyan muchos de ellos aquel fin pedagógico -no así el social-, opinan de distinto modo. Desde el punto de vista técnico, la calidad y la preparación de la mano de obra, había disminuído ostensiblemente, lo que conducía al des - crédito a aún a la desaparición de gran número de indus - trias, unido al hecho de la escasa satisfacción de las necesidades económicas de la sociedad. El obrero no cono - cía bien su oficio, y a la urgente búsqueda de remedios, se dirigían todos los esfuerzos (318).

(317) ALTAMIRA, R., "La educación del obrero en Europa", B.I.L.E. 756 (1.923) 75

(318) Recoge Altamira en este sentido, las experiencias de naciones como Francia y Bélgica.

Las escuelas-talleres de Paris representan el grado elemental de la educación técnica, "y su finali - dad es despertar en los adolescentes, a su salida - de la escuela primaria, la afición y el gusto de - los ofcios manuales, y determinar prácticamente su vocación profesional". Las tres primeras se dedica - ron a los ofcios mecánicos y de la construcción; - a la orfebrería, joyería, ebanistería, marquete -- ría, etc.; y a la edificación e indumentaria. Y su programa comprendía: trabajo manual, instrucción - acerca de las diversas profesiones manuales del lu

Contribuye así mismo a tal fenómeno, la torcida interpretación de la corriente pedagógica en boga en aquellas fechas, en favor de una educación realista, positiva, que pueda contribuir al fin del antiguo verbalismo, libresco, del psitacismo o repetición memorista de palabras, cuya significación no penetraba el alumno. etc.

En contra de todo ello, Altamira defenderá que "la teoría que es verdadera teoría, y no ilusión o charla insustancial, no solo no daña, sino que es ineludible condición para la buena práctica que de ella sale, y a ella está ligada plenamente". Y aplicando este -

(Cont.) -gar; nociones de dibujo y cálculo aplicados a la profesión correspondiente; nociones de educación moral, educación cívica e higiene; etc. La escolaridad se prolongaba durante un año en secciones de mañana y tarde.

Los alumnos aprovechados salían de la escuela profesional con una colocación en un taller o industria, contribuyendo así a la resolución del problema económico que entraña la educación de los hijos de familias obreras.

"Creen los organizadores de estas escuelas que, mediante la enseñanza preparatoria que ellos procuran, se podrían salvar especialmente las pequeñas industrias en que el obrero no está reducido al papel mecánico de producir una sola pieza, siempre la misma, y para las que hacen falta las cualidades de discernimiento, iniciativa, gusto, etc. que tienden a desaparecer (por falta de cultivo) en los obreros modernos".

En Bélgica es también común el interés por el fomento de la enseñanza técnica. "Así, la "Liga de la Enseñanza" ha dirigido a las Cámaras pa -

aserto a la educación del obrero, "(...) 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, todas)- y, en general, cuanto más despierta tenga la inteligencia por un cultivo amplio de sus funciones" (319).

Se podrá objetar -remarcará Altamira- que ello está reservado tan solo a unos pocos y que la inmensa mayoría de los trabajadores se ven sometidos a una labor modesta y rutinaria. A ello habrá que oponer que a esos pocos, no les ha sido dada de forma gratuita la -- ciencia, sino que habrán debido ganarla..Y que por esa - misma puerta por donde hubieron de entrar, pueden hacerlo del mismo modo quienes en ello pongan su empeño, por-

(Cont.) -tronaes y de Comercio, a los Sindicatos y a las Escuelas técnicas un interrogatorio encaminado a averiguar cuáles serían las maneras más eficaces para lograr artesanos y obreros verdaderamente aptos, formados en la escuela y en el taller". Como novedad, la preocupación profesional se extiende en Bélgica al campo de las industrias agrícolas.

(En ALTAMIRA, R., "La educación del obrero en Europa", op. cit., pp. 75-77. Puede verse también en este sentido, ALTAMIRA, R., Ideario pedagógico, op. cit., pp. 211-215).

(319) ALTAMIRA, R., "La educación del obrero", op. cit., p. 3

que todos tienen la posibilidad de alcanzar el más alto grado de perfección. Y no solo esto, sino que además, - "todos deben aspirar a él, porque el hombre que no ambiciona perfeccionarse y mejorar su condición social, no es digno de la vida". El camino más adecuado, concluirá Altamira, es el propio esfuerzo, "el éxito se os dará - por añadidura".

c) Los efectos "educativos" de la cultura general

Pero examinados hasta aquí los "efectos-útiles" de la educación general sobre la masa obrera, - detengámonos a continuación en los que vulgarmente no - parecen serlo.

Suponiendo que hubiera determinados órdenes del saber sin influencia de ningún tipo sobre todos los demás. Supongamos que el cultivo de la inteligencia en un sector específico no redundaba en absoluto en la aptitud para recibir y asimilar otros conocimientos. Conviengamos, en último término, en que la cultura general o ciertos aspectos de la misma, para nada han de influir en el obrero como tal.

Pero siendo éste primordialmente hombre,

y como tal ser de sentimientos, aspiraciones, necesidades iguales a las de los demás hombres, "¿por qué razón y con qué derecho limitaríamos la vida del trabajador manual, cercenándole actividades y expansiones que en los demás hombres son comunes?".

En efecto,

"En un siglo -dirá Altamira- en que se proclama la emancipación económica de la clase obrera y se lucha afanosamente por darle en la jornada natural un período de descanso (...) no puede haber ni siquiera el subterfugio de que el obrero carece de tiempo para dedicarse a otra cosa que a su trabajo profesional" (320).

Hay que tomar pues al obrero como "hombre",

"(...) que necesita, tanto como los de las otras clases sociales un mínimo de cultura que le coloque en condiciones de percibir la complejidad del mundo y del saber, le suministre los conocimientos útiles para la vida común y le abra las posibilidades que esa cultura ofrece en el orden de los altos placeres de la inteligencia y de la formación de los juicios que la vida exige con igual imperio y necesidad, en muchas ocasiones, al hombre culto y al inculto. La cuestión consiste en pen -

sar si conviene más a la humanidad que ese juicio dependa en gran parte de inteligencias no cultivadas o que -en otra posición del problema, no menos real y temerosa- que de al solo arbitrio de una minoría culta y directora, pero, -- tal vez, ignorante de lo que corresponde, y le es humanamente debido a la minoría que no goza de aquel privilegio"-(321).

Altamira aboga por aquella determinada - independencia personal, que no solo rechaza la esclavitud respecto del trabajo ajeno, sino que al mismo tiempo, condena el exagerado uso de las propias fuerzas, el apetito insaciable de los bienes materiales que hacen -- llenar de trabajo el espacio de tiempo naturalmente destinado al reposo y al propio solaz, cerrando así las -- puertas del espíritu hacia los goces sentimentales e intelectuales que pueden ser alcanzados por quien realmente está dispuesto a alcanzarlos. De no ser así, el trabajador se encuentra desvalido ante la explotación, que utiliza sus armas, hábiles y sutiles.

El conocimiento, el saber, fecunda la inteligencia y crea el goce intelectual, al mismo tiempo - que se enriquece la sensibilidad a medida que profundizamos en el entorno que nos rodea. Y se trata de un fenómeno

(321) ALTAMIRA, R., "La cultura general de la masa obrera", B.I.L.E. 820 (1.928) 242

no 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 cuanto más luz tienen en su horizonte, así la inteligencia iluminada ve más, "ve-materialmente más cosas", que la cerrada a toda cultura".

Y el Arte, como la Naturaleza, ofrecen -- fuentes inagotables para el esparcimiento y el desarrollo de la vida interior: la literatura, la pintura, la música..., son otros tantos caminos para la propia depuración espiritual, porque no solamente producen deleite, sino también efectos morales e incluso higiénicos en los individuos que docilmente y con el alma abierta, se dirigen a ellos.

Morales, en cuanto que "dan al hombre mayor conciencia de su valer y de su dignidad, afirman y dulcifican los sentimientos, hacen amar la paz, despiertan ideas humanas y generosas...". E higiénicos en cuanto que los beneficios que recibe el espíritu se transmiten naturalmente sobre el propio cuerpo, porque "nada -- hay que ayude más a la regularidad de las funciones naturales y aún a la curación de las dolencias, que la alegría, el placer, la satisfacción ideal, que nacen de una buena lectura, de un buen trozo de música, de un drama conmovedor o de la contemplación de un paisaje soberbio".

En último lugar, y volviendo al "utilita-

risimo" de la cultura general, ella puede contribuir en - el obrero al desenvolvimiento de aspectos de la vida cotidiana diversos de los puramente profesionales, ésto es, a los de padres de familia y a los de ciudadanos.

La diversidad de aspectos a los que hay - que atender como jefes de la unidad familiar, se verán - intensamente iluminados por un aporte indispensable de - conocimientos, capaces de contribuir a salvar muchos obs - táculos irremediables en caso de ignorancia: la economía doméstica, la higiene familiar, la educación de los hi - jos, etc., se verán altamente saneados cuando exista un elemento rector guiado por el buen juicio y el sentido - crítico que solo un cierto nivel cultural podrán propor - cionar.

La vida pública del obrero, habrá de bene - ficiarse también del influjo de su cultura, responsabili - zándole en sus determinaciones y sus decisiones políti - cas (322).

(322) En este sentido, Altamira arengará a los obreros: "(...) ¿cómo habeis de llenar bien aquella función y mantener lo que es vuestro, si ignorais lo que - son esas cosas y hasta de lo mismo que os pertene - ce no teneis a menudo noticia?. ¿Pues de qué viven el caciquismo y la inmoralidad política, sino de - la ignorancia de la masa en este orden? ¿Por qué a tanta gente se la despoja de sus mismos derechos - civiles, no ya de los políticos, sino porque desco - noce lo que es suyo y se deja engañar por los vivi - dores del papel sellado?. Y para la misma defensa-

Así, en definitiva, intentará Altamira -
concienciar a los obreros:

"No os contentéis con lo poco, pudiendo tener lo mucho. Abrid vuestros espíritus a todos los vientos de la cultura, en la medida que os sea posible. - Por modesta que la creáis, llevará en sí una fuerza enorme y será escalón para que os remonteis cada vez más altos. Todo os servirá; de todo sacareis fruto admirable para vuestra vida. Y no os amilaneis porque la sociedad preste todavía pocos medios para esa obra. Inscibid en vuestra bandera el derecho a la instrucción, para que al fin, todos unidos, lo impongamos al Estado. Pero tened en cuenta que la iniciativa particular, que la buena voluntad, que el ánimo decidido, pueden mucho. Quienes han sabido en pocos años organizarse corporativamente como fuerzas económicas y políticas, en el mundo entero, - no pueden tener por difícil el proveer por sí solos a muchas de sus necesidades intelectuales" (323).

(Cont.) -de vuestros intereses de clase, ¿no necesitáis acaso saber muchas cosas más de las que podedaros esa escueta educación técnica, a que -- quieren reduciros algunos?"

(En ALTAMIRA, R., "La educación del obrero", - op. cit., pp. 5-6).

(323) Ibidem, p. 6

La educación, en fin, el cultivo del espíritu, contribuirá en el obrero al mejor conocimiento de sus necesidades y sus prerrogativas; a la apreciación -- más fecunda de las relaciones sociales; y a hacer más -- firme, más segura y más racional, la lucha por sus legítimos intereses, derechos y aspiraciones.

d) La práctica educativa

Expuestos, a modo de breve resumen, los-- presupuestos teóricos y el concepto de educación obrera, nos ocuparemos a continuación de los caminos concretos-- que cabe seguir, según Rafael Altamira, para la consecución de los objetivos que aquéllos planteamientos pre -- vios propugnan y que él sostiene y fundamenta en su propia experiencia personal como miembro activo de la Extensión Universitaria ovetense desde el año 1.898.

El primer aspecto a discernir estriba en si al obrero le interesan tan solo -y tal como propugnaban Duhamel y los obreros franceses- los asuntos económicos como contenido de su formación o son otras las necesidades intelectuales que manifiesta.

Y Altamira es categórico respecto a este asunto: al obrero, en cuanto hombre que es, no puede es-

catimársele ningún campo de cultura, y por ende, de formación personal, porque pueden importarle, y de hecho le importan, otros muchos además de aquel primeramente mencionado, puesto que "de conocerlos o no, de tener acerca de ellos ideas claras o puras leyendas, depende su juicio respecto de muchos problemas actuales y su conducta como ciudadano", y por todo ello, matizará:

"Los asuntos jurídicos, históricos, morales, religiosos, no pueden ser indiferentes para el pueblo, no lo son ante las luchas modernas, ante la propaganda de los partidos reaccionarios, ante la consideración del grave peso que aún re presentan en la obra de la cultura y de la paz las supervivencias y atavismos de las épocas de barbarie".

El programa educativo destinado al obrero, habrá de ser, por tanto, y tal como se desprende de las anteriores consideraciones, de naturaleza amplia, por lo que se tratará de discernir el modo en que deberá ser -- aplicado y que necesariamente tendrá muchos puntos en co mún con el destinado a los niños.

Y dando por supuesto que al niño -en oposición a antiguas teorías- se le puede y se le debe ense ñar todo, se tratará entonces -ampliando el punto de -- vista hacia los propios obreros- de averiguar el cuánto, y sobre todo, cuál de be ser el punto de vista desde el cual se ha de impartir la enseñanza. Y éste deberá basar se, indudablemente, en el propio alumno, en su experien-

cia de la vida y en su grado de cultura y de madurez.

La problemática de la educación obrera se reduce, de este modo, a una cuestión puramente pedagógica. Al hombre del trabajo le interesan naturalmente todos los problemas fundamentales de la humanidad. Del profesor, pues, depende que el alumno vea redoblado aquel interés y parricipe cooperativamente en la obra de su formación. La preparación de aquel, su particular intuición pedagógica, deberán ayudarle a encontrar los procedimientos, los métodos y los recursos idóneos para conducir a éste por el camino de la plenitud como persona y como ser social.

Dos notas, por tanto, parecen subyacer a estas consideraciones: de un lado, el esfuerzo que cabe exigir al profesor, de manera que se coloque a la altura de sus alumnos -en nuestro caso los obreros-. En este sentido, si el profesor es capaz de adaptarse a su auditorio inculto, basando su actuación docente en los presupuestos de aquél, logrará mantener la atención de sus alumnos, despertando su interés y alentando su esfuerzo; en caso contrario, no conseguirá más que el aburrimiento y la deserción en quienes alentaba la buena voluntad.

De otro lado, la importancia insoslayable de la elección de los asuntos a tratar, que deberán responder siempre a las necesidades e inquietudes que experimenta el obrero. Para ello, ningún recurso mejor que alentar a los alumnos para que sean ellos mismos los que

determinen los temas que habrán de ser tratados, y cuál su orden de preferencia.

Solo teniendo en cuenta y respetando todas estas consideraciones, se evitarán aquellos grandes errores de la educación obrera de los que nos habla Alta mira: el intelectualismo, la erudición y la retórica, que en obras como ésta -particularmente-, pueden ser funes -tos, y que contribuyeron en su momento a la crisis de la Extensión Universitaria.

En efecto, los obreros habían acudido a ella a la búsqueda de las causas para sus problemas concretos, vitales, y con la esperanza de hallar algún tipo de solución a los mismos. Nuestro autor, citando a Duhamel, indica que deseaban que se les explicase "las bases económicas de la sociedad moderna y las causas de su ser vidumbre social". Y en vez de ello, se les habló de filosofía, numismática, arqueología, etc.. El resultado - -- -abandono de las aulas- puede sin duda evitarse siguiendo las indicaciones que anteceden y a las que una profunda vocación docente, con las bases insoslayables de la justicia y la humanidad, conseguirán proporcionar el -espíritu vital que contribuya al éxito deseado.

Pero de otros asuntos de orden práctico -cabe ocuparse en estas páginas y a ellos vamos a atender seguidamente.

Los cursos breves, familiares e intensivos, y las lecturas de obras maestras, de caracter científico o literario, constituyen para Altamira las dos -- formas de enseñanza más convenientes para los obreros y las que éstos reciben con más grande interés. En ellas -- centraremos nuestra atención en las próximas líneas.

Con respecto a los primeros, cabe establecer una serie de condiciones fundamentales de cara a la buena práctica: que el número de alumnos sea lo más reducido posible, a fin de asegurar al máximo la constancia en la asistencia a los mismos; que se tome por base un libro muy elemental, de manera que el obrero pueda manejarlo, leyéndolo y entendiéndolo a solas; y en último lugar, que la enseñanza toda impartida en ellos tenga un caracter muy realista (de lecciones de cosas, hasta donde sea posible).

De todas estas condiciones, la segunda de ellas, ésto es, el libro como base de la enseñanza, es fundamental, si se quiere que aquélla ofrezca los efectos positivos que se persiguen. Por tanto, ante la posible inexistencia de un libro adecuado, habrán de establecerse medios subsidiarios, tales como los "syllabus" -- sistema de resúmenes impresos, o series de apuntes o notas, que en ningún caso habrán de obligar al alumno a -- que tome personalmente, sino que se le darán ya hechos, y, a ser posible, antes de las exposiciones colectivas -- para que el alumno pueda manejarlos previamente y se for

me una idea aproximada de lo que va a ser la clase co - -
rrespondiente-.

Estos cursos precisan de un coordinador, -
o más concretamente, de un profesor, que suele ser un pro
fesional de la enseñanza. La modalidad de lecturas, sin -
embargo, permite el denominado sistema mutuo, muy ventajo
so, y que consiste en que los propios obreros se sirven -
unos a otros de profesores y alumnos recíprocamente, de -
forma alternativa, según su capacidad y nivel de forma --
ción.

Sin embargo, no cabe olvidar una seria pro
blemática que se plantea, de modo inevitable, siguiendo -
el método de las lecturas: los obreros poseen pocos o nin
gún libro, dado que su escasa economía no les permite gas
tos que a primera vista pueden resultar superfluos; dis -
ponen, por otro lado, de muy escaso tiempo para leer, -
en un porcentaje muy elevado de ellos; y por último, aún
estando a salvo de las precedentes cuestiones, es seguro
que encontrarán muchas dificultades en la lectura, ya por
la forma misma e n que están expuestos los textos -pala -
bras o expresiones extrañas o nuevas para un lector poco
entrenado-; ya por las ideas mismas que se exponen en --
ellos y que pueden, por sí mismas, presentar dificulta -
des para su comprensión.

Las soluciones a estos problemas pueden --
concretarse en tres direcciones: (324)

La primera de ellas, es utilizar parte -- del tiempo de que dispone el obrero para su formación, -- en lecturas adecuadas, de modo que no se vea obligado a disponer de otras horas complementarias que habrían de -- robar, necesariamente, al descanso o a otros menesteres -- ineludibles. "Estableciendo en ésto una regularidad -- dirá Altamira-- el obrero metodiza su vida y se acostumbra a leer u a oír leer, venciendo la natural pereza. Sabiendo que tales días, a tales horas, se leerán en tal parte, capítulos o trozos de un libro escogido, el obrero acudirá, mucho mejor que si se le dice simplemente que a tales horas está abierta la biblioteca del Centro, del Instituto o la Universidad" (325). Estas lecturas deberán -- hacerse preferentemente en grupos pequeños, de modo que a todos pueda ser útil, así como estar permitido inte -- rrumpir para solicitar una aclaración o la repetición de un párrafo oscuro.

En segundo lugar, a las deficiencias económicas de la gran mayoría de los obreros, imposibilitados, por ende, para la adquisición de libros, hay que -- responder desde las bibliotecas sociales, públicas, y, -- en parte, las privadas, que debieran establecer un siste-

(324) Se trata de las que en Asturias se recomendaban en sus centros obreros, y que la Extensión Universitaria hizo suyas y puso en práctica.

(325) ALTAMIRA, R., Cuestiones obreras, op. cit., p. 80

ma circulante de préstamos de libros, de modo que los menos afortunados, pudieran beneficiarse de los bienes de la cultura.

Para finalizar, resulta altamente provechosa la modalidad de lecturas en grupo, efectuadas en voz alta, y que podrá subsanar, convenientemente organizada, las lagunas de comprensión de los oyentes, mediante la oportuna explicación complementaria. Para ellos es preciso que se encargue de la lectura el individuo que, de entre los del grupo, esté más preparado y la efectúe del modo más correcto y comprensible.

Y en cuanto al objeto mismo de las lecturas, hay que proceder a una selección minuciosa. Se elegirán, al respecto, obras o fragmentos de obras amenos y sugestivos. Que por un lado, interesen vivamente al oyente, y por otro, estimulen su sentido estético mediante la cuidada exposición y la belleza, incluso, del texto de que se trate.

A este respecto, Altamira no desdeña en absoluto las obras literarias, sino todo lo contrario, dado que "responden a una necesidad de nuestro espíritu que conviene cultivar; son un excelente vehículo para aficionarse a leer y una buena preparación para cosas de otro carácter"; y por otro lado, "con motivo de su lectura se puede hablar de muchos asuntos científicos, sociales, jurídicos, etc.". Y redundando en la misma idea, concluye:-

"Mi experiencia en este punto es concluyente. Se puede leer a los obreros lo más elevado de la literatura (Shakespeare, por ejemplo), en la seguridad de que lo entienden y les gusta" (326).

Pero a pesar de todo ello, Altamira destacará, al margen del enorme valor de la literatura ("la función educativa del arte es incontrovertible y sólo los espíritus ligeros, aunque parezcan "científicos", pueden menospreciarlas" -dirá-), que conviene inclinar a los obreros hacia lecturas de otro carácter, para lo cual será necesario irles mostrando la utilidad de otros libros, "haciendo nacer en su espíritu el vivo interés que despiertan en cuanto se comprende la realidad de las cuestiones que estudian y su entronque con las que preocupan en la vida diaria o importan para ésta". Y en este sentido:

"(...) hay también que escogerles esos libros, publicando listas depuradas (si fuera posible incluido un boletín bibliográfico..., con destino especial a las Bibliotecas populares, para lo cual podría acudir a la federación de todas las que existen en España), aconsejando a los lectores, graduándoles el alimento y evitando que se aburran con autores oscuros, difíciles de entender o desmañados en la exposición; toda una

obra de tutela, que brinda a nuestra ju ventud intelectual -a la que, a más de- inteligencia tiene corazón- un campo in menso de cooperación eficacísima en una de las acciones sociales más necesarias y de mayor fruto" (327).

La posible desorientación por parte del obrero a la que acabamos de aludir con relación a la elección o al orden de prioridades en lo referente a la lectura, que posiblemente le ocasionen gran pérdida de -- tiempo, puede ser obviada también tomando como ejemplo - la iniciativa anglosajona, que constituyó, en 1.889, una sociedad paralela a la Extensión Universitaria, que se - encargaba exclusivamente de la orientación a los obreros en materia de lecturas, concretándose su labor en unos - denominados "círculos de lectores", constituidos por grupo de obreros bajo la dirección de un especialista, que se encargaba de aconsejar respecto de los libros que de- ben consultar de acuerdo con las cuestiones por las que - manifiestan un mayor interés; por otro lado, y como ya - indicábamos anteriormente, son particularmente eficaces - los boletines bibliográficos, con indicación de tres ni- veles de lectura: el de las obras indispensables, el de - las recomendadas y el de las de consulta.

Pero todo lo expuesto hasta el momento, - presenta un primer obstáculo que a primera vista puede -

parecer insoslayable: la tendencia natural al inmovilismo, y particularmente en cuanto hace referencia a la materia educativa, que el hombre -y en este caso el obrero- presenta de forma relativamente generalizada. "Si la clase media -dirá el alicantino- criada en tradiciones de intelectualismo, hace poco uso de las bibliotecas públicas, ¿cómo ha de extrañarnos que los obreros, que carecen de tal tradición, sean perezosos en utilizar ese instrumento de cultura? ¿Habrá, pues, que negar libros al proletariado?". La respuesta es una rotunda negativa. Lo que procederá, en estos casos, es "hacer lectores", - "crear el público".

Porque aunque la raíz de la afición por la lectura esté en la escuela primaria, donde una buena organización debiera ir dirigida a una buena metodología auxiliada por la institución de bibliotecas especiales para niños, mientras ello no se consiga, habrá que establecer medios subsidiarios, aplicables, sobre todo a los obreros adultos, sepan o no leer. "Si no saben, para hacersurgir en ellos la necesidad de aprender la lectura; si saben para perfeccionarlos en su uso (...) y para aumentarles y para crear en ellos (pues no todo el que puede leer lee) la afición a los libros" (328).

Y ya refiriéndose a esos medios subsidia-

(328) Ibidem, pp. 86-87

rios, considera Altamira el sistema de lecturas mutuas - como el más importante y de efectos más positivos, por el hecho mismo, entre otros que igualmente lo avalan, de poderse poner en práctica en cualquier lugar y ocasión, - precisando únicamente de un individuo medianamente preparado que actúe como lector y como guía en los posibles escollos en los que puedan tropezar las sesiones. Y ésta es, precisamente, la gran ventaja del sistema de lecturas en voz alta ante grupos reducidos -es conveniente recordar ésto último, el pequeño número de asistentes, que favorecerá en gran medida al proceso formativo que la lectura persigue-, el permitir una modalidad de enriquecimiento mutuo, ya que los propios obreros pueden convertirse, a medida que progresan en el camino de su formación, en tutores o guías de sus propios compañeros.

Por último, y en bien siempre de los obreros, Altamira solicita, dirigiéndose a impresores y libreros, libros y revistas baratas. Y apoya su exigencia en tres razones fundamentales, dos de ellas referidas a los propios compradores: las condiciones económicas de nuestra patria, tradicionalmente mermadas para cubrir las propias necesidades materiales, no permiten, para el "mero" cultivo del espíritu, la adquisición de publicaciones costosas; y por otro lado, la democratización del ansia por saber ha alcanzado progresivamente, a lo largo de la historia, al mundo obrero y a la pequeña burguesía, que constituyen las parcelas sociales menos favorecidas-

económicamente. Por último, una tercera razón abona la exigencia del abaratamiento del material impreso en general, y es lo que nuestro autor resume sagazmente diciendo que los grandes negocios son siempre los del céntimo, dirigiéndose a los propios libreros e impresores.

Y para finalizar el apartado de las cuestiones prácticas en materia de educación obrera, extraemos una breve síntesis de las lecturas que Altamira recomienda para aquel menester (329).

Según su opinión, nuestra literatura didáctica, en 1.914, era muy pobre en buenos libros elementales, "y muchísimos de los que así se llaman, además de malos, son caros". ello, unido al hecho inevitable del rápido envejecimiento de las teorías y las doctrinas impresas, reducían grandemente el panorama de lo aconsejable, en perjuicio del obrero y de su formación, que legítimamente, "comprende que le es necesario, en ese primer grado de cultura que trata de obtener, el apoyo de un autor que repita, condense o amplie lo que en la conferencia o el curso pasa demasiado aprisa ante los ojos del alumno. Pero quiere, claro es, un libro de pocas páginas, escrito con-

(329) La citada síntesis proviene del folleto de Altamira, Lecturas para obreros, publicado en 1.904 por la Revista Socialista, y que fué el fruto de la reunión de ciertos artículos aparecidos sobre el tema en años anteriores. No obstante, esta primera relación bibliográfica fué paulatinamente enriqueciéndose y de nuevo recogida en Cuestiones obreras, op. cit. pp. 47 y ss. con lo que de interés apareció --

sencillez, con imparcialidad, y que sea barato; y repite-
que de eso, hay poco por estas tierras" (330).

Y ya centrándonos en la bibliografía misma, recomienda en primer lugar, ciertas obras de carácter enciclopédico: la Biblioteca enciclopédica popular ilustrada, editada por Estrada en Madrid; la Biblioteca de las - Maravillas de Trilla y Serra de Barcelona; la Biblioteca científica recreativa, publicada en Madrid; la Biblioteca andaluza, etc. Tales publicaciones no obstante, caían rápidamente en el desuso por la falta de actualización de sus contenidos, al mismo tiempo que descuidaban, e incluso olvidaban, ciertos sectores importantes del saber humano. Por el intento de paliar ambos problemas, Gili y Soler emprenden la publicación de nuevas Bibliotecas enciclopédicas de manuales en Barcelona, a partir de 1.902 aproximadamente, obteniendo una mayor calidad en todos los sentidos.

Al margen de estas publicaciones de carácter enciclopédico, en las que aparecieron trabajos de firmas renombradas, tales como Costa, Dorado, Piernas, Odón-de Buen, Luanco, Macpherson, Armicis, Calderón, Carracido Aranzádi, Masriera, Posada, Lázaro, etc., recomienda Altamira ciertas bibliotecas específicas de carácter divulga-

(Cont.) -hasta la fecha de su publicación.

(330) ALTAMIRA, R., Cuestionés obreras, op. cit., p. 50

dor y económicamente asequibles, como la filosofía de Zozaya, que junto a volúmenes menos accesibles intelectualmente al obrero medio, ofrece otros apropiados a los fines que se persiguen; la Biblioteca sociológica internacional, editada en Barcelona por Henrich y Compañía, ofrece numerosos ejemplos en el mismo sentido, por el criterio amplísimo, dentro del marco de la temática general que se ha seguido, contribuyendo a la feliz divulgación de importantes obras de los más reputados autores extranjeros, -- sin hacer exención, por ello, de otros tantos españoles -- de talla reconocidísima; la Biblioteca popular de L'Avenç es calificada por Altamira como una de las manifestaciones más interesantes del renacimiento intelectual en Cataluña, y aunque todas sus publicaciones aparecen en catalán, su propósito es sacar a la luz autores españoles, -- presentes y pasados injustamente olvidados y divulgar las obras de otros extranjero cuyas teorías pueden resultar -- de utilidad al pueblo en general.

Siguen a estas, una serie extensa de obras, de las que nos resulta particularmente agradable resaltar la Biblioteca Selecta, exclusivamente literaria y la de Sempere y Compañía, que puede considerarse como enciclopédica, ambas valencianas.

Y ya como obras individuales, al margen de las colecciones de que hasta ahora hemos dado noticia, señala Altamira como altamente recomendables: la Historia de la Civilización de Seignobos, de la que tenemos como susti

tutivos de autores españoles españoles: el Compendio de Historia de la Civilización de Fuentes y la Iniciación al estudio de la Historia, de Ballester; las Lecciones de Psicología, de Giner Soler y Calderón; los Elementos de Etica de Tiberghien; los de Derecho de Canella y Acevedo; el de Alcoholismo de A. Buylla; las Nociones de Higiene Práctica, de Anguera de Sojo; la Aritmética de Baltzer; el Compendio de la Moral, de Fernandez Juncos, etc.

Siguen a continuación otras indicaciones bibliográficas de asuntos varios, tales como Geografía de España, Geografía General, Historia General de los Viajes Historia de la Música, Historia del Arte, Historia de España, etc.

Habiéndono ocupado, de las obras de divulgación científica, pasamos a deternernos en las propiamente literarias, porque el obrero, como dirá Altamira, necesita conocer y leer buenas novelas, buen teatro y buena poesía.

En este sector, y tras la advertencia de la dificultad que entraña el aconsejar lecturas de este orden, ante las peculiaridades características de los obreros, se citan las siguientes: El Quijote de los niños; -- Robinson Crusoe; Los Episodios Nacionales de Perez Galdos y algunas de sus primeras novelas; los Cuentos Populares de Fernan Caballero; las Escenas matritenses, de Mesonero Romanos; fragmentos de La Guerra y la Paz y de Resurrec--

ción, de Tolstoi; Cuentos de Dickens; las obras de Julio - V erne; los Viajes de Marco Polo; ciertos cuentos de Pala- cio Valdes, de Blasco Ibañez, de Pereda; pasajes de cier- tas Novelás de Zola, etc.

Con respecto a la poesía, la dificultad de- selección es mayor, ante el caracter generalmente más eru- dito que la caracterizó. Cabría escoger la poesía popular- o a aquellos autores cuyo realismo y sencillez los haga -- más aptos para el público obrero. La poesía épica puede -- ser asimismo utilizada, siempre que esté previamente selec- cionada por alguien autorizado. Bajo estas condiciones, - pudiera recomendarse, l a Iliada, la Odisea, la Divina Co- media, la Eneida, La Araucana, la Atlantida, etc.

De igual modo, el teatro presenta serias - dificultades de cara al objetivo que nos ocupa, siendo -- aconsejable escoger obras de caracter popular, y las sen- timentales de determinado género. Aunque lo que realmente puede resultar efectivo es la exposición novelada de las- grandes obras teatrales, que darán un mayor interés y vi- veza a los asuntos de que se trate. (331)

(331) Los programas de Extensión Universitaria elaborados para la educación obrera y que contemplaban -entre- otras actividades- el fomento de la lectura, con su preocupación por las Bibliotecas Populares y Circu- lantes, así como las actividades teatrales, como me- dio para la elvación cultural del pueblo, fueron re- tomados más tarde por la Misiones Pedagógicas, crea

2.4. ASOCIACIONES ESCOLARES

Previamente a la exposición de su particular teoría respecto a las asociaciones escolares -universitarias, en este caso- Altamira traza una breve síntesis -- acerca del origen de las mismas y de su posterior proliferación en los países más próximos, espiritual o físicamente, al nuestro. Estas son, a grandes líneas sus convicciones.

Las asociaciones de alumnos en el seno de las Universidades medievales se concretaron en las denominadas "naciones", que aunque reconocidas legalmente, se limitaban al agrupamiento de los estudiantes en base a la solidadridad en los placeres y a la necesaria defensa ante las frecuentes pugnas entre diversos grupos de universitarios o entre éstos y la comunidad universitaria.

Al margen de tales asociaciones surgieron, a lo largo del siglo XIX, otras muchas, no ya solo con fines estrictamente académicos, sino también con otros de tipo social, aunque estrechamente unidos a aquéllos.

(Cont.) -das por R. D. de 29 de mayo de 1.931, siendo Ministro de Instrucción Pública Marcelino Domingo. En su art. 1º leemos: "...se crea un Patronato de Misiones Pedagógicas encargado de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural".

Dejando aparte el asociacionismo político, que los universitarios pueden ejercer pero ya no como tales sino como simples ciudadanos, cabe distinguir dos tipos de agrupamientos: los de estudiantes efectivos y los de antiguos alumnos, diversificándose todos ellos según sus fines. Hay asociaciones para la vida material, intlectuales y escolares; para la educación física; para la vida social; con fines filantrópicos, etc. Aunque lo más común es que cualquiera de ellas persiga no uno sino varios de los fines propuestos.

No obstante, las dedicadas al cultivo de un único y determinado objetivo tienen sus ventajas, pues favorecen las especialidades, las vocaciones y la intensidad de la acción. Sin embargo, las que se diversifican en sus fines pueden fortalecer así mismo las naturales - inclinaciones al hacer necesaria una mayor tenacidad para avanzar en el camino propuesto, al margen de las di--versas solicitudes.

Después de dar un breve repaso por el asociacionismo universitario en ciertos países europeos, tales como Alemania e Inglaterra y de otros como Estados -- Unidos, todo él de características principalmente amistosas y recreativas, Altamira sale al paso de una posible objeción a las mismas: su escasa academicidad, y mantiene resueltamente que aún así, pueden contribuir eficaz--mente a los fines educativos de la Universidad.

En primer lugar, porque "rompen el indivi

dualismo a que tan propicia es nuestra época, creando en vez de él lazos de unión y solidaridad entre los jóvenes en aquello que les es más característico y que no deben de perder nunca: la alegría y el deseo de divertirse..."; y en segundo lugar porque "sirven para apartar a los jóvenes de centros donde la heterogeneidad de los elementos que concurren y las malas pasiones de muchos, les rodean de sollicitaciones peligrosas y les tuercen el carácter, convirtiéndolos en pesimistas románticos por imitación, robándoles la flor del ideal que es joya de la juventud y estrujándoles de paso la bolsa! En contraposición las reuniones puramente escolares, "además de ser homogéneas, de formar el espíritu de clase y de ayudar al desarrollo de la personalidad, ofrecen un medio, en lo intelectual y moral, conforme de las circunstancias de los reunidos, y en lo económico, mucho más ventajoso, por las facilidades que da el gesto en común" (332).

A pesar de todo ello, los fines intelectuales predominan sobre los de otro carácter en el asociacionismo del siglo XIX español. Así, surgieron las sociedades de alumnos "tan frecuentes como efímeras" denominadas Ateneos, Academias, etc., que tenían como objetivo específico la discusión en común de temas relacionados con la Facultad de que se tratara. Altamira nos dirá

(332) ALTAMIRA, R., "Asociaciones escolares", en B.I.L.E. 376 (1.892) 295

de ellas que, desgraciadamente, "sirven más para desarrollar la furia oratoria de nuestro genio, que el puro y acendrado amor a la ciencia". No obstante, algunos, como los de las Facultades de Medicina, lograron beneficios esmerados para sus socios, tales como bibliotecas, locales de reunión, etc.

Un aspecto de extrema importancia como el asociacionismo universitario debe ser el de la relación de solidaridad entre los miembros que componen un mismo colectivo y la interacción más amplia entre diversas asociaciones. Un tercer objetivo lo constituiría su apertura al exterior, al resto de la comunidad cívica, lo que constituye "la esfera superior de ideal que puede concebirse en la obra universitaria, desde el punto de vista social y filantrópico". Y en este punto presenta Altamira como el más alto de los modelos a imitar, la extraordinaria obra anglosajona de la University Extension, llevada a cabo principalmente por los estudiantes universitarios de Oxford y Cambridge, y que ha patrocinado la institución de Toymbee Hall en Whitechapel, barrio obrero londinense de los más pobres y miserables de la ciudad (333)

(333) Los fines de esta sociedad pueden especificarse -- así: "ante todo, se ha querido proporcionar a la población de los barrios pobres de Londres -y más tarde a la de otras ciudades- los beneficios de --

Altamira, ante la obra extraordinaria desarrollada por la organización universitaria inglesa, manifestará:

"confesemos que no se concibe nada más - hermoso, más digno de la juventud. Ser--

(Cont.) -una instrucción sólida a la vez que las distracciones de que está necesitada. Se ha acariciado, en segundo lugar, la idea de descubrir, al penetrar de este modo en el secreto de aquella vida miserable, los mejores medios de mejorarla; se ha deseado, en fin, poder fundar una obra dura - dera, reconocida y apreciada por todos y bastante rica para bastarse a sí propia, sin contar -- con los resultados, a veces problemáticos, de -- una suscripción anual. Se pensó que si hombres - superiores, instruidos e inteligentes iban a vivir como simples ciudadanos en aquellos barrios-extraviados, a la vez que adquirirían experiencia en el arte de comprender los grandes centros obreros, se granjearían las simpatías de las gentes cuyas vidas intentases ennoblecer, predicándoles el "Evangelio social"... Pero la condición esencial consiste en estar allí constantemente.- En esto reside la originalidad de la obra. No se trata de ir a explicar clases y presidir reuniones; sino de residir en medio de aquellos hombres a fin de que no os pierdan de vista y no se imaginan que jugais con dos barajas y que os guíe - otro pensamiento que el de serles útil" (en COUBERTIN, M., L'éducation en Angleterre, Paris, -- 1.881, citado por ALTAMIRA, R., "Asociaciones...", op. cit. p. 298).

"El personal de Toynbee Hall está formado principalmente de estudiantes que se comprometen a residir allí durante dos o tres años y de otros -- van por periodos más breves, o solo durante las-

vir a la obra social de una manera tan amplia y generosa; devolver al país en actos positivos y de trascendencia sumados beneficios que del país se reciben en los grandes centros universitarios; contribuir personalmente a la regeneración y a la cultura de las clases desheredadas e ignorantes; tener por primeros clientes y alumnos a los obreros, y no desdeñar que la toga doctoral se ocupe en escuelas de adultos más o menos superiores, ¡eso sí que es servir a la patria, amarla desinteresadamente y sentir el latido de la verdadera fraternidad y del verdadero socialismo! ¡Cuán por encima está semejante conducta de las declamaciones políticas en que suele torcerce nuestra juventud, ofreciendo vanamente al país con quien no ha tenido una relación inmediata, y a las clases pobres, que no conoce sino de oídas una felicidad que luego no sabrá cumplir!" (334).

(Cont.) -vacaciones... El programa comprende, no solo cursos y conferencias extraordinarios, sino un organismo completo de asociaciones y grupos especiales: de beneficencia (análogas a las Sociedades de San Vicente de Paúl), musicales, arqueológicas, de historia natural, filosóficas, de "football", de "lawn-twnnis", de esgrima, de pujilato de gimnasia, etc. Hay además un comité para el mejoramiento de las habitaciones obreras, varios de colonias infantiles y una Liga para la reforma de la enseñanza primaria. Las reuniones no son solo científicas, sino también de pura distracción, en la gran sala común donde se celebran incluso comidas, convidando ora al comité director de una sociedad cooperativa, ora a un grupo de obreros con sus mujeres. Por último, Toymbee-Hall ha llevado su influencia a las asociaciones especiales de obreros, mejorando su organización y prestándoles ayuda" (ALTAMIRA, R., "Asociacio--

Vistos hasta el momento, siquiera de forma esquemática, los objetivos perseguidos por las distintas vertientes del asociacionismo universitario, nuestro autor hace notar dos puntos: el primero de ellos hace relación a aquellos mismos abjetivos, entre los cuales no aparece el "fin moral", "esencia de la obra educativa";- el segundo, el relacionado con los medios para procurar o incentivar la organización corporativa de los estudiantes en países, como el nuestro, en que aquellas son muy deficitarias.

Respecto a la educación moral, aunque --- pueda sobreentenderse ésta en algunas de las manifestaciones del asociacionismo universitario allí donde se desenvuelve con determinado esplendor (comunidad de intereses, auxilios mutuos, movimientos asistenciales y de beneficencia, etc.,) conviene especificarla de modo particular, por un lado, de cara a la evitación de ciertas - prácticas y sobre todo para despertar en los estudiantes asociados el deseo y la convicción de actuar en contra - de ciertos prejuicios de la opinión pública o la educación vulgar "que admiten por buenas, o convenientes, o higiénicas, o disculpables, costumbres cuyo efecto seguro es pervertir el corazón de la juventud y manchar para

(Cont.) -nes...op. cit. p 298

(334) Ibidem, pp.298-299

siempre la pureza de su vida". Y aunque no faltan universitarios sanos de mente y espíritu capaces de escapar a este vicioso modo de concebir la vida, Altamira mantiene que la regeneración en este sentido no puede partir de los propios estudiantes, mientras no encuentre en la Universidad que desatiende lastimosamente su función educadora. Así, indicará, que solo los profesores podrán influir activa y constantemente sobre los alumnos a través de una relación íntima no acostumbrada en nuestro país, contrarrestando así las fuerzas depresivas del medio ambiente y sembran en los universitarios la semilla de un sebtido moral del que ahora, desgraciadamente, se encuentran privados.

En países donde la corporatividad proporciona el marco idóneo para aquel contacto beneficioso -- con el profesorado, la moralidad estudiantil puede quedar, en parte, salvaguardada, pero no así en otros como el -- nuestro, en los que se nota en falta ese espíritu de colaboración no solo entre el propio alumnado, sino también con la misma Universidad "a la cual ni ama ni considera, porque parece que todo tiende a hacerla ingrata". En esta coyuntura, las intervenciones del personal docente -- no solamente son imprescindibles para la educación a la que nos estamos refiriendo, sino que es considerada por nuestro autor como el único camino conducente al asociacionismo juvenil universitario.

La asociación deriva de ciertos sentimienu

tos y exigencias que ligan a los individuos entre sí; pero no solamente ello, sino que requiere además una cierta preparación y costumbres -una cierta madurez, diríamos- para que llegue a fructificar. Y no es éste el ambiente propicio que se respira en nuestras Universidades, ya que "separadas y como enemigas sus Facultades; separados también y sin intimidad alguna los maestros entre sí y con los discípulos, siendo aquéllos meros preparadores de exámenes, por punto general, y éstos solo un número, desconocido casi hasta el momento del examen; sin otro lazo de unión los mismos que estudian que la mera asistencia, breve y nada amena, en las aulas; careciendo, como carecen, de un sitio en la Universidad donde puedan reunirse cómoda y ordenadamente para sus fines propios, no es maravilla que todos los anhelos de asociación sean esporádicos y se ahoguen en turbulencias y desacuerdos personales, lógicos en toda masa indigente, que carece de espíritu de clase y de ideal definido. Les falta disciplina y dirección, que de sí propios no han de sacar mientras no se les eduque para ello; y esa educación nada ha de darla, ni debe, más que los profesores" (335). Por tanto,

"El camino en España para llegar a la asociación sería, consciente de sus fines, ligada a la instrucción de que procede y de grandes horizontes para su conducta, consiste en formar primero la sociedad académica entre profesores y alumnos, estableciendo la intimidad que

ahora falta, e irradiando de grupo en -- grupo sobre la masa general, hasta que -- surja la necesidad efectiva de la unión; que una vez nacida ésta, ya sabrá ha -- llar los medios para cumplirse espontá -- nea y vigorosamente" (336).

Todo lo cual indica el engranaje y depen -- dencia mutua de la casi totalidad de los problemas univer -- sitarios: la disminución del número de alumnos en las au -- las contribuirá al mejoramiento del quehacer científico -- del estudiante -terreno intelectual-, y al recíproco cono -- cimiento entre profesores y alumnos -terreno espiritual-- y por ende, al fin educativo de la enseñanza superior, lo que conducirá, de un lado, al redescubrimiento y el amor -- por la tarea a realizar en los docentes y en los discen -- tes, así como a la necesidad de unión y apoyo mutuo que -- dará ligar a la asociación general, de la cual se verá -- afectada la sociedad misma.

Estudiadas las corporaciones estudiantiles, solo nos restan unas líneas para citar otras, no por --- ello menos importantes: las de antiguos alumnos, cuya ac -- ción sobre la propia Universidad debiera contribuir, des -- de otro ámbito a su paulatino perfeccionamiento. Pero aun -- que en Estados Unidos e incluso en algunas naciones euro -- peas funcionen perfectamente este tipo de asociaciones, -

(335) Ibidem, p. 300

(336) Idem,

en España, sin embargo son bien deficientes, pudiéndose citar tan solo la Corporación de antiguos alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, cuyo fin principal consiste en cooperar en la obra educativa del Centro del que procede.

Como conclusiones sobre el tema presenta Altamira las siguientes (337):

"1ª Se declara de utilidad para la enseñanza y para el cuerpo escolar, la formación de Asociaciones de estudiantes.

2ª Es de desear que éstas comprendan a todos los estudiantes de una localidad, sin distinción de grados, Escuelas y Facultades, diferenciándose interiormente en grupos para los objetos especiales que se persiguen.

3ª Las Asociaciones deberán prescindir de todo carácter político y de las discusiones de este género o sobrepunto religiosos.

4ª Conviene que los fines a que han de atender no sean exclusivamente intelectuales, dando gran desarrollo a la educación física, a la estética, y sobre

(337) Tales conclusiones corresponden a la Memoria presentada por Rafaél Altamira, con carácter de ponencia, a la sección cuarta (enseñanza superior) del-

todo, a la moral; procurando igualmente la creación de - clubs de recreo, hospederías y restaurants escolares y el cumplimiento de obras filantrópicas.

5ª El Congreso propone como modelo de la - acción social de los estudiantes, especialmente en bene-- ficio de las clases obreras, la institución inglesa de -- Toynbee Hall.

6ª Se preferirá siempre, a las discusiones académicas y retóricas, la lectura de libros modernos, -- las conversaciones familiares científicas, las excursio-- nes y las conferencias prácticas con experimentos, procu-- rando, en todo caso, ahogar los excesos oratorios.

7ª Sería recomendable tantear la formación de Asociaciones de antiguos alumnos, considerándolas como elemento coadyuvante de la obra de la Universidad; y el - propio objeto debe mirarse como ideal de las Asociaciones propiamente escolares, con intento de resucitar el anti-- guo organismo universitario.

8ª Es necesario que los profesores pres--

(Cont.) -Congreso Pedagógico Hispano-portugués-americano, celebrado en 1.892. Puede hallarse información- respecto a él en ALTAMIRA, R., "El movimiento - pedagógico en España" Rev. La España Moderna, - XLVIII (1.892) 142-162; y en la reseña que pre- senta el B.I.L.E. 378 (1.892) 325-332, bajo el- título "El Congreso Pedagógico hispano-portugués americano".

ten su apoyo a las Asociaciones seriamente constituidas, contribuyendo a su buena marcha mediante conferencias, - visitas, consejos y dem'as medios; y que en los países - donde no ha despertado todavía el espíritu corporativo - de los estudiantes, procuren iniciarlo estrechando la in timidad con ellos en la clase y formando núcleos de asociación con fines especiales, que sirvan de base a la -- unión general.

9ª En conformidad con este sentido, la -- Universidad deberá auxiliar a las Asociaciones nacientes, facilitándoles locales y otros medios de que dispongan.

10ª La mutualidad debe ser la regla de toda Asociación escolar con sus afines de la propia nación y del extranjero, y muy particularmente con las de aquellos Estados a los cuales une la comunidad de raza, lengua, costumbres y demás elementos sociales"

Se pretendía, pues, con estas desideratas el robustecimiento del asociacionismo universitario en - beneficio de la propia Universidad, en primer término, - y de la comunidad en general en segundo; y todo ello en el camino del saneamiento de nuestra enseñanza.

2.5. PENSIONES ESCOLARES

Una primera forma de contacto con las denominadas pensiones escolares puede contribuir a su clasificación en dos tipos genéricos: las propiamente escolares, es decir, las adjudicadas a los alumnos de cualquier orden de estudios, y otras de carácter más general--destinadas a favorecer el deseo de ampliación de estudios posescolares e incluso del personal docente. Nos de tendrémos, en primer lugar, en las específicamente escolares.

Las más comunes de ellas son las otorgadas para seguir una determinada carrera, ya como ayuda a estudiantes con ínfimas condiciones económicas, -las - que se denominan "auxilios"-, ya como reconocimiento al estudio y al aprovechamiento o "premios".

Las primeras de estas ayudas constituyen las tradicionalmente llamadas "becas", cuyo primitivo origen se debió a los fondos provenientes de fundaciones -- que beneficiaban, bien a los parientes del fundador; -- bien a estudiantes pobres a los que se exigía la vida en comunidad de tipo colegiado. Las becas de carácter privado han mantenido su vigencia a lo largo de los años y -- son especialmente interesantes pues logran aliviar al es tado de un importante desenvolso económico a la vez que contribuyen a la relativa independenciam de la enseñanza-

con respecto a la tutela oficial.

Al margen, por tanto, de las de orden particular, el resto de las pensiones escolares provienen de fondos estatales o de organismos oficiales de tipo local, que, o bien prestan a los centros el usufructo de bienes- previamente cedidos que contribuyen a tal fin, o bien facilitan las correspondientes cantidades de forma directa.

En España -dirá Altamira- tenemos de todo, pero en muy pequeña escala: pensiones de estudio procedentes de antiguas fundaciones (muy pocas) y pensiones de tipo administrativo que forman parte de los presupuestos -- del Estado (338). Luego estan las que conceden los Ayuntamientos y especialmente las Diputaciones, otorgadas normalmente a artistas para completar estudios en el extranjero, y en alguna ocasión, a maestros, para ampliar su -- preparación visitando distintos centros tanto en España -- como fuera de ella. Nuestro autor considera este tipo de ayudas (las procedentes de corporaciones municipales) como la piedra de toque del interés que la nación presta a

(338) Hasta 1.892 son estas pensiones administrativas las siguientes: las de Facultad, reguladas por R.D. de 10-VIII-1.877; las de alumnos internos de medicina; las de Veterinaria; las cuatro del Conservatorio o Escuela Nacional de Música y Declamación; los "premios" de Bellas Artes; las dos pensiones para estudios en la Estación de Biología Marítima de Santander; las de los alumnos de las Escuelas de Minas y las de los estudiantes de Agronomía para estudios -- en el extranjero.

esta elevada función social".

No obstante la equivalencia de las pensiones destinadas a la ampliación de estudios en el extranjero y las que contribuyen a la adquisición de un título de cualquier Universidad nacional, dado que los conocimientos hay que ir a aprehenderlos allí donde se hallen, tradicionalmente se clasifican en pensiones de "viaje" y de "estudio" respectivamente (339).

Las pensiones para el extranjero son escasas en España, especialmente las destinadas a alumnos en periodo de formación (340). La mayor parte de las mismas, a las que se denominan Comisiones, se destinan a profesores, especialistas e ingenieros (341). Escasas también son las concedidas para viajes y excursiones dentro del ámbito nacional, que bien planificadas podrían contribuir al redescubrimiento de nuestro suelo, nuestro arte,-

- (339) Acerca de la teoría personal de nuestro autor respecto al beneficio que puede suponer el estudio "in situ" de cada materia, y en particular a lo que hace referencia a las salidas al extranjero, pueden verse sus artículos sobre "Pensiones escolares" en B.I.L.E. 374 y 375 (1.892) 257-263 y 277-283 respectivamente.
- (340) Las únicas prácticamente existentes son las de la Universidad de Salamanca, procedentes de fondos propios.
- (341) Altamira cita como propios de la Instrucción Pública: las reglamentarias anuales del Director y Secretarios del Museo Pedagógico; las de la Comisión pa-

nuestra historia, etc., lamentablemente "desconocidos" en demasiadas ocasiones.

Y hay todavía otro tipo de ayudas que podrían contribuir al fomento de la educación, tomando ésta, no en su sentido estricto en cuanto a formación intelectual, sino en su acepción más amplia, dirigida al desarrollo integral de todos los órdenes del individuo. -- Surgirían de este modo las ayudas para la promoción de la cultura física, de los clubs escolares, del asociacionismo juvenil, etc. Y por último, las pensiones destinadas a proporcionar la gratuidad absoluta o la ostensible rebaja en los gastos de matrícula, estudios o manutención, que hay que fomentar y ampliar (342).

Conviniendo, pues, en la necesidad de las pensiones escolares, dado que ellas hacen posible que muchos talentos intelectuales, faltos de recursos, alcan--cen la actualización de sus potencialidades que de otro modo le sería vedada; y siendo que con ellas "se facilita el progreso de la ciencia y la comunicación intelectual entre las naciones), sí habrá que discutir cuáles -

(Cont.) --ra el estudio de la Historia Natural de Marruecos y las del Instituto Geográfico y Estadístico.

(342) Los datos referentes a otros países europeos en este sentido, puede consultarse el artículo anteriormente citado "Pensiones escolares" B.I.L.E. 374 -- (1.892) 262-263.

sean para nuestro autor las proporciones que debe haber - de entre las distintas clases, el modo y las condiciones - en que habrán de otorgarse y los medios económicos de que pueden depender.

Exigencias para la concesión de pensiones.

Comenzando por la cuestión de las condicio nes, las pensiones suelen concederse por medio de la clásica oposición, la cual, al margen de su dudosa valoración, presenta el inconveniente de favorecer, no al más - necesitado, sino al de mayor mérito. Y si la pensión surge primeramente ante la necesidad de ayuda para quien carece de medios económicos, debe ser este aspecto el más - primordial a tener en cuenta. Será exigible, desde luego - una, una mínima aptitud, pero "téngase presente que no -- exige la ciencia que la cultiven solo los genios o talentos extraordinarios; ni sería posible esto siempre, -- aunque se intentara; ni la excelencia de las facultades - se manifiesta de pronto y en edad precisa, sino lentamente, o a impulso de una condición especial". Por tanto, -- será el profesor quien debe decidir qué alumnos merecen - la concesión de una pensión, porque es él, a través de la comunicación intelectual constante que mantiene con ellos - el más capacitado para juzgar sobre este particular.

Procediendo en estos términos, se vaticina un acierto más seguro, y de otro lado el alumnos se ve -- obligado a mantener durante todo el curso un sostenido -

aprovechamiento y una dedicación constante, en lugar del esfuerzo único, "repentino, antihigiénico e inmoral" que exigen las oposiciones.

Este planteamiento lleva parejo el problema del excesivo número de alumnos en las aulas, del que Altamira se ocupará reiteradamente, a lo largo de su producción. Es claro que con la acostumbrada masificación, -aquella estrecha relación a la que aludíamos, y que posibilitaría el mútuo conocimiento entre profesor y alumno, no puede darse en ningún momento.

A pesar de lo expuesto hasta ahora,

"La amplitud para las pensiones de viaje y de escolaridad en el extranjero -- (...) ha de ser forzosamente tan grande que casi haga desaparecer el criterio de pobreza o falta de recursos; y claro es, por lo que toca al otro orden -de condiciones, que cuando se trate -de un profesor o de un especialista -reconocido, no cabe, ni por pienso,-- exigir ejercicios de oposición para los viajes y exploraciones, porque el merecimiento y la seguridad del provecho están ya aquilatados" (343).

Dbiera abogarse asimismo, porque la conce

(343) ALTAMIRA, R., "Pensiones...", op. cit., B.I.L.E., -
375 (1.892) 278

sión de las pensiones no estuviera ligada a la obligatoriedad de cursar los estudios en un determinado centro de formación o a la exigencia de desarrollar vida colegiada. Todo ello en favor de una mayor libertad del alumno en cuanto a su formación se refiere.

Exigencias para el disfrute de las pensiones.

Las pensiones españolas y la mayoría de las europeas, exigen a sus beneficiarios la presentación de una Memoria, sobre todo en las denominadas "Comisiones". Otros países comprometen a sus pensionados a servir en la enseñanza durante un cierto número de años, -- proporcional, en algunos, a los de disfrute de la pensión.

El requisito de la Memoria puede ser positivo una vez asegurada su originalidad y fiabilidad, debiendo ser las exigencias de este tipo particularmente estrictas para aquellas pensiones de estudio destinadas a fomentar las del más elevado carácter científico, que exigen una competencia técnica demostrada en investigaciones personales.

En cuanto a la segunda condición, la de servir a la enseñanza, está reñida con países como el nuestro, "regido por la oposición", aunque no por esta

situación de hecho abandona Altamira la posibilidad de demandar la introducción de ciertas medidas alternativas como la que nos ocupa.

Por otro lado, se aboga, en lo referente al periodo de disfrute de las pensiones, por el plazo mínimo de un año, a excepción de las concedidas para visitar un establecimiento o una localidad pequeña o para -- una misión muy breve y concreta.

Los medios para el fomento de las pensiones.

En este capítulo hay que distinguir entre lo que cabe "desear" y lo que cabe "exigir". Porque cada pueblo presenta una determinada problemática que es inútil, en muchos casos, intentar contravenir.

El ideal --dirá Altamira-- sería esperar -- que la iniciativa privada subviniere a las grandes necesidades de la enseñanza. Mas considerando adormecida -- nuestra actitud en este sentido, habrémos de dirigirnos a la esfera oficial, y en ella, si bien no procede exigir largueza a un erario empobrecido, procede al menos -- solicitar una proporcionalidad en el presupuesto, acorde con la finalidad que se persigue; y es claro que entre -- las más importantes se encuentra nuestra instrucción pública. De la oficialidad hay que esperar, por tanto, los ingresos que hagan posibles las pensiones, ya directamen

te, ya de forma indirecta mediante la gratuidad absoluta de los servicios.

No obstante, no hay que cejar en la solicitud a la iniciativa privada de partidas económicas destinadas a la enseñanza, dado que no se trataría de edificar sobre nueva planta. Recordemos, así que del amparo particular nacieron nuestros antiguos colegios universitarios y no pocas Universidades.

Por último aborda Altamira otro problema ligado, a finales del siglo pasado, con el de la aglomeración estudiantil en las denominadas carreras liberales. Con respecto a este problema habría que seguir una política restrictiva respecto a la concesión de pensiones para seguir estudios de Medicina y Derecho, que harían disminuir las solicitudes en este campo. Se deberían ampliar, por el contrario, las destinadas a los estudios de Ciencias y Letras, puesto que se ven necesitados de un mayor reclutamiento de alumnado.

Por otro lado, mantiene la opinión de desarrollar sobre todo las pensiones de estancia en centros especiales, las de viaje y escolaridad en el extranjero y las de investigación en España, "que por corresponder todas al término de la carrera o a un grado avanzado de ella, pueden darse con toda seguridad a vocaciones bien depuradas y a inteligencias en pleno desarrollo".

Como resumen de todo lo expuesto hasta el momento, estas son las conclusiones presentadas por el alicantino al Congreso Pedagógico Hispano-portugués-americano, en su cuarta sección, con carácter de ponencia, - (344):

1ª Las pensiones escolares son un elemento esencial del organismo de la enseñanza.

2ª Deben concederse a los que realmente lo necesiten por falta de recursos para seguir sus estudios, siempre que tengan demostradas aptitudes, vocación y méritos suficientes.

3ª En lo posible, debe rechazarse, para concederlas, el trámite de la oposición entre los aspirantes, sustituyéndolo por la propuesta de los profesores.

4ª Para seguridad del aprovechamiento, se exigirá de los pensionados trabajos especiales, de acuerdo con el grado y género de estudios que sigan, bajo pena de perder la pensión.

5ª En punto a las pensiones de estudios,

(344) Puede verse: ALTAMIRA, R., "El movimiento pedagógico...", op. cit., pp. 142-162; y la reseña que presenta el B.I.L.E. 378 (1.892) 325-332, bajo el título "El Congreso Pedagógico hispano-portugués-americano"

deben favorecerse especialmente las que impulsen a la ju ventud hacia aquellos que aparezcan menos frecuentados, y entre estos, de un modo particular a los de ciencias, procurando dejar a los estudiantes una racional libertad para que escojan las clases y los profesores que han de dirigirlos.

6ª Se preferirán siempre las pensiones -- que tengan por objeto la realización de viajes científicos, la escolaridad en países extranjeros y en centros -- que no tengan similar en la propia nación, y las misio-- nes científicas dirigidas a investigar las fuentes de es tudios nacionales.

7ª Se preferirá, como época para conceder estas pensiones, la determinación de la carrera o un -- grado avanzado en la misma, por considerarse que enton-- ces estan bien depuradas la vocación y aptitudes del su-- jeto, y éste en disposición de realizar trabajos persona les.

8ª Se destinarán también pensiones a es-- tudiantes libres que no sigan los estudios para obtener un título, sino por puro amor a la ciencia, y a personas que se hayan distinguido previamente en cualquier rama -- de investigaciones científicas.

9ª Es de exigencia excitar continuamente a la iniciativa privada, para la creación de fundaciones

que descarguen por un lado y complementen por otro los - gastos del Estado, favoreciendo a la vez la independen-- cia de los establecimientos de enseñanza.

10ª El Congreso considera urgente y de to da necesidad la investigación de los fondos de los anti- guos Colegios universitarios y la reclamación de los que, procedentes de fundaciones privadas que aún subsisten, - no se aplican hoy día por diferentes causas a los fines- de la enseñanza, para destinar parte de sus rentas a las pensiones escolares.

11ª Las pensiones no deben sólo dedicarse al fin intelectual de la educación, sino también, y en - número proporcional al desarrollo físico de la juventud- y a su bienestar material, mediante la asociación".

De este modo, quedan vinculados ambos con ceptos de asociaciones y pensiones escolares en un mismo camino de regeneración universitaria y social.

CAPITULO III

LA RENOVACION METODOLOGICA DE LA HISTORIA

COMO FACTOR DE CAMBIO

CAPITULO III

LA RENOVACION METODOLOGICA DE LA HISTORIA

COMO FACTOR DE CAMBIO

3.1. CONCEPTO Y VALORACION DEL CONOCIMIENTO HISTORICO

3.2. METODOLOGIA DE LA HISTORIA

3.2.1. Cuestiones preliminares

3.2.2. Material de enseñanza

- Concepto y clasificación

- Uso y crítica

3.2.3. El libro de texto en Historia

3.2.4. La enseñanza de la Historia en el periodo
de cultura general

3.3. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA EDUCACION MORAL

3.4. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA EDUCACION PARA
LA PAZ

3.1. CONCEPTO Y VALORACION DEL CONOCIMIENTO HISTORICO

La palabra Historia puede ser tomada -dirá Altamira- en dos acepciones distintas, aunque por otro lado complementarias. La primera de ellas "como orden de -- conocimientos de cierto caracter, que se llaman "históri -cos" y que se refieren al cambio de estados, a la evolu -ción y variaciones de la humanidad en el tiempo"; y la se -gunda, "como ese mismo hecho real de la evolución, objeto y tema de aquellos conocimientos y base necesaria para -- que existan". Supondría por tanto esta última acepción el

"soporte" u objeto de aquélla. Y tal distinción habrá de prevenimos ya frente a ciertos subjetivismos a la hora de enfrentarnos con los hechos pasados o de comunicarlos a los demás.

Y dado que el objeto de toda enseñanza no es otro que el de la "formación de conocimientos relativos al orden de realidad que se escoge" y su fin "obtenerlos lo más aproximados a la verdad", ya se consiga de una manera actual en el alumno o bien educándolo y proporcionándole aquellas disponibilidades o instrumentos intelectuales que le lleven a poder hacerlos suyos cuando los necesite, la Metodología de la Historia tratará de averiguar si su enseñanza actual persigue concretamente o no el fin propuesto.

El particular interés que encierra tal Metodología estriba, de un lado, en la secular tradición de la enseñanza de la Historia en todos los tiempos y -- prácticamente en todos los niveles discentes; de otro, -- por su estrecha relación con las cuestiones inmediatas y actuales del observador, considerado como hombre y también como ciudadano.

Pero aunque constituye un inmenso progreso el que la Historia figure como materia de enseñanza -- en todos los grados y en casi todas las naciones, no puede hablarse en términos tan halagueños respecto de la calidad de la misma que no corresponde en absoluto con --

aquella extensión, quizá porque el procedimiento más utilizado por los docentes hasta el presente haya consistido en un largo discurso basado en muchos casos en un "manual" designado como libro de texto y en otros sin base determinada -aunque no siempre por motivos científicos- obligando a los alumnos a tomar notas, "trabajo penoso, escasamente útil y que por añadidura será el único que pongan ellos en la obra de su educación historiográfica". Ambos procedimientos dan como resultado una instrucción puramente mecánica y memorista "en que se da todo el trabajo al alumno en forma de resultados y se le obliga a aprender de memoria hechos cuya verdad descansa en la palabra del profesor o del autor de que se trate, sin despertar en él la facultad crítica ni el problema de los orígenes y modo de formación de aquellos conocimientos, ni la intuición real del objeto" (345).

Algunos de los peligros de tal método convienen ser recordados por su gravedad.

En opinión de Altamira, la sujeción a un libro o a una serie de conferencias (lo que es lo mismo - en el fondo) se basa en dos grandes errores:

1. El creer que el alumno es incapaz de -- trabajar ni de sacar fruto del conocimiento directo de -- las fuentes;

(345) ALTAMIRA, R., "La enseñanza de la Historia", en B.I. L.E. 315 (1.890) 89

2. La falta de tiempo para recorrer todos los periodos históricos y por ende, la relativa velocidad que hay que adquirir para llegar a todo.

Sin embargo, hay una motivación fundamental: la convicción de que el contacto con la Historia solo puede efectuarla el especialista desde su particular retiro dedicándole toda su vida.

Los alumnos, en consecuencia, deberán recoger los resultados de aquel estudio y "asimilárselos como una droga cuidadosamente preparada". A todo ello se une la idolatría al libro, según la cual, aquél es el elemento sine qua non capaz de sustituir hasta la misma realidad. Y a la gravedad de tal actitud, en cualquier orden de conocimientos, hay que sumar otra específica (más grave si cabe y que hace relación a nuestra materia): la suposición de que los hechos están irremediablemente estudiados de forma perfectamente exacta y sin ninguna posibilidad de error, lo que conduce a afirmar la autoridad indiscutible de los autores. Y sin embargo, "el libro no es material inmediato de la Historia, sino cuando reúne el caracter de fuente original". El resto no es en absoluto objeto directo de ninguna ciencia, lo que lo convierte en una mera "construcción" a todas luces subjetivizada.

La provisionalidad, por tanto, constituye la característica definitoria de los libros de Historia-

porque irremediablemente envejecen pronto, lo que lleva a la conclusión de que el sometimiento en nuestra materia - al libro trae consigo "no solo un estancamiento en la cultura, sino una aptitud para la credulidad en el público y una falta de rigor crítico en el profesorado, a merced -- uno y otro de las audacias de cualquier inventor, de las construcciones apasionadas de cualquier sectario, o del aparato deslumbrante de cualquier teórico, que engala sus imaginaciones con el título de "síntesis histórica" " -- (346), lo que da lugar a un tipo de Historia doctrinal, - distinta quizá de las monografías o ensayos, que aunque - se salvan en parte, no escapan del todo a aquella tendencia subjetivadora de nefastas consecuencias.

Y el daño que se puede producir a los alumnos, destinados quizá un día a profesores de la materia o gobernantes de su país, estriba en el hecho de acostumbrarles a que se basen exclusivamente en juicios ajenos, haciéndoles incapaces de toda crítica.

Lo que antecede conduce inevitablemente a un alejamiento del verdadero fin de la enseñanza "que es la formación de la personalidad del alumno, el despertar de sus cualidades originales, que en Historia se representan por el espíritu crítico, el absoluto respeto a la verdad y a lo real, la circunspección en el juicio y

en la teoría, el apartamiento de toda anticipación no autorizada por la ciencia de los hechos", por lo que "sale el alumno desprovisto de todas estas armas, únicas que pueden dar independencia a su espíritu, y valor personal a su obra, en el terreno de la ciencia; y juntamente lleva perdida la más alta que como historiador y como hombre científico debe tener: la sinceridad, perdida desde el momento que dominan en su cabeza puntos de vista generales cuya verdad no ha depurado, pero que le arrastrarán a amoldar a ellos los hechos: falto como se halla de la presencia inmediata del objeto de su conocimiento, en cuya visión pura, en cuya interrogación respetuosa, puede solo encontrar la voz "indiferente" de la realidad, - ajena a prejuicios de partido que la desfiguren" (347).

La sinceridad -dirá Altamira- es lo que más fácilmente se pierde en Historia, lo que contribuye a debilitar su entidad científica proporcionando una poderosísima arma al escepticismo de muchos que predicán, - en base a aquel argumento, su desaparición ante la inaccesibilidad a la certeza o la realidad de los acontecimientos objeto de la misma.

(347) Ibidem, pp. 90-91. "Imagínese -sigue diciendo- el estado psicológico de un alumno, en cuya imaginación joven prende fácilmente todo lo teórico, todo lo doctrinal y absoluto; al cual no se educa en -- contra de esta inclinación enfermiza de la inteligencia, poniéndolo frente a frente del hecho mismo y de los procedimientos con que se llega a depurar lo y poseerlo científicamente; cuyos sentimientos - de franqueza, de amor puro a la verdad por la ver-

La suma de todo lo expuesto ha desembocado en un rechazo generalizado hacia los métodos tradicionales en la enseñanza de la Historia en la que se habían venido a sustituir las cosas por los libros y en la que se habían manifestado una falta absoluta de educación crítica de cara a los hechos, con lo que trae consigo de subordinación ante las opiniones -o peor todavía los errores- de los demás.

Desde dos frentes surge la crítica: desde los propios historiadores que ven el problema a partir de una perspectiva científica en cuanto al objeto de la Historia y el modo de conocerla; y desde los pedagogos, cuya atención se centra preferentemente en los alumnos, en su formación y en su participación en la obra de la enseñanza.

Siendo los hechos el objeto de la Historia y su conocimiento e interpretación la función del historiador -dirán los primeros- habrá que atenerse estrictamente a ella evitando el apriorismo y reivindicando su caracter-

(Cont.) -dad misma y de su investigación y comprobación -- personales, no se trata de despertar ni dirigir; y dígame si ante la influencia contraria de los libros de texto y de los mismos libros de consulta, no ha de concluir por ser un siervo de la verdad oficial o supuesta en su época, indiferente respecto de su valor científico y más aún de la crítica o comprobación de los fundamentos en que descansa, como de la realidad de los prejuicios nacionales, optimistas o pesimistas, únicos que -

experimental. Los pedagogos por su parte, considerando - la Historia como un campo más de la enseñanza, exigen para ella aquellos principios básicos que demandan al resto del currículum, esto es, el realismo, la objetividad- y el desenvolvimiento propio del alumno por medio de la- materia y de cara a la misma. En una palabra, la utiliza- ción del método activo.

Lo antedicho nos lleva a considerar en el campo de la metodología racional de la Historia, dos tipos de cuestiones: las propiamente técnicas (concepto y método de la Historia, conocimiento y utilización de las denominadas ciencias auxiliares, crítica histórica, etc.); y las puramente pedagógicas (condiciones del libro de -- texto, tipos de trabajo en clase, utilización del mate-- rial, etc.

Ambos aspectos van a constituir por tanto nuestra preocupación en las próximas páginas, y especial- mente de cara a la enseñanza superior, pero igualmente - aplicables al resto de los niveles. Y no olvidaremos al- propio personal docente cuyo contacto con los alumnos en su misión educadora exige amplitud y holgura de conoci-- mientos y claridad en las orientaciones de su tarea do--

(Cont.) -entre nosotros forman hoy, con su flujo y reflujo, la conciencia popular, mas o menos vaga, de lo que hemos sido en la historia".

cente.

Ahora bien, ambas directrices en la metodología histórica -pedagógica y técnica- se corresponden respectivamente con la enseñanza primaria y media la primera y con la superior la segunda, y ello como respuesta a las exigencias de la materia con respecto a los distintos niveles. En los dos primeros, la Historia constituye un elemento de cultura y educación; en el tercero, -- una "disciplina profesional y científica".

3.2. METODOLOGIA HISTORICA

3.2.1. Cuestiones preliminares

La creciente preocupación metodológica en el campo de la enseñanza de la Historia que puede observarse en la amplia producción de Rafael Altamira, no surge en absoluto desligada de una realidad contextual, --- prescindiendo en este caso -pero sin olvidarla lo más mínimo- de esa profunda vocación personal que manifestó a lo largo de su vida por todo aquello que hiciera referencia al acontecer histórico en su más amplia acepción.

El mismo manifiesta que en el siglo XIX,-

y en el marco de la preocupación cultural y científica de la época, renace florecientemente el cultivo de la historiografía, concretándose en tres aspectos los más importantes avances de la materia -al margen de muchos otros- que no es nuestro objetivo analizar-. Son éstos: la constitución del método histórico científico y de las denominadas ciencias auxiliares; la modificación del concepto de Historia y del campo que tienen por objeto; y la ampliación del contenido histórico, que intentará ir más allá del de la pura historia política o de la que comúnmente se ha denominado "historia externa".(348).

La preocupación pedagógica que lentamente va tomando cuerpo en los vastos territorios intelectuales y educativos, unida a las anteriores consideraciones, dan como resultado un intento de renovación en el campo de la Historia. La metodología histórica viene de este modo a tomar carta de naturaleza entre los elementos -- atraídos por la Historia, la enseñanza, o ambas a la vez, como es el caso de nuestro autor, dando lugar a nuevas teorías al respecto, encaminadas todas ellas, con mayor o menor fortuna, a conseguir los más eficaces resultados educativos merced a la disciplina histórica.

Y ya centrándonos en el tema, estas son -

(348) ALTAMIRA, R., Cuestiones modernas de Historia, Daniel Jorro, Madrid, 1.904, p. 2

las cuestiones genéricas que habremos de desarrollar más ampliamente a lo largo del capítulo.

En primer lugar, hay que considerar la actitud errónea que exige, en base a una metodología cualquiera, la concepción de fórmulas o recetarios típicos - que hayan de aplicarse a situaciones concretas, lo que es a todas luces rebatible merced a dos grupos de razones.

Por un lado, aquel modelo, debido a su propio carácter, debderá estar ajustado a situaciones ideales, "asépticas", que en bien pocos casos tendrán fiel parangón con la realidad a que haya de ser aplicado. Los ambientes geográfico, económico, cultural, etc., desembocan en multitud de situaciones peculiares jamás uniformes ni uniformables, en las que fracasará siempre el intento de aplicar moldes preconcebidos que nada tengan que ver con los condicionamientos reales de cada uno de ellos. Lo importante, sin embargo, "no es la suma de recetas aplicables rítmicamente, en una artificiosa distribución de tiempo, en un proceso rígido de motivos, sino la "orientación" de cada enseñanza al sentido y finalidad que con ella se persigue, única guía que ha de permitirnos aprovechar de una manera fecunda "toda ocasión y todo medio" "(349).

(349) ALTAMIRA, R., "Una lección de metodología histórica", B.I.L.E. 652 (1.914) 195-196

Por otra parte, hay ciertas cuestiones, - en muchos casos graves, que no contribuyen a resolver aquellas normativas tipificadas -porque sencillamente no los contemplan-, y a los que debe enfrentarse el propio docente y resolver de acuerdo con su capacidad y los medios a su alcance.

Las cuestiones metodológicas deberán, por tanto, ser tratadas desde distinto punto de vista y siempre de acuerdo con el tipo de materia de que se trate. - Con respecto a la muestra, caben ciertos planteamientos de principio, siendo el primero de ellos en importancia el discernimiento sobre el contenido de enseñanza que debe proporcionarse a los alumnos, o lo que es lo mismo, - ¿qué debemos desear que sepan de Historia nuestros niños? Problemática ésta que se desdobra en otras tantas cuestiones:

a) ¿Historia general o Historia nacional?

La disyuntiva se plantea en el marco de la enseñanza primaria, ante la escasez de tiempo que en demasiadas ocasiones sacrifica a la primera en aras de la segunda o viceversa, de lo que se desprende un nuevo prejuicio y es la falta total de conocimiento histórico de la gran mayoría de los ciudadanos por ser la escuela su único punto de contacto con el mundo de la cultura. - ¿Puede, por ejemplo, desenvolverse legítimamente el hombre como ciudadano en una comunidad cuyo origen, historia e-

incluso presente, le son ajenos o desconocidos, y en cuya vida se ve obligado a intervenir activamente?.

Altamira, ante la inevitable elección y - los prejuicios enumerados, se decide por la enseñanza de la Historia nacional, aunque matizando que no puede enseñarse la historia de un pueblo "como si hubiese nacido y viviese solo en el mundo, sin precedentes ni relaciones, sin influencias que hayan contribuido a su formación y - sin papel en el concierto humano que le obliga a considerar éste para adquirir conciencia clara del lugar que le corresponde". De este modo:

"(...) la posibilidad de hacer historia general con motivo de historia nacional, de modo que lo fundamental de aquella - se sepa sin detrimento de todo el porvenir de ésta que sea necesario, me parece un asunto de mera proporción, de perspectiva y de adaptación al horario que para que domine la historia, no puede - tener, en tesis general, dificultades".
(350)

b) ¿Historia política o historia de la civilización?

No cabe en este caso la disyuntiva entre - ambos términos, dado que el primero de ellos queda in -

cluido en el segundo. El error tradicional que concebía la Historia como puro relato de los hechos externos -historia política-, está superado hoy día por el equilibrio en el marco de la historia de la civilización, de todos-aquellos aspectos de la actividad y del espíritu humanos cuyo reflejo son el desarrollo y el cultivo de los pueblos.

c) ¿Historia moderna o historia antigua?

Problemática relacionada en gran parte-- como ocurría más arriba-, con el problema de la escasez de tiempo durante el curso escolar a la hora de desarrollar el programa de forma integral. Intento de solución ha contribuido, por ejemplo, a la utilización del método regresivo, del que más adelante nos ocuparemos. En definitiva, se trataría, más bien, de buscar una cierta proporción entre el programa a desarrollar y el elemento temporal, en base siempre a la importancia relativa de las distintas edades de la Historia.

d) ¿Qué finalidad se persigue en la enseñanza de la Historia en el periodo de cultura general, o lo que es lo mismo, en la escuela?.

Más que "auxiliar a la educación cívica", Altamira propone que debe estimarse la Historia "como una de tantas disciplinas fundamentales que concurren a la formación humana de los espíritus, atendiendo a un -

orden de realidad que es, por muchos conceptos, el más - inmediato y el más interesante para el hombre, puesto -- que es su propia obra a través de los tiempos y los lugares" que sin duda posee la Historia y que ningún educador podrá desconocer.

Ahora bien, trasladando todo ello a la -- fórmulas utilitarias o resultados prácticos de la enseñanza histórica, cabe consignar que todo hombre deberá dirigir el estudio de la Historia hacia la consecución - de los tres aspectos siguientes:

- Conocimiento del propio valor dentro de su particular grupo humano, en la obra común de la civilización; y conocimiento de sus deberes, como integrante de una comunidad, de cara a la misma. Al individuo, por tanto, , como resultante de la enseñanza histórica recibida, debe quedarle "la conciencia clara de la función - histórica de su pueblo, de lo que éste ha aportado y puede aportar en el presente y en el futuro a la civilización mundial y del modo como ha realizado hasta hoy esa función".

- Conocimiento de lo propio respecto de - los demás pueblos, de las ayudas mutuas, y por tanto, de los deberes recíprocos entre las diversas comunidades.

- Conocimiento de la problemática nacional presente como resultado de su historia y toma de conciencia respecto a su postura ante ellas.

Sin embargo, para llegar a saber todo esto ("y un niño, al final de su época de escuela primaria puede saberlo y comprenderlo, si saben explicárselo"), - es preciso prestar atención y estudio, en la proporción-conveniente que los especialistas no dudarán en establecer, Historia general y nacional, política y de la civilización, antigua y moderna.

3.2.2. El material de enseñanza

Concepto y clasificación

Parte Altamira en este capítulo de la analogía entre los términos "material" y "fuente" en el conocimiento histórico, en el sentido de que el material - lo constituye la misma fuente, bien entendido que éstas - no deberán utilizarse en su totalidad dentro de cada uno de los grados de enseñanza, sino que serán los disintos - estadios educativos (edad del alumno, nivel de prepara - ción, propósito metodológico, etc.) los que señalarán -- cuáles sean las más indicadas y en que determinada forma habrán de ser utilizadas. Aunque siempre con la conside - ración previa de que prácticamente todas pueden ser em -

pleadas en cualquier estadio, excepción hecha, claro está, de aquellas que exigen para su utilización, previo conocimiento de orden técnico.

Tan amplia concepción venía a destruir en parte el concepto de material casi unánimemente defendido hasta el momento, y constreñido a la "serie de objetos y aparatos manuales que pueden figurar y ser utilizados - en la clase misma". Por el contrario, a la necesaria restricción a que conduce tal concepto, se opone la existencia de otra gama de material -fuente misma de la Historia- exterior a la escuela, pero perfectamente asequible a alumnos de cualquier edad. Entiéndanse, colecciones de museos, monumentos arqueológicos, lugares célebres, etc., muestras genuinas todas ellas de la Historia, capaces de proporcionar el más genuino conocimiento de la materia.

Por tanto, si el material equivale a la fuente, fácilmente se comprenderá su evolución a medida que ha progresado el concepto de Historia. La limitación tradicional de ésta a los puros hechos exteriores, podía proporcionar un material bien escaso por cierto: libros de texto y cuadros genealógicos o cronológicos.

La cartografía, con sus mapas históricos, vino a suponer ya un avance en el tratamiento del tema, aunque no siempre se basara en un convencimiento real de la interacción entre el pasado y el medio físico. La nueva concepción de la Historia ha ido ampliando el campo del material de enseñanza, imprimiéndole aquel caracter-

realista que exigen las modernas corrientes educativas, -es especialmente, en cuanto al valor "intuitivo" de las enseñanzas.

Ahora bien, partiendo del principio de -- que la Historia tiene por objeto el estudio de la humanidad en el más amplio sentido de la palabra, ésto es, de los hechos humanos, sean éstos externos o bien internos -siendo entonces posible su estudio por su exteriorización-, cabe plantearse el modo en que habrán de conocerse aquéllos como reveladores de la vida de los pueblos. - Y tal conocimiento nos será accesible, o bien por nuestra propia observación, o bien por la observación ajena, y a su vez, ambas no podrán aplicarse a hechos presentes o a otros pasados, lo que nos lleva a la conclusión de que, - puesto que nuestro conocimiento solo podrá recaer sobre las "cosas" (arquitectura, pintura, etc.), en parte sobre las "ideas", pero nunca sobre los "actos" (que evidentemente fueron pasados y no repetibles), para conocer -- los "datos" de los antepasados habrá que recurrir al testimonio ajeno: tradición, libros, etc, E incluso para las "cosas" será necesaria en muchos casos esta dependencia.

Simplificando lo expuesto, diremos con -- Altamira, que la materia histórica puede reducirse a dos grupos de elementos:

- las "cosas" que podemos ver por nosotros mismos, lo que constituye el propio "objeto" histórico; y

- el "testimonio ajeno" que nos ilustra sobre los "hechos" y las "cosas" que no nos es dado observar directamente, lo que viene a resultar una representación e interpretación del "objeto" con una carga subjetiva en la que entrarán a formar parte las peculiares características del sujeto intermediario.

Incluidos dentro de este segundo grupo encontramos la tradición y la escritura, no diferenciados - en rigor, ya que ambos pueden quedar englobados bajo el primer concepto. La tradición oral, lo que comúnmente se denomina tradición a secas, constituye una obra colectiva, de carácter popular, de transmisión generacional, y que ha dado lugar, como forma característica, a la leyenda.

La tradición escrita o literaria ofrece -- una mayor objetividad, aunque siempre relativa como indicábamos anteriormente, por aquel bagaje de subjetivismo que todo autor imprime a su obra, ya sea implícita o explícitamente, y que variará en grados según de narraciones de sucesos de los que ha sido testigo presencial, o bien de otras doctrinales acerca de hechos relativamente lejanos en el tiempo. El primero de estos tipos, efectuada una crítica científica, puede llegar a considerarse como fuente original, aunque siempre inferior en categoría a los restos históricos (monumentos, documentos, etc.). En el segundo caso, su utilización como fuente es mucho más delicada y de difícil discernimiento, por lo --

que significa de "eleboración" personal a partir de la realidad constatada, no pudiendo nunca sustituir a las fuentes inmediatas del conocimiento histórico.

"De aquí, es decir, de la realidad misma -de la observación de las fuentes primeras que constituyen las "cosas" y los monumentos "auténticos"- brota constantemente la materia y ocasión del conocimiento histórico: y como el campo de ella y de su interpretación coordinada - está siempre abierta; como a cada momento pueden ser halladas otras nuevas, o verse las ya conocidas desde otros o superiores puntos de vista, resulta que los libros de historia doctrinal o constructivos son siempre..."provisionales"- y de vejez pronta e inmediata" (351)

(351) ALTAMIRA, R., La enseñanza de la Historia, Lib. de Victoriano Suarez, Madrid 1.895 (2ª ed.), p. 221.

Pasa a continuación Altamira a exponer cual es la moderna concepción en la clasificación de las fuentes del conocimiento histórico, que pueden esquematizarse así:

A) Fuentes originales o inmediatas

| | | |
|-----------|---------------------------------|---|
| a) Restos | -humanos | |
| | -de costumbres o supervivencias | de lenguaje de arte de la industria |
| | -epigráficos o paleográficos | inscripciones monumentos documentos |

b) Tradicional oral: leyendas, proverbios
canciones históricas, etc.

No se pretende, desde luego -matizará Al--
tamira- negar todo el valor como fuente a los libros de--
Historia, puesto que pueden prestar una gran ayuda ante -
la imposibilidad de utilización, en muchos casos, de las-
fuentes primeras. Con la salvedad, sin embargo, de asegu-
ramos previamente de la honradez y la seriedad científi-
ca de los autores a cuyas obras se acude, porque no to --
dos ellos son de la misma categoría, en relación a su ma--
yor o menor proximidad al dato objetivo.

Tomando como base este argumento, cabe dis-
tinguir tres grupos de historiadores:

a) Historiadores contemporáneos a los suce-
sos narrados, como testigos presenciales e incluso como -
protagonistas o como simples narradores con base a testi-
monios ajenos.

Aunque ambas producciones puedan tener el-
caracter de fuentes originales, la segunda es considerada
como mediata, por la mayor probabilidad de error que pue-
de acumular el testimonio. La primera, sin embargo, pro-
porciona más fiabilidad.

(Cont.)

- c) Narraciones: auténticas y contemporáneas:
biografías, diarios, memorias,
cartas, etc.
- B) Fuentes segundas o mediatas: libros doctrina-
les y literarios de historiado-
res, poetas, dramaturgos, etc.

b) Historiadores cercanos a los sucesos, - aunque no contemporáneos, cuyas narraciones recogen la tradición "aún fresca" talvez de espectadores o actores - de los hechos y de testimonios escritos que posteriormente se han perdido.

La valoración de tales autores está en relación directa con su mayor o menor lejanía respecto a lo narrado, pudiendo algunos de ellos incorporarse al segundo grupo de los anteriormente descritos, por el valor de "sustitutos" que tienen cuando se carece de testimonios más inmediatos.

c) Historiadores posteriores a los hechos, que narran con sentido crítico en base a las fuentes originales subsistentes y a narraciones anteriores.

Aunque teóricamente la obra de estos últimos ha de ser cualitativamente inferior a las demás, se puede afirmar que son superiores en otro sentido, en la "cultura, en la preparación crítica, en la intención ideal, en el progreso, en fin, de la ciencia histórica - de que todos se aprovechan", porque "nunca han tenido -- los historiadores tan grande y escogido número de mate--

(Cont.) -Para un estudio detallado de las mismas, puede consultarse la citada obra de Altamira, La enseñanza de la Historia, pp. 222-234, y en el que no nos detenemos por considerarlo capítulo muy específico y no directamente relacionado con nuestro asunto.

rias como hoy día para formar sus juicios y escribir sus libros; ni nunca tampoco el adelanto simultáneo y la recíproca ayuda de todos los estudios en el organismo científico les ha prestado mayor competencia para fijar las cuestiones propiamente históricas y sacar partido valioso de un pormenor, al parcer insignificante" (352).

En ello estriba el valor de los actuales libros de Historia, sin olvidar, sin embargo, el carácter de provisionalidad al que hemos aludido anteriormente.

Hecho hasta el momento un sucinto análisis del concepto y clasificación de las fuentes, cabe llegar a las siguientes conclusiones de cara a la investigación histórica:

1. De la manifiesta superioridad de las fuentes objetivas sobre las que no lo son, ésto es, de los monumentos y documentos originales sobre las narraciones que tienen como base a aquellos, se deduce la necesidad de que el buen historiador acuda en primer término a los mismos, así como a las "supervivencias" que existan (costumbres, fiestas, lenguaje, etc.) todo lo cual constituirá el elemento básico de su estudio.

(352) Ibidem, p. 239

2. Sobre aquel trabajo inicial habrá de recurrirse a las fuentes de carácter subjetivo (narraciones, crónicas, historias, etc.), tomando como meta previa el estudio de las condiciones científicas que utilizó el autor así como sus propias características personales que pueden ilustrar acerca del nivel de honradez -- técnica, y en consecuencia, de la objetividad de la obra.

3. Y sobre todo, la necesidad ineludible de que el historiador maneje y utilice indiscriminadamente cualquier tipo de fuente, so pena de que su trabajo - peque de imparcialidad o ignorancia, porque al adquirir la investigación histórica un carácter casi "enciclopédico", se impone a los investigadores una formación mucho más amplia de la que hasta el momento se les ha proporcionado, y "si no se puede exigir que todo historiador sea perfecto arqueólogo, aventajado numismático, lingüista - de primer orden (porque siempre la división del trabajo y las especialidades serán ley de vida intelectual), a todos se obliga a una cultura media sobre estas ciencias especiales, para poder, en su día, aprovecharlas con conciencia, comprobar los datos venidos de los especialistas y no caer en el peligro de una credulidad ciega por ignorancia" (353).

(353) Ibidem, p. 244



Uso y crítica del material de enseñanza

Vistos hasta el momento de forma esquemática el concepto y clasificación de las fuentes de enseñanza, intentaremos con Altamira, enseñar su aplicación pedagógica, revelando cuál puede ser más útil en sí mismo y en relación a los distintos grados educativos, partiendo del principio fundamental de la pedagogía que exige de modo ineludible acudir a las fuentes (o a sus representaciones subsidiarias) en el estudio de la Historia.

a) Objetos reales

Los museos públicos, de forma especial, -- contienen los restos que han sobrevivido a los tiempos -- procedentes de civilizaciones y épocas pretéritas. Existen también museos universitarios y escolares e incluso colecciones particulares de gran interés.

Los primeros, los más generalizados y asequibles, constituyen el marco idóneo para el conocimiento directo de las fuentes originales, accesibles a todos los grados de enseñanza, en prácticamente cualquier lugar de que se trate, por medio de las "excursiones", hecho reconocido unánimemente por los especialistas europeos y americanos en la materia (354).

(354) El Museo Pedagógico Nacional, deseando mostrar prácticamente la utilidad de este medio, tenía organizadas varias series de lecciones de Historia de la Ci

Pero no solo los organismos oficiales pueden contribuir al estudio de las fuentes de cara a los alumnos de las clases de Historia. Así, algunas Universidades europeas ofrecen el ejemplo de la creación, dentro de su propio ámbito, de museos especiales destinados al uso particular de los estudiantes, y en este sentido cabe fomentar incluso los museos escolares, cuyos fondos es de desear que provean los propios niños a partir de restos u objetos de interés recogidos en la misma localidad y alrededores o cedidos por los familiares. La participación activa de los alumnos contribuirá, por otro lado a incrementar su utilidad pedagógica.

Y ya fuera del ámbito de los museos, -- otras fuentes de capital interés pueden encontrarse, -- con todo el valor que ello representa-- en su genuino emplazamiento geográfico. Por lo general, cualquier localidad, por modesta que parezca, posee ella misma o en sus proximidades una iglesia, un castillo, un arco, una calzada, objeto de estudio de singular importancia. Pero no solo el monumento, sino que el mismo terreno, con sus peculiaridades características, encierran datos y favorecen observaciones encaminadas a un estudio más realilista de la Historia.

(Cont.) -vilización. A tal efecto, los alumnos inscritos van con su profesor al Museo Arqueológico, al de Historia natural (para la prehistoria), al de reproducciones y al de pintura.

Con respecto a la tradición oral o de actos (supervivencias de hechos sociales) cabe asimilarlas o bien de forma directa mediante la observación, tarea -- difícil pero sin duda de alto valor educativo, o bien estudiando los trabajos que tienen por objeto el folklore de los pueblos, que recogen costumbres y tradiciones de las distintas comunidades humanas.

Respecto de la tradición oral, ésta puede y debe aprovecharse muy ventajosamente desde los primeros años del alumno, dado el elemento de leyenda que casi siempre la acompaña y su eminente carácter popular, cuidando de utilizar las tradiciones locales como las de más inmediato efecto e interés en todos los sentidos. El aliciente imaginativo que tiene para los niños esta fuente de conocimiento, se convierte en exigencia crítica en los grados posteriores, y de ella puede la ciencia obtener -- muy importantes resultados"; Altamira concluye diciendo -- que hay que acostúbrar a los alumnos gradualmente y desde la escuela, a observar y recoger las tradiciones verbales y las de actos, constituyendo con ellas una sección del museo escolar. "Siempre, aunque por diversos motivos, la trascendencia de tales estudios es mayor que el de una mera erudición, ya que pueden ser datos o argumentos para una reforma o para una restauración de instituciones".

Por otro lado, la tradición de actos puede originar los procedimientos más realistas y personales de

la enseñanza, al utilizar la observación de cosas y de hechos, verificada por el propio alumno, con el propósito de hacerle consciente de la materia histórica en cuyo contacto familiar vive, sin tener conciencia de ello. De este modo, "a la vez que se ejercita una función altamente educativa para el alumno de historia (...) aprende -- multitud de datos de positiva importancia. Tal ocurre -- con las supervivencias de costumbres antiguas (...) que aún subsisten en muchas partes, más o menos desfiguradas, y en cuya observación podr'a el alumno formarse una idea muy superiormente viva y aproximada de lo que fueron en otros tiempos, que con las más minuciosas descripciones" (355).

El mismo interés y estudio debe ser dirigido hacia los hechos presentes que constituyen la historia contemporánea, y a la vez que se destruye la idea de que no es historia lo actual, cabrá observar de qué modo se desencadenan los acontecimientos y cómo se apoderan de ellos, de una parte, los técnicos (literatos, historiadores, ...), que "elaborarán" las "fuentes originales";

(355) ALTAMIRA, R., La enseñanza..., op. cit. pp. 255-258
Cita Altamira en este punto lo que él califica como "escasa" labor en este sentido por parte de los especialistas en la materia en nuestra patria. Nosotros citamos como obra suya, dentro de los estudios de derecho consuetudinario de tan alto interés para el conocimiento de las más genuinas raíces de un pueblo, su Derecho consuetudinario y economía popular en la provincia de Alicante.

y de otra, el pueblo, dando lugar a la leyenda.

b) Representaciones

Las representaciones sustituyen a la realidad cuando ésta no es fácilmente asequible, lo que ocurre en la mayoría de los casos cuando se trata de la enseñanza de la Historia, y aquellas se diversifican en vaciados, reducciones, dibujos, fotografías, etc., debiendo -- ser más abundantes los dos últimos tipos en el campo específico que nos ocupa.

Existe otro tipo de representaciones, pero no ya de cosas, sino que intentan expresar gráficamente -- los hechos, tales como cuadros cronológicos, estadísticos y arqueológicos. Y en último lugar, las representaciones de aquel elemento de la Historia externa al hombre, pero de necesario conocimiento por su interacción con aquél en el paso del tiempo. Se trata de los mapas, cuadros y fotografías de tipo histórico-político, histórico-geográfico, paleontológico, botánicos, etc. (356).

(356) Altamira ofrece un exhaustivo estudio crítico respecto a este tipo de representaciones, no solo de origen europeo, sino también americano, en el que descende incluso al detalle del precio por el que podían adquirirse. Se concreta específicamente en los cuadros y láminas de caracteres geográficos, mapas, atlas, mapas arqueológicos y comerciales y mapas y cuadros etnográficos y antropológicos. (La enseñanza de la Historia, op. cit., pp. 260-271)

c) Cuadros históricos

Entiende Altamira dentro de este sector - aquel material que representa los propios hechos humanos que dan lugar a la Historia. Los cuadros históricos muestran escenas importantes de la vida de los pueblos, retratos de personajes, reproducciones de monumentos, etc.

Las colecciones más antiguas son las que se refieren a la Historia sagrada, generalmente de escasa calidad técnica y dudosa exactitud histórica, aunque éste será siempre el principal problema incluso en la -- Historia "profana", habiendo intentado paliarse la primera dificultad acudiendo a la reproducción de las obras - de reconocidos pintores. Otro problema consiste en el hecho de que las colecciones existentes son generalmente - válidas, tan solo, para el estudio de la Historia del -- país que las publica, y solo en parte, para la Historia-europea o general, por lo que no puede prodigarse su utilización por muy alta que sea la calidad de las mismas.- (357).

En España, lo que existe reúne escasas -- condiciones, aunque pueda ser de utilidad ciertas colecciones, como las láminas del Museo Español de Antigueda-

(357) Ibidem, pp. 271-278. A pesar de lo cual, Altamira ofrece, como en el caso de las representaciones, - un estudio crítico de las existencias a nivel internacional.

des, la titulada La España artística, etc., todas ellas concebidas, por otro lado, sin intencionalidad pedagógica.

d) Fuentes literarias originales

La cuestión previa a dilucidar, en lo que respecta a este tipo de fuentes, es la que hace referencia al momento en que el alumno "puede y debe" hacer uso de ellas.

Los alumnos de segunda enseñanza tienen acceso, en parte, a los documentos literarios originales por medio de las lecturas históricas contenidas en el estudio de la lengua latina, parte constitutiva del programa de este nivel. Los documentos latinos, al menos, pudieran estar al alcance de los mismos. Hay sin embargo una razón que ostaculiza el proyecto de convertir este trabajo en un ejercicio usual en los Institutos, y que está constituida por el carácter de cultura general que en ellos tiene la enseñanza, y que si bien no impide, sino que exige que sea intuitiva y realista, no reclama una especial dedicación a específicas parcelas del saber.

La utilización o el estudio de las fuentes deberá ser, pues, opcional para aquellos alumnos que una vez conocido el valor y la existencia de las mismas - tarea de concienciación que sí deberá imponerse el profesor de cara a la totalidad de la clase - sientan un in-

terés particular por la cuestión.

Pero ya en la enseñanza universitaria, remarcará Altamira, no cabe ninguna duda al respecto. Una vez en posesión de cierta cultura general histórica, el conocimiento de las ciencias auxiliares--paleografía, linguística, etc. - pondrá al estudiante en disposición de trabajar con mayor profundidad en el campo histórico y -- siempre sobre la base de un serio trabajo personal; mientras que la bibliografía doctrinal que maneje, deberá estar perfectamente acotada; obras de eminentes historiadores modernos, sin olvidar nunca su lectura crítica y monografías muy específicas y de probada garantía científica.

Además, el alumno universitario precisará de otros dos elementos a la hora de enfrentarse con el estudio de los hechos pasados: por un lado, de las propias fuentes originales; por otro, de un "indicador o guía en cierto modo bibliográfico" que le sirva para el conocimiento rápido y exacto del estado de la cuestión respecto a cualquier tema que se desee estudiar en lo referente a las fuentes de todo género que habrán de ser consultadas (358). Y ello para no abundar de nuevo en los trabajos ya

(358) Altamira presenta a continuación la composición de ésta "guía", siguiendo las recomendaciones de M. -- Seignobos: "Dividiendo la materia (Historia de Francia, de España, de Europa, de la Edad Media, de los pueblos clásicos, de Oriente etc.) en secciones, in-

realizados, olvidando otros campos vírgenes todavía para los investigadores.

La falta de este tipo de obras se deja -- sentir alarmentemente entre nosotros, siendo sin embargo innegable su utilidad.

"Los que tienen vocación a este género de estudios, sobre todo si se refieren a la historia patria, ignoran las fuentes -por esparcidas unas, por inéditas- otras- y aún el sitio donde buscarlas - sin vacilaciones; y todavía ignoran más por lo común, la multitud de trabajos - con que principalmente la ciencia alemana, la italiana y la francesa han contribuido y contribuyen todavía al esclarecimiento de muchos puntos de nuestra historia nacional, o de las cuestiones que le son comunes con otras" (359).

(Cont.) -cluir en cada una: 1º. Los documentos contemporáneos (actas, cartas, memorias, inscripciones, cuadros de costumbres, etc.) más importantes. 2º. Donde éstos falten, textos escogidos de escritores posteriores. 3º. Textos de autores modernos notables, como modelo de interpretación y colorido. 4º. Datos, extractados de documentos que en conjunto no tengan valor para ser incluidos en el número 1º, sobre estadísticas de habitantes, nombres de funcionarios, jerarquías, etc., indicando siempre las fuentes. Y 5º, Indicación de las colecciones de textos y de las obras de los autores modernos sobre historia de las instituciones. Todo ello deberá darse clasificado en cada una de las cuestiones que comprende el asunto, notando con abso-

Y ya al margen de tal obra, los estudios universitarios precisan, con igual urgencia, de índices bibliográficos completos y bien ordenados; así como de las fuentes mismas como anteriormente quedó indicado.-(360).

Las bibliotecas de carácter histórico --
-apuntará Altamira- deberán reunir, por un lado, los fondos anteriormente apuntados, y por otro, tres bloques fundamentales de obras:

- libros doctrinales: especialmente los de

(Cont.) -luta necesidad cuáles deben considerarse como no resueltas aún científicamente y cuáles no han sido todavía estudiadas" (ALTAMIRA, R., La enseñanza de la Historia, op. cit., p. 285).

(359) Ibidem, p. 286

(360) Altamira ofrece en este punto -como ha hecho en lo referente a otras cuestiones- un amplio índice sobre las colecciones más completas en este orden a nivel nacional e internacional. Consider también la necesidad de cara a la investigación histórica que tiene a nuestra patria por objeto, de una colección de autores clásicos (historiadores, geógrafos, y aún poetas) que se ocupen de España; una biblioteca escogida que recogiera las observaciones de los viajes de extranjeros por nuestra patria; un libro-guía "en el cual se expongan para el conocimiento popular las cuestiones que, resueltas ya por la ciencia, aún las discute el vulgo".

mayor actualidad, sin olvidar las revistas especializadas

- colecciones y ediciones de fuentes.
- libros auxiliares
- diccionarios y repertorios bibliográficos.

3.2.3. El libro de texto en la enseñanza de la Historia

El libro -dirá Altamira- puede formar parte de la enseñanza de la Historia bajo dos conceptos distintos:

- en cuanto a colección de documentos originales, narraciones contemporáneas, inscripciones, etc., que tienen el carácter de material inmediato para el conocimiento histórico;

- y en cuanto producto del estudio y reflexión de autores más o menos cualificados que se ocupan de una gran temática o más bien de un determinado aspecto de forma intensiva (obras generales y monografías respectivamente).

Constituyen ambas, fuentes mediatas de la Historia con todos los posibles errores que son susceptibles de acumular, aunque en muchos casos, con la ventaja-

de resumir anteriores estudios, pero nunca con el suficiente valor como para sustituir por sí solos, los materiales genuinos o fuentes inmediatas.

Este segundo tipo de obras pasan a constituir las denominadas "obras de consulta", o más comúnmente, "libros de texto, sobre lo que opinará nuestro autor:

"En el primer sentido, el libro representa las "fuentes literarias" de la Historia; en el segundo, es un auxiliar, sin otro valor que el de una interpretación y exposición subjetiva -mas o menos fiel y acertada- del hecho histórico y de las fuentes directas: de modo que lo primero siempre, en el tiempo y en la exigencia científica, es la fuente misma, y no lo segundo, el resultado que de su estudio y reflexión se deduce en las obras "doctrinales" (...) los libros que no son -- fuentes inmediatas de los sucesos históricos tienen su utilidad y su valor como obras científicas, en cuanto presentan - resumido todo un proceso de investigaciones, y permiten enterarse en breve tiempo del estado del conocimiento" (361).

Por otro lado, la dificultad de interpretación e incluso de traducción de fuentes literarias, no -- las hacen asequibles a cualquier tipo de estudiantes, en especial a los de nivel primario y secundario (lo que no ocurre con otra porción de material accesible a cualquier edad o cualquier grado). Todo ello trae de nuevo a estudio el denominado libro de texto, al que cabe exigir de--

terminadas condiciones de acuerdo a los principios pedagógicos más actuales, porque son dos, para Altamira, los más graves inconvenientes que reúne:

El primero de ellos es el "ser, por lo común, obra de tercera o cuarta mano, escrita de prisa, sin escrúpulo y con fin comercial, más bien que científico".- Y en segundo lugar, "el carácter dogmático, cerrado y seco con que pretende "contestar a las preguntas del programa". Y todo ello unido al hecho, que generalmente presentan, de ceñirse a la historia externa, de carácter político, casi de modo exclusivo. "Con estas condiciones, se comprenderá que los "manuales" sean los más adecuados archivos de errores de toda la literatura histórica", y ello no solo en España, sino en todos los países en mayor o menor grado, afectando así, no solo al carácter científico de la historia, sino también a su carácter pedagógico, en cuanto materia de enseñanza.

El origen de tan "terrible daño para la enseñanza" -según propias palabras de nuestro autor- "parece ser la precipitación con que se ha escrito la mayor parte de los manuales: ora deseando aprovechar favorables coyunturas del mercado, ora por demasiada confianza en las propias fuerzas, ora por afán irreflexivo de escribir". Y todo ello -continuará- unido a "la desatención en que se suele tener la materia histórica, sin cuidarse de renovar los conocimientos, rectificar las equivocaciones, añadir las novedades, y persistiendo, por el contrario, en -

repetir el mismo texto en ediciones no revisadas y que ca da vez van quedando más viejas y defectuosas" (362).

La primera condición a exigir a un manual-destinado a la enseñanza de la Historia es la de la exactitud y la sinceridad. Exactitud basada en un reciclaje -permanente en lo referente a las investigaciones históricas y sinceridad en la plasmación de la realidad objetiva.

Los manuales deberán, por otro lado, comprender la "historia de la civilización", ofreciendo las líneas fundamentales de la evolución humana y despreciando todo aquel cúmulo de datos eruditos de nombres, fechas, lugares, etc., que llenaron durante siglos la historia política -externa- que se ofrecía a los alumnos de la materia.(363).

El libro de texto, de acuerdo con las actuales tendencias pedagógicas que intentan imprimir a la enseñanza un carácter activo e intuitivo, ha de evolucionar a partir de aquel estado tradicional en que era omnipotente y había de ser aprendido por el alumno de memoria. Porque, en la actualidad, el libro no es, ni puede ser el objeto ni el fin de la enseñanza, sino un mero auxiliar, -un suplemento de la lección oral, cuyo valor primordial es

(362) Ibidem, pp. 326-327.

(363) Altamira ofrece algunas de las obras que él considera como ejemplares en este sentido, y entre las que

triba en sustituir los antipedagógicos apuntes de clase, ofreciendo a los alumnos una guía de referencia para la consulta de ciertos datos tales como nombres, fechas, -- etc., que sería absurdo confiar sólo a la memoria.

Puede constituirse, así mismo, en un precedente a la explicación oral del profesor. En este sentido, los alumnos deberán estar obligados a efectuar una lectura detenida y comprensiva del tema a desarrollar -- posteriormente por el docente, dado que el carácter pasajero que éste tiene se vería potenciado por aquella primera puesta en contacto.

Pero a pesar de todo ello, el libro de texto deberá mantener siempre el carácter de "auxiliar" -- en la enseñanza de la Historia, y aún será inútil en las primeras lecciones que haya de recibir el alumno, las -- cuales deberán consistir en "observaciones y reflexiones del propio alumno, guiado por el profesor", incluso en etapas en que aquél no sea capaz todavía de utilizar el libro.

Lo sustituirán los resúmenes personales de los discípulos basados en las explicaciones y bajo la dirección del profesor. Sólo más adelante, y a medida --

(Cont.) -puede citarse: el Compendio de Historia de la Civilización, de Seignobos, destinada a los -- alumnos primarios; las Historias, del mismo autor; o cualquiera de las de Crozals, Rambaud, -- Ducoudray, Kolb, Honegger, etc., para la segunda enseñanza.

que el estudio de la Historia va adquiriendo un caracter más sistemático, irá haciendo su aparición el manual o libro de texto -recuérdese: siempre con aquel caracter de "auxiliar" con que lo hemos caracterizado-, que irá paulatinamente ampliándose a medida que se evolucione en la adquisición de conocimientos.

Las denominadas "lecturas históricas", su ponen para Altamira un intento de paliar los defectos, ya referidos, de los manuales de Historia al uso en la primera y la segunda enseñanza. Deberán llenar aquéllos, mediante su especial concepción, los "vacíos naturales de la intuición y la explicación", haciendo que se refleje en ellos "algo de la vida, el calor y el movimiento de la historia misma" (364).

El concepto de "lectura histórica" adquiere para el alicantino un amplio significado: por un lado, hace referencia a las dedicadas directamente al alumno; por otro, a las que el profesor puede y debe hacer en me dio de sus exposiciones en clase "como elemento que ha de prestarles la animación, atractivo y color histórico-

(364) Esta concepción de un "nuevo libro", es tomada por Altamira de las iniciativas de algunos países europeos, tales como Francia, Inglaterra e Italia, en los cuales, el uso de las lecturas históricas fué ensayado y adoptado tras su valoración positiva. -- Así, fueron oficialmente utilizados en Francia, --

que difícilmente tiene la narración escueta y elemental de los sucesos"; en otro sentido, una selección de material literario organizado y concebido como libro o formando parte de obras más amplias no estrictamente pedagógicas pero perfectamente útiles para su uso en los dos primeros años de enseñanza, pueden constituir una gran aportación.

Veamos a continuación los cuatro grupos resultantes de acuerdo con lo expuesto:

a) Lecturas históricas de composición original. En ellas se prescinde, de forma relativa, de los hechos políticos, pasando a exponer el autor de forma personal y según su propia concepción, asuntos tales como usos, costumbres, arte, etc. Cabe incluir dentro de este grupo las biografías o historias biográficas destinadas a la lectura de los niños y que bien podrían servir como "texto" en los primeros años.

b) Lecturas en forma de trozos escogidos, constituidas por la selección de las mejores páginas de los más acreditados autores contemporáneos, eligiendo aquellos en los que se refleja, de forma más dinámica y colorista, la historia que relatan. Tal sistema tiene la

(Cont.) -gracias a la iniciativa de Lavisse.

ventaja de familiarizar a los alumnos con aquellos autores que con mayor fidelidad y soltura han sabido captar, no solo la Historia, sino también el sentir y el espíritu de los pueblos. Al mismo tiempo se sortea la relativa dificultad que plantea para los primeros niveles educativos la lectura y comprensión de las fuentes literarias originales, que complican excesivamente al alumno, al tener que atender a una doble dificultad ante ellos: los problemas filológicos y los propios de la expresión literaria, no adecuada, en muchos casos, al razonamiento lógico del niño, dependiente de su estado evolutivo de madurez.

Altamira se decide, en este punto, por la teoría de M. Langlois, según el cual, el libro de lecturas históricas estará constituido por pasajes de especialistas, aunque no siempre tomados de forma textual, sino como breves resúmenes en que se condense lo substancial de un buen libro (365).

c) Sin embargo, y a pesar de lo expuesto en el apartado anterior, existen documentos antiguos e -

(365) Según el propio Langlois, este libro estará compuesto: 1º, de estudios hechos por el autor, en el campo, forzosamente restringido de su competencia personal; 2º, de trozos completos, separados convenientemente, de las obras de los especialistas, y, sobre todo, de resúmenes cuidadosamente hechos de esas obras. Se podrá añadir alguna vez, pero con -

historiadores clásicos perfectamente asequibles -e incluso insustituibles- de cara a los alumnos de Historia, -- salvadas, éso sí, e incluso borradas, aquellas particularidades filológicas e incluso históricas, no asequibles a la mayoría, siempre que no alteren el sentido y el propósito del texto en su totalidad. Todo lo cual no obsta para establecer procedimientos mixtos que aúnen, a los escritos originales, los juicios propios del autor u otros tomados de especialistas en la materia; así como la confección de resúmenes o pequeños compendios que ayuden a completar o contextualizar los textos escogidos.

d) Y por último, cabe señalar, además de los libros de lecturas históricas destinados a los alumnos, aquellos otros de que puede servirse el profesor para proporcionar más vida y colorido a sus exposiciones - en clase o para cualquier otro propósito dentro del aula escolar. En este sentido, son de particular interés para los docentes, las lecturas de los grandes literatos, historiadores, políticos, geógrafos, viajeros, etc., que contribuirán, mediante sus relatos, a proporcionar aquella otra dimensión que acerca el hecho al lector, dándole nueva vida o que revela lazos o causalidades difícilmente asequibles en otro orden de lecturas.

Pero no acaba aquí el programa de nuestro

(Cont.) -precaución, ciertos textos originales de un perfume muy concentrado y de un colorido muy vivo.

autor que tiene por objeto el familiarizar a los alumnos con los grandes historiadores modernos. Así, observará, además de las lecturas, conviene que ellos mismos comiencen a manejarlos y utilizarlos personalmente, por medio de "reducciones o pequeñas monografías", así como los resúmenes de lecturas libres, tomando como ejemplo las que se llevan a cabo en las escuelas francesas. Será necesario no obstante para ello, la confección de estudiadas listas bibliográficas destinadas a los alumnos en las -- que se hará constar el caracter y particularidad de cada una de las obras incluidas, constituyendo así una guía eficaz para la labor personal de los estudiantes.

El balance de lo anteriormente expuesto -- apunta al hecho de que "el material puramente literario de que puede disponer una clase de historia en los grados elementales --es decir, cuando los alumnos no tienen aún la suficiente preparación para manejar los documentos y hacer sobre ellos investigaciones personales-- es o de una extensión y variedad inmensa; puesto que comprende, además de los "manuales" que, convenientemente modificados (y sin la obligación de aprenderlos de memoria), continúan la función del antiguo libro de texto, los "libros escolares de lecturas", en los que entran también -- fuentes originales, aunque traducidas y depuradas por -- trabajo ajeno, y las "lecturas" por el maestro mismo, según las circunstancias y una prudente selección aconse --

jen" (366).

Visto hasta el momento el plano teórico -- de la cuestión, ¿cuáles son sus implicaciones en el terreno de la práctica, ciñéndonos, es claro, a nuestra --- educación nacional?.

El panorama, según Altamira, es desolador. Hay realmente poco de lo que se propugan como deseable, - y nada de ello se ajusta a las exigencias de la moderna - metodología histórica. En cuanto al estudio de la histo - ria universal, nos queda el recurso de acudir a aquellas - obras de autores extranjeros que sí cumplen los requisi - tos aludidos más arriba. Pero el problema verdaderamente - grave estriba en lo referente a nuestra propia historia, - porque "carecemos -dirá- no sólo de un Manual de Historia de España en que se cumplan, cuando menos, las condicio - nes de exactitud e información al tanto de las modernas - investigaciones, sino también de una obra doctrinal que - pueda satisfacer..." (367).

¿Pueden sustituir esta laguna nuestra los - libros de autores extranjeros?. Altamira considerará que-

(366) ALTAMIRA, R., La enseñanza de la Historia, op. cit. pp. 344-345

(367) Ibidem, p. 345. Altamira declara en este sentido, - que la Historia de Lafuente "ha quedado vieja en mu chísimos puntos, y positivamente nació así en no po cos". Por otro lado, considera como desfasadas las-

a pesar del gran número de estas publicaciones (368), que han estudiado e incluso nos han revelado aspectos interesantísimos y desconocidos de nuestra historia (con frecuencia de un modo indirecto, por la interacción continuada entre los pueblos, y por el contacto particular que el nuestro ha tenido con otros muchos a lo largo de su historia) se carece de un buen manual de la totalidad o parte de nuestro pasado que sea verdaderamente objetivo y se adapte a las exigencias científicas actuales. Así,

"Los estudios que exceden de una mera investigación erudita, de carácter concreto y particular, son, con raras excepciones deficientes, y no sólo se equivocan en las líneas generales, en las apreciaciones de conjunto, sino que están llenos de esos errores tradicionales en punto a nuestra historia, y perpetuados por falta de información directa de las fuentes adecuadas; llegando a veces este defecto -no obstante el positivo valor y novedad de muchos de los datos- a un límite imperdonable de confusión, aún en puntos que, con saber tan pobre como tenemos de nuestra propia vida pasada, son que archisabidas y vulgares" (369).

(Cont.) -Historias de la Civilización de Morón y Tapia; - mientras que "el ensayo elemental del Sr. Pica -toste es muy deficiente, aparte de contener muchos errores de hecho..."

(368) Cita Altamira, que un primer estudio muy incompleto, de los libros y artículos extranjeros que tienen -- por objeto la historia de España en el periodo que va de 1.885 a 1.890, arroja un total de 381 publicaciones...

No incluye en estas consideraciones a --- aquellas obras y autores que han estudiado o estudian -- nuestra historia desde un punto de vista científico y de de sapasionado, guiados por la pura objetividad y la sinceridad científica. Pero habrá que desquitarse de esa lite ratura, no sólo extranjera, sino también española, que - ha querido ver en España, en nuestro pasado, los más vi- les defectos y la más vergonzosa improductividad, sin -- caer, no obstante, en el chauvinismo fácil, que llega a- extremos de insufrible pedantería (370).

Concluye manifestando que "hay que aprove- char(y agradecer) la obra de los científicos extranjeros, pero colocándose en situación de saber criticarla y depu- rar el oro de la escoria". Y ya en el campo de nuestro- particular problema, afirmará que "(...) no solo es in- dispensable, sino posible, escribir una Historia de Espa- ña en que se recojan los resultados último de los moder- nos estudios: con lo cual se desvanecerían muchos erro -

(369) ALTAMIRA, R., La enseñanza de la Historia, op. cit. p. 346.

(370) "Participamos en España -dirá- de los dos errores- extremos: quienes llegan a suponer insuperable, y- aún superior a todo lo ajeno, lo de casa, despre- ciando así la ayuda y concurrencia de esfuerzos ex traños en la obra de nuestra educación, como si és ta no fuese de suyo labor común en que toma parte- toda la comunidad culta, mediante influencias y -- rectificaciones recíprocas; mientras otros suponen, no sólo que es mejor lo extraño -en lo cual bien -

tradicionales y se pondría al alcance de todos el estado real de los conocimientos en la materia" (371).

Pero volviendo a las condiciones que debe reunir el libro de texto y vistas aquellas que hecen referencia a las cuestiones de fondo, nos ocuparemos a continuación de la forma en las exposiciones, al estilo en que aquél ha de estar escrito.

Así, la primera de las exigencias es la de la acomodación del lenguaje al desarrollo intelectual del alumno al que ha de ser destinado. No deben emplearse en los manuales palabras ni expresiones extrañas o nuevas que perturben la natural lectura de los estudiantes. Ni habrán de utilizarse conceptos técnicos si previamente no han sido establecidos en cuanto a su especial significación, porque el alumno se detiene ante palabras o frases que no logra entender recurriendo, o bien a una

(Cont.) -pueden haber razón muchas veces- sino que nada bueno hay en el propio país (háblase aquí, especialmente, del orden intelectual), mereciendo sólo fé o, cuando menos fé pura y firme, los autores extranjeros, de quienes casi se dice que "no pueden engañarse ni engañarnos" " (en ALTAMIRA, R., La enseñanza..., op. cit., p. 349)

(371) Y añade: "Quien así lo intentara hoy (no al modo monumental de Lafuente, pero sí en más corta y popular medida) encontraría ya acumulados los materiales esenciales para cada época y cuestión, depurados en su mayoría merced a las investigaciones particulares hechas en los últimos años. Es necesario

interpretación personal -posiblemente errónea- o bien a un aprendizaje memorístico de datos que no comprende, -- con todo el riesgo de defectuosa habituación que ello -- lleva consigo. La utilización de términos o expresiones- cuya novedad para el alumno sea presumible por el profesor, deberá ser inmediatamente matizada por medio de la correspondiente explicación o bien por la sustitución de aquéllos por elementos sinónimos al alcance de todos.

No pretende Altamira olvidar por ello "la importancia que la verdadera y oportuna elocuencia tiene en la educación". Por el contrario, es consciente del poder que tiene sobre los alumnos una lectura o una exposición vibrante, cálida, colorista, frente a la frialdad e indiferencia que poco o nada les dice, lo que tendrá especial aplicación en los libros de lecturas -más que en los manuales, cuyo particular carácter exige distinto tono literario- para los que se podrá recurrir a aquellos- medios capaces de despertar la atención y fijar el inte-

(Cont.) -de todo punto escribir un "resumen" de Historia de España en que se desvanezcan muchas leyendas y se aclaren muchos puntos todavía oscuros en la conciencia general, aunque ya claros para -- los eruditos; pero a condición de que el autor- fuere sincero, que no se exigiese demasiado, -- confesando, cuando llegare la ocasión, lo que -- aún se ignora, y planteando las cuestiones más- bien que resolviéndolas a todo trance, ora in- ventando ora perpetuando errores y prejuicios.- Un libro semejante no es sólo de necesidad en --

rés de los jóvenes lectores.

Y aún otra cuestión: la del sistema que ha de emplearse en la concepción de los textos: bien a modo de generalizaciones (más bien de tipo filosófico), o con base documental o erudita. En este sentido, nuestro autor se decanta hacia la segunda de las opciones, considerando textualmente que "el libro de clase debe -- contener hechos y puntos de vista generales (que al -- fin no son más que hechos también), pero formando aquéllos la base primera. En cuanto a los juicios, y a las -- que se llama, con cierta vaguedad, "consideraciones filosóficas" y también "sintéticas", son ya elementos subjetivos que conviene reducir lo más posible" (372).

(Cont.) -la enseñanza pública; lo reclama la cultura de todas las clases sociales, que hoy no encuentran manera de orientar su opinión en multitud de cuestiones relacionadas -a pesar de su carácter "histórico"- con los problemas más graves de la vida presente. Pero lo que no tiene duda es que semejante tarea corresponde a un español: -tenemos el deber de escribir nuestra propia historia" (ALTAMIRA, R., La enseñanza..., op. cit., p. 349).

(372) Ibidem, p. 355.

3.2.4. La enseñanza de la Historia en el periodo de cultura general -

Vistas hasta el momento cuáles son las -- fuentes del conocimiento histórico, ésto es, el material de enseñanza, habrá que plantearse el modo de proceder a su utilización, o lo que es lo mismo, indagar cuál sea - el método más idóneo para el suso de aquél de manera que se logre el resultado que se apetece en la enseñanza de la Historia.

Tales cuestiones varían según el grado -- educativo de que se trate, siendo distinta su concepción si tienen por objeto el periodo de cultura general o el de especialización o profesionalidad, los cuales determina, no sólo el método de la enseñanza, sino también todos los demás aspectos que se relacionan con ella.

Altamira parte en sus teorías de la unificación, bajo un mismo epígrafe -cultura general- de los dos primeros niveles educativos: la primera y la segunda enseñanza, frente a grados superiores de los que se diferencia netamente. Ambos periodos, el primario y el secundario, habrán de constituir la cultura general, "enciclopédica" del alumno, de cara, no sólo a su función particular en la vida, sino también a su cualidad y misión total como hombre, lo que traerá como consecuencia en el terreno didáctico, que el número de materias en ambos de

berá ser el mismo, distinguiéndose tan solo por su extensión y profundidad, de modo que cada curso escolar descansase perfectamente sobre el desarrollo alcanzado en el inmediatamente anterior.

Se trata, por tanto, de tomar como principio el "objeto" de la enseñanza. Si ésta se concreta en la cultura general -humana-, como apuntábamos más arriba, "todos los establecimientos a ella dedicados deben constituir grados sucesivos de un mismo periodo: de manera que el Instituto venga a ser una sección o clase superior con respecto a la escuela primaria". Y en este sentido, no existirá, realmente, la segunda enseñanza, sino que habrá que reconocer la progresión de dos periodos -- continuos, uno inferior y otro superior de una misma cultura general, principio no compartido por muchos pedagogos que sostienen una clara diferenciación que tiene por base el grado de participación del alumno en el proceso de aprendizaje: así, mientras que en el primer grado es el maestro quien aporta un mayor bagaje de esfuerzo frente a la pasividad del alumno, en el segundo comienza una cierta autonomía de éste en lo intelectual colaborando con su propio esfuerzo en la tarea de su educación. Altamira no acepta tales teorías por considerar que la evolución madurativa de los niños y jóvenes es paulatina, - sin los saltos que aquéllas parecen preconizar.

Estudiemos, por tanto, los aspectos relativos a la enseñanza en los dos primeros niveles "oficia

les" de nuestro sistema educativo, tomando ambos bajo el epígrafe de periodo de cultura general.

El programa

"La primera reforma que necesita la enseñanza de la Historia -dirá Altamira- es que se consigne como materia esencial desde los primeros grados; es decir, que se le dedique más tiempo y empiece más pronto". Esta es su primera reclamación formal frente a la situación de hecho que la Historia tenía en los programas oficiales de la enseñanza básica.

En efecto, manifestará que si bien la Historia había alcanzado en los últimos años importantes dosis de atención e interés en su estudio genérico e incluso en la enseñanza superior, estaba tristemente olvidada -o muy parcialmente recordada- en la mayoría de los planes de los países europeos y americanos y de modo muy especial en nuestra patria, en la que era deficiente su estudio en cualquiera de los grados de enseñanza (373).

Pero el estudio más profundo en el sentido de aquella afirmación habrá de posponerse ante una --

(373) Diferencia Altamira que en la escuela elemental no hay otra historia que la sagrada; en la escuela superior figuran unos Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España; en los Institutos se exige un solo curso de Historia de España y otro -

cuestión preliminar en la que existe desacuerdo entre los especialistas, ésto es, si la enseñanza de la Historia - debe o no incluirse en el periodo de cultura general que en el momento nos ocupa. Problemática que se diversifica en otros dos aspectos: ¿son capaces los alumnos de este grado de entender la Historia?. Y si la respuesta es afirmativa, ¿les será de la utilidad suficiente para que compense el esfuerzo que hayan de hacer para comprenderla?. Es decir, las cuestiones de su posibilidad y utilidad: porque si bien actualmente -dirá el alicantino- se reconocen unánimemente ambas, en todo tiempo ha habido y los hay, autores que las niegan o discuten.

Toma Altamira a Volney como representante de la corriente más acérrima en contra de la enseñanza - de la Historia en la escuela, y después de un detenido - análisis, llega a la conclusión de que lo que realmente - aquél combate son los métodos viciosos tradicionales, la falta de preparación, y, en general, todos los defectos - amputables a los tiempos antiguos.

"Tal es, en rigor, la posición de todos los que hoy se oponen a que la historia figure en la escuela, ya porque se fijan en lo mal que suele enseñarse (...), sin pensar que de otro modo puede ser útil, ya porque tienen exigencias dema-

(Cont.) -de Historia Universal (artº 2º y 4º de la ley - de 1.857), que pasan a convertirse en dos en la Facultad de Filosofía y Letras.

siado elevadas, que trascienden el grado de desarrollo de los niños, olvidando que todo puede enseñarse sin más que guardar la debida relación con la edad y cultura del alumno" (374).

Ello con respecto a la primera de las -- cuestiones planteadas -la de laposibilidad-; pero todavía nos resta la segunda, es decir, el problema de la utilidad o no de la enseñanza de la Historia.

Tradicionalmente se le ha reconocido a la Historia, tan solo, una utilidad política y moral. La -- ejemplaridad moral del pasado y la enseñanza y experiencia que podía proporcionar a los gobernantes o ciudadanos en particular, constituía su principal valor y la -- razón de su estudio.

Progresivamente, otras cuestiones han venido a ampliar el campo de debate o a proporcionar otros puntos de vista. Por otro lado, la posible utilización - educativa de la Historia, al margen de su valor meramente instructivo, es otra cuestión clave del problema. Por que, "lo que importanes dar razones sólidas y concretas, explicar el modo cómo puede la Historia -sin dejar de -- ser historia, es decir, sin convertirse en una lección - de moral- contribuir a la educación del individuo y de -- la colectividad". Y en este sentido, puede afirmarse que:

"Efectivamente, la historia no solo da -- conocimientosdel espíritu y de la con -

ducta de los hombres, sino que -al igual de las matemáticas, pero de un modo más-real y concreto- educa la inteligencia - en rigor de juicio y en un cúmulo de exigencias críticas que no pueden menos de-refeljarse sobre cualquier orden a que - luego se dedique la actividad" (375).

Ahora bien, tales influencias se cumplen - realmente en los niveles superiores de enseñanza, cuando el alumno investiga utilizando las fuentes y las exigen- cias críticas al efecto. Sin embargo, no ocurre lo mismo en los grados primarios, en los que este efecto "lógico"- de la Historia necesariamente no puede ser muy grande, -- aunque no por ello deje de haberlo en absoluto.

Y ya en el terreno de la experiencia que - pueda transmitir la Historia, Altamira participa de la -- teoría de que se trata, por lo común, de una mera expe -- riencia intelectual, es decir, de puro conocimiento, pero no con carácter de ejemplaridad, ésto es, sin influencia, en muchos casos, sobre la conducta de individuos y colec- tividades, porque, por naturaleza, la experiencia ajena - no suele servirnos de mucho habitualmente, en base a dos- tipos de razones:

"de un lado, porque se olvida al impulso de los motivos pasionales o de otro génere

(374) ALTAMIRA, R., La enseñanza,..., op. cit., p. 365

(375) Ibidem, p. 369

no que mueven la vida ordinaria; de otro, por la heterogeneidad (más aparente que real a menudo, sin duda) de los pueblos y de las circunstancias históricas, que hacen creer inaplicable al momento actual el ejemplo antiguo; y en fin por la eterna e irrestañable esperanza de lograr éxito donde otros se han estrellado (...)" (376).

La ejemplaridad histórica sólo la recogen, así, una minoría de espíritus elevados o cultos, ya que el pueblo, la masa, no extrae del conocimiento de la Historia sino una idea muy vaga y general de los hechos que se traducen inmediatamente en sentimientos religiosos, raciales, de inferioridad o superioridad, de odio, reivindicativos, etc., por lo que puede concluirse que, en general, la Historia no sirve de ejemplaridad o "escarmiento" para los individuos ni para las colectividades. No obstante, sirve para "despertar o sugerir sentimientos, especialmente políticos y de raza", así como para mantener el espíritu tradicional mediante el recurso de hechos y antepasados, constructores de la colectividad - en que se desenculeve física y psíquicamente el hombre.

En este sentido, las lecturas históricas pueden llegar a influir en los grandes movimientos sociales e incluso en el carácter de los individuos, pero bien

(376) Ibidem, p. 370

entendido que no en el sentido de "crear" el caracter, modificando el existente, sino en el de incentivar o despertar las tendencias particulares ante el espectáculo de la Historia. Porque, aunque su poder representativo es grande, no puede engendrar en la masa sino sentimientos generales y no actitudes concretas de conducta.

Por otro lado, y ya en el ámbito mismo de la enseñanza, es absurdo intentar que el niño saque ejemplos moralizadores del estudio de la Historia, en primer lugar, porque nunca podrá deducir tales consecuencias -- por sí mismo, e intentar proporcionárselas es completamente inútil (porque nunca reconocerá el vínculo entre las máximas morales y los hechos mismos, ni entre aquellos y su propio quehacer cotidiano); y en segundo lugar, porque la historia humana no es "moral" en la gran mayoría de los casos, al menos de modo aparente, "ya porque de hecho es la moral un orden "interno" más que "externo", ya porque la teoría de las recompensas (la virtud premiada), que suele ser base de esas moralejas históricas, sale a cada paso contradicha por los hechos mismos; y el niño es demasiado lógico para no advertir la contradicción". Todo lo cual, conduce a Altamira a la reflexión de que:

"Debe dejarse a la historia que produzca los frutos naturales sobre la inteligencia y no precipitar e incrustar estos frutos en forma de tesis. El rigor en la exactitud, la exigencia de demos-

tración positiva, la distinción de circun-
tancias, la relación de unidad de la vida,
 el valor del elemento tradicional, son con-
secuencias del estudio histórico; y hay --
 que dejar que lleguen a su hora. El maes-
 tro debe solo poner los elementos, y exci-
 tar la faultad de reflexión personal sobre
 ellos: lo demás viene solo, por el trans-
 curso natural del tiempo y en el orden in-
 flexible de los procesos intelectuales. --
 Tal sucede al hombre como al niño; y feliz
 la enseñanza que puede dar por resultado -
 una labor intelectual (cuando llega a ser-
 posible) cuya fórmula, por lo que toca a -
 la historia, sea, según dice Schopenhauer,
 formar la "conciencia" della vida pasada -
 como guía y dato para la presente" (377).

Como conclusión en orden a los conceptos de-
 utilidad y valor educativo de la Historia, "puesto que to-
do estudio debe servir para la vida y no quedarse en puro
 placer de conocimientos, placer egoísta que no es moral -
 ni humano, establece Altamira los siguientes puntos:

"1º. Es útil la historia como experiencia, no
 presente en todos instante de modo que sirva de guía y --
 "ejemplaridad" en la conducta (no enseña más experiencia-
 que la propia; nadie escarmienta en cabeza ajena) sino co-
mo "prueba del éxito" que una cosa ha obtenido en prácti-
 cas anteriores, como "precedente" que puede abonar una re-

forma (la masa misoneísta necesita precedentes), como -- ejemplo que apoya una teoría (v. gr. el socialismo) en -- cuya función todos acuden a ella, estando de hecho toda -- cuestión "actual", aún la que parezca más abstracta y nue -- va, pendiente de argumentos históricos.

2ª. Lo es igualmente por contribuir a for -- mar la conciencia nacional o colectiva, el concepto típi -- co de la raza, que tanto influye en la manera de obrar: -- v. gr., la idea de inferioridad que tienen de sí las ra -- zas negras; la de decadencia tradicional en los españo -- les, que parece atarles las manos para toda iniciativa -- presente; la de superioridad y energía de los ingleses; -- la de una misión política en Alemania, etc.

Bien se comprende lo que importa depurar -- la verdad en este punto, destruyendo equivocados prejui -- cios; y lo prueba el hecho de la frecuencia con que se -- acude a "falsedades históricas" (fraudes piadosos y pa -- trióticos) para obtener un determinado movimiento en la -- masa.

3ª. Como elemento sugestivo para las ten -- dencias y caracteres individuales bien determinados, en -- cuyo sentido propiamente educa y dirige (Alejandro Mag -- no, Carlos XII de Suecia...).

4ª. Como educadora de la inteligencia, me -- diante el rigor de la investigación y sus exigencias crí --

ticas" (378).

Establecidas hasta el momento una serie - de cuestiones preliminares, podemos ya centrarnos defini tivamente en la cuestión planteada al principio, a saber, la edad en que el niño puede ser capaz de ponerse en con tacto con la Historia, o lo que es lo mismo, cuándo debe comenzar la enseñanza de la Historia, temática ampliame nte discutida y en la que se producen fuertes controver - sias, que quedan reflejadas, incluso, en la labor de los legisladores.

Francia parece ser -dirá Altamira- el país más adelantado en este aspecto, puesto que hace empezar la enseñanza de la Historia -en forma de cuentos, biogra fías, etc.- en niños con edades comprendidas entre los - cuatro y los siete años, aunque no suele ser ésto lo co mún en el resto de los países.

La exigencia de una edad superior en los - alumnos venía exigida, entre otros, por M.A. Pizard, aun que bien estudiadas susteorías, si bien siguen un impeca ble rigor lógico, parten de principio no compartidos -- por nuestro autor. En efecto, los niños, para entrar a - formar parte de las clases de historia no precisan saber leer ni escribir -ni por tanto, manejar libros-; ni ser - capaces de elevarse a la noción de patria o nacionalidad,

(378) Ibidem, pp. 374-375

etc., porque el fin de la enseñanza en estos primeros -- años y los métodos a utilizar para su consecución, son -- muy distintos de lo que generalmente se supone.

Así, Altamira parte del principio de que la situación de un sujeto, cuando va a comenzar un estudio cualquiera -al margen de sus facultades intelectuales, que pueden permitirle un trabajo relativamente intenso o relativamente persistente-, es siempre la misma, cualquiera que sea su edad; "la formación lógica de la reflexión, sin anticipaciones ni supuestos que transtornen la marcha propiamente científica, requiere siempre -- un mismo proceso, partiendo de las mismas ideas preliminares, de las bases imprescindibles de todo conocimiento concreto". Por tanto, la edad, si es acorde con un desarrollo normal de la inteligencia, influirá inevitablemente sobre la rapidez del proceso de aprendizaje, pero ni puede ni debe cambiar nunca el orden natural y psicológico del pensamiento.

Este es, para nuestro autor, el fundamento por el cual es posible enseñar a los niños Historia -- en la escuela desde los primeros años. Y no solamente -- es así, sino que precisamente a ellos "corresponden los -- conocimientos primordiales, que han de fundar el "sentido" de la acción histórica y hacer racionalmente posible el trabajo ulterior, hasta ahora considerado como único, por hacer de aquel estudio un mero estudio memorista" --

(379). Por tanto, habrá que tratar de establecer más a --
delante el contenido del programa de Historia en esos pri --
meros años.

Por otro lado, está la cuestión del "cuán --
to", o tiempo que habrá de dedicarse a la enseñanza de --
la Historia. Y respecto a ella, Altamira hace suyo el --
principio pedagógico según el cual --fundamentándose en --
el desarrollo intelectual y psicológico del niño-- se a--
aconseja, una vez iniciado un particular tipos de estu --
dio, se continúe durante todo el periodo de instrucción--
del alumno. Y siendo además que propugnábamos anterior --
mente un programa "integral", que abarque todos los cam --
pos de enseñanza, la Historia, lógicamente, no deberá --
faltar en él a lo largo de todos los niveles escolares.

Y aquí un nuevo aspecto del problema: ¿c^o --
mo habrá de organizarse su enseñanza a lo largo de aqué --
llos? ¿Convendrá, tal vez, estudiar una parcela de la --
misma en cada uno de ellos hasta concluirla en el último;
o más bien interesaría abarcar el panorama histórico en --
su totalidad a lo largo de cada uno de los cursos?.

Nuestro autor no duda en optar por la se --
gunda de las posibilidades, o lo que es lo mismo, por el
programa cíclico o concéntrico. Así, durante los primeros

(379) Miró, en su obra La enseñanza de la historia en las

años la exposición será sencilla, elemental, despo-
 rizada, pero completa, consiguiendo una progresiva com-
 plejidad a medida que aquéllos vayan transcurriendo. Pe-
 ro aunque coinciden con esta opinión la mayoría de los
 autores coetáneos y los legisladores de los países euro-
 peos, en la práctica no se alcanzan realmente aquellas
 exigencias en casi ningún lugar: en unos sólo se estudia
 la propia historia, no alcanzando la universal hasta cur-
 sos superiores; y en otros, ocurren hechos similares.

Por tanto, está todavía en vías de lograr
 se una reforma en este sentido: "estudiar desde el prin-
 cipio (es decir, desde que puede darse al estudio un ca-
 racter sistemático) toda la historia, no solo nacional,
 aunque dando mayor desarrollo a ésta; y repetir gra-
 dualmente el programa, aumentando todos los cursos, o ca-
 da dos, etc.". Este será el único medio de que el alumno,
 concluya o no su formación al dejar la escuela, salga --
 con ciertos conocimientos de conjunto de la historia que

(Cont.) -escuelas (Biblioteca del Maestro, Barcelona, -
 1.889), está en total acuerdo con la teoría de
 Rafael Altamira. Es partidario de que comience
 el estudio de la Historia en la escuela de pá-
 vulos, presentando ante la viva imaginación de
 los niños no largas y complejas series de suce-
 sos, sino "cuadros muy animados de escogidos
 hechos históricos, no solo bien descritos oral-
 mente, sino que impresionen además el sentido-
 de la vista por medio de láminas de correctos-
 dibujos y con buen gusto iluminadas". Y todo
 ello porque "los conocimientos que en la escue-

le sirvan para apreciar la relativa diferencia de sus partes y para fundar sobre ellos, si hubiera lugar, conocimientos más detenidos.

La cuestión del programa cíclico queda relacionado, en parte, con el denominado programa "regresivo", del que también nuestro autor nos dará su opinión.

Las posturas favorables al método regresivo en Historia fundamentan generalmente su convicción en el lógico interés que el niño siente por lo más cercano a él, por lo que ve y le es más fácil comprender, si bien ese interés se agotaría en cuanto que la narración excediese de lo que podríamos llamar su horizonte visible, - constituido, bien por "recuerdos propios, bien por los de su familia o educadores". Habría de tratarse, por tanto, de una regresión parcial, en la que se procediera -- primeramente al estudio de la época contemporánea, pero una vez alcanzados aquellos límites de conocimiento infantil, habría que recomenzar por el verdadero principio, dado que ante cosas desconocidas, siempre sería preferible elegir las que proporcionaran lógicamente los lazos-

(Cont.) -la se da a los párvulos no pueden pertenecer a determinadas materias, sino a todas, absoluta - mente a todas, ya que el niño en aquella edad va adquiriendo las ideas a medida que se le van presentando los objetos, y es su cabeza como un almacén donde se amontonan los conocimientos adquiridos, sin orden, hasta cierto punto, y por lo mismo, sin clasificación alguna".

causales de tiempo y espacio.

La regresión absoluta es inadmisibile, porque "choca con la necesidad de formar en el alumno el -- sentido de la historia humana como evolcuión y progreso"

Por otro lado, y una vez conocida la historia presente, cabe la posibilidad de que el alumno se pregunte: ¿cuáles son las causas o los hechos que la han motivado?. Por lo que habrá que remontarse al periodo inmediatamente anterior y así sucesivamente. La posibilidad final, en este caso, sería la de concluir el programa reestructurando la historia según el real proceso evolutivo, ésto es, de forma directa, contribuyendo al redescubrimiento de aquellos nexos de causa-efecto que el estudio retrospectivo haya podido disimular, olvidar o torcer. Se trataría, por tanto, de una primera toma de contacto regresiva para concluir con la recomposición -- real de la historia.

Otro razonamiento en apoyo de la utilización del método regresivo, estriba en el hecho del acortamiento real de programas que se produce en el curso escolar por el imperativo de la escasez de tiempo. Si se ha seguido el método progresivo tradicional, el alumno, al final de sus estudios conocerá -quizá- más o menos perfectamente la historia de sus remotos antepasados, pero nada o bien poco de la historia presente, del mundo en que ha de moverse, de la realidad concreta que él mismo está --

contribuyendo a convertir en historia.

Concluyendo, diremos que la regresión se impone en el comienzo de la enseñanza de la historia, -- siendo en cierto modo imprescindible porque se basa en la exigencia lógica y psicológica, a la vez, de que el punto de partida en cualquier campo de estudio sea próximo o inmediato al sujeto. Así, "para que una cosa desconocida científicamente llegue a serlo, y se comprenda su verdadero sentido de realidad, es preciso llegar a ella por intermedios conocidos, por ecuaciones sucesivas, que sustituyan términos de conocimiento reflexivo o mediato, a las intuiciones de la experiencia inmediata del alumno. Solo de este modo podrá el sujeto interesarse en la obra y proceder lógicamente en ella" (380).

Por otro lado, la historia exige el conocimiento de ciertos conceptos fundamentales sociológicos y metafísicos que es imprescindible poseer: conceptos tales como sociedad, pueblo tiempo, e incluso el mismo de-

(380) ALTAMIRA, R., La enseñanza..., op. cit., pp. 391--392. Sin embargo, Altamira matizará que "el error sería creer que la regresión ha de durar siempre; debe entenderse, por el contrario, que su empleo se limita al periodo de iniciación, hasta agotar la serie que va del momento actual al primitivo, para ver cómo cada uno procede del inmediatamente anterior, y ligar así la simplicidad de las organizaciones iniciales -que jamás podría comprender de golpe el niño- con el complejo estado actual. Hecho ésto ya puede construirse la Historia de modo cronológico".

historia, es perfectamen inútil darlos a los alumnos en los primeros grados en forma de definiciones, por muy -- concretas que éstas sean. Todas estas ideas habrán de -- formarlas ellos mismos a partir de la propia narración de los hechos históricos, pero no es necesario que las -- definan, ni siquiera que las mencionen con su apelativo-científico en los primeros momentos.

¿Cuál habra de ser, por tanto el camino?.

El niño habrá de aducirlas, porque es capaz de ello, a -- partir de los datos que le ofrece la experiencia y su vi da misma y en esa tarea se le podrá ayudar:

"(...) haciéndole que observe la "sucesión" en sus propios hechos y en la vida escolar; las "instituciones" fundamentales, en su familia, en su localidad - (...), en su nación, por las noticias - que oye y aprende de continuo en la casa y en la calle; los "caracteres comunes" de los hombres y los "diferencias" en el círculo de sus relaciones; - las "profesiones" y "oficios", el "progreso" y el "cambio"... , todo en la esfera de su experiencia, que es la única que tiene "sentido" para él: y de estos, ninguna de esas voces, aplicadas a épocas y pueblos ajenos, sonarán en vacío, sino que tendrán su apoyo y explicación en el concepto que las intuiciones inmediatas produzcan. Así será posible que el niño empiece su estudio con una idea general, pero suficiente de to dos los factores esenciales" (381).

Métodos y procedimientos

Descendiendo ya al modo concreto en que - deben desenvolverse los principios anteriormente formulados, convendrá hacer notar, como elementos preliminares, una serie de aspectos defectuosos, de uso común en la enseñanza general, y que contribuyen a torcer el verdadero sentido de aquélla.

Encontramos en primer lugar en nuestros - docentes, un equivocado deseo de abarcar demasiado sin - tener en consideración la edad de los niños, ni las verdaderas exigencias de la enseñanza intelectual que re -- quiere, no un inútil cúmulo de conocimientos concretos, - sino más bien el inculcar en los alumnos el sentido o caracter de las cosas. No existen programas excesivamente - amplios porque todo puede enseñarse sin más que reducir - el contenido de acuerdo con el nivel evolutivo de aque - llos a quienes se dirige la enseñanza.

Conviene por tanto, y en especial en Historia huir de los excrsos en materia de enseñanza, para - lo cual es preciso no confiar en exceso en la memoria ni convertirla en base de aquélla, abreviando los pormeno - res que son, precisamente, los que aumentan el contenido. De acuerdo con ello, corresponde al docente el hacer una lógica selección de contenidos escogiendo los más signi - ficativos y esenciales, procurando combinar en ellos el-

(381) Ibidem, p. 393. Altamira refiere en este punto la - teoría de Lavisse, en el sentido en que debe ser -

"elemento pintoresco". De esta manera, "borrando todo lo abstracto, toda la fraseología sin sentido, toda pretensión de teorizar y de dar aparato científico (...) a los conocimientos (...) es como la enseñanza de la historia- podrá darse desde el primer momento y producirá verdaderos frutos de educación" (382).

Acordadas estas notas preliminares, vengamos a considerar que lo primero que debe conseguirse en la enseñanza, es despertar el interés por la materia en los alumnos, merced al cual entrarán a formar parte del "juego", participando espontáneamente en la propia tarea educativa. Se trata, en definitiva, de lograr motivar a los alumnos intentando aproximar lo más posible la ciencia de que se trate -en nuestro caso la narración, la historia- a la propia realidad del niño, al medio por él conocido y amado. Habrá que "contarle" la historia, y -- contarla como un cuento "en todo lo que se refiere a sus condiciones propiamente estéticas, de calor, imaginación, etc., pero dejando ver siempre que responde a la reali--

(Cont.) -guiado el primer grado de la enseñanza de la -- Historia y que puede resumirse así: 1º, la idea del "cambio" de las cosas, mostrando al niño -- que el mundo no ha sido siempre como es hoy, mediante ejemplos concretos y usando el material- gráfico cuando sea posible; 2º, hacer palpable la diferencia de las épocas en civilización y -- caracter, sirviéndose de "hechos", no de pala-- bras; 3º, acudir siempre a lo presente para explicar lo pasado.

dad". O lo que es lo mismo, "la historia "verdadera" es -- preciso narrarla como la "historia ficticia" o de pura -- imaginación, graduando la expresión por el desarrollo intelectual del niño". La utilización paralela de láminas -- o cuadros análogos al relato contribuirá grandemente a -- provocar en el alumno el efecto positivo que se desea con seguir.

Ahora bien, estas narraciones que ponen -- por primera vez en contacto con la historia a los niños, -- deben ser muy concretas, narraciones de hechos exclusiva mente.

Las más utilizadas han sido las biografías -- de los grandes hombres, como prototipo de una época o de -- un pueblo, o las de héroes de origen mítico y legendario, -- fundamentados ambos tipos en el hecho de que es lo indivi dual, lo concreto, lo que especialmente atrae y admira al niño y a la vez, lo que mejor comprende. Y sin embargo, -- nuevas corrientes han venido a limitar el procedimiento -- biográfico (especialmente el legendario) en los primeros -- pasos en la enseñanza de la historia, por considerar que -- quizá lo individual pueda llegar a oscurecer o excluir -- las cuestiones generales o los rasgos característicos de una nación o una raza.

Lo cierto es que las biografías han sufrido un gran descrédito, aunque no por ello se han dejado de utilizar de modo absoluto. Por otro lado el método -- biográfico se opone, en cierto modo, al regresivo, o a la iniciación del estudio de la historia a partir de lo más próximo al alumno. Altamira se inclina, en definitiva, por la historia general, "después de traspasado el momento de iniciación en la vida inmediata y contemporánea que ha de ser local y nacional", aunque referida preferentemente a la propia historia, de ningún modo en sentido contrario, es decir, la de las otras naciones, "menos" la propia, como a menudo se hace en nuestros institutos y universidades.

Llegados a este punto y organizada la enseñanza según los principios expuestos, sólo leves variaciones diferenciarán los distintos niveles del periodo de cultura general que nos viene ocupando, y que son dos fundamentalmente: de un lado, el uso del material, que será progresivamente más complejo permitiendo en un último momento el manejo y la lectura de fuentes literarias originales; y de otro, el enriquecimiento paulatino de los sucesivos cursos, que van ganando en pormenores e intensidad, no por la repetición de los datos ya sabidos y la acumulación de otros nuevos, sino por la ampliación y profundización en aquellos.

Y abordando otra cuestión, cabe preguntarse por el papel que corresponde respectivamente al profes

sor y a los alumnos en las clases de historia. Lo que se diversifica en otras dos cuestiones: la forma que habrá de revestir la lección y los trabajos a que deberán atenerse los discípulos.

Con respecto a la primera de ellas, el fondo del problema está en dilucidar si la enseñanza debe ser oral, es decir, partir fundamentalmente del maestro, quien será el encargado de "dictar" las lecciones; o deberá, por el contrario, tener el libro de texto como base predominante.

La mala prensa del libro, su tradicional e íntima relación con el aprendizaje memorístico, su incorrecta utilización e incluso -en muchos casos- su defectuosa concepción, han venido a decantar la balanza -- por el lado de la enseñanza oral. En efecto, "si las explicaciones han de tener carácter intuitivo; si se ha de utilizar el material adecuado para ello; si el alumno ha de intervenir en todo el trabajo, la enseñanza tiene forzósamente que ser, en gran parte oral".

Sin embargo, la defensa del libro se ha basado en argumentos tales como el excesivo esfuerzo que cabría exigir al maestro dando mayor relevancia a la alternativa contraria, precisando, de otro lado, de ciertas cualidades oratorias que no siempre pueden encontrarse de modo satisfactorio. Ello constituiría un verdadero obstáculo si se entendiera por lección lo que se entien-

de por discurso o conferencia, no siendo así realmente, puesto que lo que incumbe al docente es que "hable poco y haga, en cambio hablar mucho a las "cosas"", y después a los alumnos. El exceso de retórica no sólo es un esfuerzo inútil para el maestro, sino también para los alumnos a quienes aburre y vicia en el mejor de los casos.

Por otro lado, la lección oral presenta para Altamira ventajas inapreciables y casi insustituibles en los primeros años de enseñanza, pero matizando dos graves inconvenientes. El primero de ellos, la fragilidad de la simple audición como método didáctico: lo escuchado se borra con rapidez, por lo que la enseñanza oral no puede constituirse en procedimiento único. El segundo la obligación que crea en el alumno de tomar notas o apuntes, siempre fatigosos y no verdaderamente útiles en gran número de casos.

Convendrá pues en este caso en la necesidad de "considerar el libro como base precisa e inalterable de los conocimientos concretos que en un momento dado puede ser conveniente recordar y utilizar". El libro de texto, pues, deberá contener un resumen posterior a la exposición oral del maestro, "que ofrezca como la "quinta esencia", lo indispensable en datos (no en juicios e impresiones), y sobre todo lo que no puede, ni en rigor debe decir el profesor, para no recargar las explicaciones". De acuerdo con ello, sólo el libro de lecturas podrá o deberá preceder a la lección oral.

Se establece, por tanto, una especie de interacción o complemento entre el manual (que guarde las condiciones anteriormente requeridas) y la explicación del profesor. Pero deberá prescindirse en absoluto del libro en los primeros años de enseñanza.

Con respecto a la utilización del libro en la clase, en 1.931, la Real Academia de la Historia hace públicas una serie de Indicaciones a los maestros para la enseñanza de la Historia de España (383), ponencia previamente encargada a Rafael Altamira y que la Academia hizo suya por medio de su íntegra aprobación. Su incidencia en la temática que nos ocupa nos hace recurrir a ella y trasladarla aquí a manera de ratificación "oficial" de los principios que hemos venido aduciendo. Se concreta así:

1º. El libro no es, como instrumento docente, lo primero que se emplea en la escuela, sino que su posibilidad de empleo y de eficacia tarda algún tiempo en producirse a partir de la entrada del niño en la primera enseñanza. Las explicaciones del profesor le anteceden

(383) Pueden encontrarse publicadas en B.I.L.E. 850 y - 851 (1.931) 45-48 y 67-73 respectivamente, y "tienen por único objeto explicar a los maestros primarios cuáles son los principios historiográficos y metodológicos a que obedecen los libritos escolares de la Real Academia y qué relación han querido guardar con la obra pedagógica total de la escuela española"

den necesariamente, y son insustituibles durante un periodo más o menos largo, según las condiciones personales -- del alumno.

2º. La entrada del libro en la enseñanza no excluye ni hace inútil la explicación del maestro. Esta sigue siendo necesaria y fundamental en la obra docente. Lo es por sí misma y los es, también, indispensable -- mente y a cada momento, como aclaratoria del libro.

3º. Por ambas razones, el libro será, aún en el periodo en que pueda utilizarse ampliamente, unas veces punto de partida para la enseñanza de la materia o de parte de ésta, y en entonces la explicación oral le -- servirá de complemento; otras veces, por el contrario, se -- rá punto de llegada, a modo de resumen, síntesis o conjunto de conclusiones relativas a un grupo de conocimientos -- adquirido por medio de la explicación oral o de cualquiera de los procedimientos realistas (objetos reales, fotografías, láminas, excursiones, etc.) de posible empleo en la escuela.

Esta segunda posición, que se corresponde con la que tienen las notas y diarios de clase, excursión, etc., respecto de las explicaciones y de la observación -- de cosas y representaciones gráficas, es la que, en los -- primeros momentos de utilización del libro, guarda éste, -- por lo general, en un buen método de enseñanza.

4º. El libro no es un medio pedagógico pu-

ramente memorista. La memoria es, sin duda, un factor indispensable para que lo enseñado quede en la inteligencia del niño y le pueda servir siempre; pero la memoria apetible no es la de palabras, sino la de hechos y razones.- Por eso el libro, y singularmente el de Historia, no es para que lo aprenda de memoria el niño, ni el saberlo así lo considera ningún maestro como la expresión de haber -- conseguido el fin pedagógico buscado.(384).

(384) Los principios enunciados tienen por base las siguientes consideraciones, ya en parte explicitadas en páginas anteriores:

En los primeros momentos de su educación, el niño gusta más de que le "cuenten" las cosas que de oír las leer o de leerlas él mismo, por lo que el libro que se utilice en estos momentos debe parecerse lo más posible a un relato oral, aunque nunca podrá -- igualarlo. En efecto, la mayor elasticidad de la exposición oral le permite adaptarse en cualquier momento a las necesidades circunstanciales frente a la rigidez del libro, de carácter inamovible. Sin embargo, y en contrapartida, aquélla es de carácter más perecedero, por lo que el alumno necesita que sean "fijados" de algún modo los conocimientos que le han sido transmitidos verbalmente, de manera que el recuerdo adquiera estabilidad. Y ésta es la más-primordial misión del libro.

Y ya particularmente en la enseñanza de la Historia, es preciso tener en cuenta otro hecho para abonar los presupuestos enunciados. Es la circunstancia de que el relato histórico precisa de la utilización de palabras que pertenecen a todos los órdenes del conocimiento por razón de su mismo carácter que -- abarca todos los asuntos de la vida humana. Y el conocimiento de esos términos nuevos debe ser potenciado por el maestro de forma oral porque el libro no puede descender al detalle de definir y explicar la significación de cada uno de ellos. Por tanto, -

En cuanto al capítulo de las actividades- que el alumno debe realizar en las clases de Historia de cara a una verdadera participación en ellas, Altamira se ñala como deseables las siguientes:

1º. Resúmenes de lecciones. Es el ejercicio más conveniente en los primeros años, y debe ser precedido de resúmenes orales. Al principio debe hacerlos - exclusivamente según sus recuerdos de la explicación anterior; y ya más tarde, auxiliándose con libros. Las notas o apuntes de clase deben en absoluto proscribirse, - lo mismo en la escuela, donde por fortuna no han entrado, que en la segunda enseñanza actual.

2º. Extractos de lecturas. Suponen un grado bastante avanzado en la enseñanza, y son muy útiles - como medio de concretar el pensamiento y motivo para -- leer libros.

3º. Como desarrollo superior de estos extractos, los temas escritos y los llamados "devoirs" en la enseñanza francesa...

4º. El calco y dibujo de mapas, croquis,-

(Cont.) -la palabra del maestro, que por su propia condición es más simple, familiar y sencilla que el texto escrito, habrá de venir en auxilio del libro hasta que el niño esté en condiciones de manejarlo libremente de forma autónoma, asegurando todo el provecho que de esta actividad puede emanar.

etc., excelente para dar plasticidad a las ideas.

5º. La atención y colaboración del alumno debe incesantemente estar solicitada en clase por medio de preguntas, no en forma de examen, sino para excitar la memoria, provocar la reflexión, o hacer notar la importancia de una idea o de un hecho. La clase debe ser, en lo posible, una conversación.

6º. Cuando la edad y el desarrollo del -- alumno lo consientan, lecturas de los clásicos modernos y de las fuentes originales, manejo de diccionarios, etc. más con el fin de disponerlo para la utilización futura de estos elementos, que para que aprenda en ellos actualmente excesiva cantidad de datos...

7º. Las excursiones o paseos históricos.

Para estos trabajos debe siempre tenerse en cuenta el principio general de toda enseñanza, más -- exacto y riguroso según van siendo superiores los grados y la preparación del alumno: que éste es quien debe estudiar, pero de ningún modo aprender de memoria, y que el profesor debe servirle tan solo de guía aclarando lo que no entienda y facilitándole el camino.

Hemos intentado hacer hasta el momento un breve repaso a las necesidades que exige el periodo de - cultura general en cuanto a la enseñanza de la Historia - se refiere, así como de los remedios, métodos y procedi-

mientos considerados por Altamira como más idóneos. Habrá que confiar el resto al profesor, cuyo recto juicio, preparación docente y peculiar personalidad le harán elegir lo más adecuado de lo expuesto para su aplicación a la clase. No obstante, recapitula con estas palabras:

"Los únicos consejos que debentenerse siempre presentes (y más que nunca en los primeros años) son, en punto al lenguaje, no usar de términos técnicos, ni de los que sin serlo, exceden de la comprensión del alumno; por tanto, repetimos, nada de "galas oratorias", pero sí elocuencia natural y objetiva que hiera la inteligencia y, en su caso, también el sentimiento. En cuanto a la explicación misma, procurar la comparación entre lo antiguo y lo moderno, para que se comprenda bien su carácter y sus diferencias; por lo que se refiere al material, hacer uso de él siempre que se pueda y en la mayor cantidad posible, mientras no dañe el número a la claridad; y en cuanto al tono, no hacerlo in-diferente, sino animado y caluroso, en especial cuando se trata de las grandes figuras de la Historia, despertando hacia ellas el amor de los niños" (385).

Y ya de forma esquemática, nuestro autor facilita una serie de "reglas prácticas" que pueden esquematizarse así:

1º. No olvidar que la Historia no es cues

ción de memoria. La memoria no tiene para qué jugar, en esta materia, mayor papel que en otra alguna.

2ª. Utilizar siempre estos dos poderosos-medios de explicación: el "contraste" y el "parecido" en tre los hechos, los pueblos y las épocas.

3ª. Tomar los Museos como centros de enseñañanza viva, la más eficaz y realista. Desgraciadamente, - solo las grandes capitales permiten la utilización de este medio.

4ª. En defecto de Museos, servirse abundantemente de láminas y proyecciones; y sobre todo, de excursiones a los lugares históricos próximos.

5ª. Hacer a los niños relatos, lo más vivos y calurosos posible. Si el maestro careciese de facultades para ello (lo cual no quita que sea en todo lo demás un excelente maestro), hacerles lecturas escogidas, explicándolas y comentándolas. Escoger para tal fin pasajes de gran relieve, de valor artístico, de emoción, si es posible.

6ª. Aprovechar las ocasiones históricas de cada día: conmemoraciones, aniversarios, sucesos del día, noticias de periódicos, aquello que se habla en la localidad e interesa al común de las gentes.

7ª. Desconfiar en absoluto de los llamados

"juegos históricos" (representaciones con o sin disfraces, escenas dramáticas desempeñadas por los alumnos, personificación infantil de personajes pretéritos o presentes). Son niñerías de adultos, impuestas al niño, que no las siente, que deforman su visión histórica, que se convierten para él en teatro sin calentar el alma (386).

3.3. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA EDUCACION MORAL

Las cuestiones relativas a la supuesta influencia moralizadora derivada de la enseñanza de la Historia, son explícitamente tratadas por Altamira a modo de reflexiones en un trabajo presentado al V Congreso Internacional de Educación Moral, celebrado en París en 1.930, bajo el título "Utilización de la Historia desde el punto de vista de la educación moral" (387).

Parte nuestro autor, al margen de otras cuestiones que quedarán reflejadas más adelante, de las necesidades existentes -de caracter positivo y negativo-

(386) ALTAMIRA, R., "Una lección de metodología histórica", en B.I.L.E. 652 (1.914) 198-199

(387) Trabajo que posteriormente fué publicado en el número 854 del B.I.L.E. (1.931)

otras- en el campo de la enseñanza de modo que sea factible la actualización o relación fecunda entre la Historia y la moral. Así, un "trabajo negativo" consistirá, - por ejemplo, en la conveniente rectificación de los libros de texto utilizados para la enseñanza histórica en las escuelas, que deberán ser despojados "de todo elemento susceptible de crear el desprecio, la incomprensión o la animosidad entre los pueblos por razones de raza, de religión, etc.". Labor ésta ineludible y prólogo de posteriores acciones.

El "trabajo positivo" consistirá en "introducir en estos libros, e inmediatamente en la enseñanza oral, tanto o más (...) que en la del libro, el "espíritu" que se llama "internacional", o cualquier otro semejante, sea como materia, sea como intención" exigiendo además "la misma reforma general en el sentido moral de la enseñanza, cualquiera que sea la materia o el orden de conocimientos que la constituyan" (388).

Por otro lado, dos son las cuestiones pedagógicas que plantea el problema que nos ocupa: el primero de ellos, el de la posibilidad o no de utilizar la Historia con vistas a la educación moral. Y si ello fuera posible, cuál habría de ser la medida o dirección que

(388) ALTAMIRA, R., "Utilización de la Historia desde el punto de vista de la educación moral" en B.I.L.E. 854 (1.931) 168

habría de seguir aquélla para alcanzar el pretendido fin. Resuelto lo que precede, la segunda cuestión vendría a centrarse en el modo (procedimientos o métodos pedagógicos) en que debería ser utilizada la Historia con una finalidad moral, dándose el caso de que en demasiadas ocasiones se emplea como instrumento para la obtención de resultados totalmente opuestos.

Todo lo cual nos lleva a plantear de forma muy concreta la cuestión, sobre dos bases fundamentales: la determinación científica de los elementos de experiencia moral e inmoral que contiene la Historia y la determinación de la experiencia pedagógica acumulada por los docentes en relación a la reacción moral de los alumnos frente a los distintos hechos del conocimiento histórico.

El utilizado aforismo de que la Historia es la maestra de la vida no sirve en opinión de Altamira, por un lado, porque hace referencia, por lo común, a la experiencia del hombre adulto; y por otro, porque en demostrados casos, el hombre, por multitud de circunstancias, olvida el pasado, viéndose abocado una y otra vez, a iguales o parecidas circunstancias. Lo que llevaría a la conclusión de que el hecho es irremediable o a la consideración de que tal vez una dirección renovada en el estudio de la Historia, pudiera proporcionar resultados diversos a los obtenidos hasta el presente. Y la expresada renovación exigiría, como base, la atenta observación

psicológica de los docentes respecto de la influencia que los hechos históricos ejercen sobre los alumnos. Hechos - que forzosamente habrán de responder a la realidad objetiva, jamás supeditada a subjetivismo alguno, aún en el caso de que persiga un fin moral.

En otro sentido y en relación al valor de la Historia como ejemplo, cabe hacer notar el hecho de -- que la tendencia espontánea de imitación se dirige indistintamente hacia lo bueno o hacia lo malo, dirigida tan solo por una íntima predisposición personal del sujeto sobre la cual la educación poco puede hacer. El problema se reducirá, por tanto, a dirigir esta tendencia en uno u -- otro sentido. El niño no juzga, en términos estrictos, - los hechos históricos, sino que su conocimiento producirá en él una determinada inclinación del espíritu que irá seguida de una conclusión deducativa sobre la conducta. Sin embargo, "esta conclusión no es (...) un juicio moral, si no un simple aprendizaje de hechos, que produce también - un efecto moral práctico, porque sugiere al niño la idea de que lo que han hecho los hombres durante siglos es la manera natural de conducirse en la vida" (389). Sobre esta inevitable deducción habrá que velar cuidadosamente, - de manera que no tome una dirección equivocada.

Sin embargo, Altamira centra el problema -

(389) Ibidem, p. 200.

en el hecho de nuestro desconocimiento -salvo en muy escasos datos- de cuál sea la personal deducción del niño, o mejor, en cuántos aspectos se presenta la realidad, -- sin cuyo conocimiento se convertirá en un esfuerzo vano- todo esfuerzo por utilizar la Historia en el dominio moral. Solo entonces podremos intuir las posibilidades de eficacia reales que puede aportar el conocimiento de -- los grandes ejemplos individuales de la Historia, de los que tanto esperamos a priori, a la vez que se nos indique en qué momento del desarrollo madurativo del alumno- conviene más su utilización de cara a una mayor eficacia.

El hecho cierto es que la Historia de la humanidad ofrece ejemplos contrapuestos: de un lado, una triste serie de crímenes individuales y colectivos decisivos en el devenir de los pueblos; y de otro, una serie, no menor, de esfuerzos por elevar la condición humana -- del hombre sobre las pasiones desatadas. Pero todo ello es constatado por el adulto instruido en Historia. Sin embargo, la utilización científica del material representado por estos hechos con el fin de crear en el niño -- "una imagen de la vida humana correspondiente al ideal de conducta futura" en el sentido en que es de desear, -- no es más que una aspiración entre nosotros, salvo en -- muy escasas excepciones. Y por esa misma razón no contamos con experiencias suficientes que nos permitan valorar los resultados favorables o no en la enseñanza.

Porque al margen de las personalidades, de los hechos, de los ejemplos positivos en fin, que desde luego la enseñanza de la Historia no dejará de subrayar, existen toda una serie de episodios negativos, forjados por igual de la Historia, y de los cuales no es posible prescindir. Se plantea así el modo en que esos efectos posiblemente negativos en la conciencia del niño habrá de ser contrarrestados, dado que de otro lado familiarizarán al niño con la violencia y la mentira haciendo que los -- considere como naturales e inevitables, "Ilevándole a explicar su necesidad, por lo menos aparente, en una mayoría de casos". La respuesta de Altamira a éstos planteamientos se especifica así:

"Teóricamente, es decir, en la lógica -- del razonamiento, la formación de este error parece poder evitarse si se expone íntegramente la Historia con todo el bien y todo el mal que lleva consigo; pero teniendo cuidado de hacer ver claramente que el balance es cada vez más favorable al bien que produce la Historia, a pesar de todas las regresiones, y mostrando las ventajas que el éxito de los esfuerzos realizados por las grandes -- ideas y por los hombres generosos aportan al bienestar, a la tranquilidad y al disfrute de la vida que se nos ha concedido" (390).

Sin embargo, al utilizar este método hay -

(390) Ibidem, p. 202

que cuidar de que la Historia, contemplada desde esta óptica, despierte un excesivo optimismo. Hacer ver la línea del progreso sí, pero sin olvidar aquellos aspectos de cuyo lamentable atraso es culpable y protagonista el propio hombre. Así, tres conclusiones indispensables cabe grabar en todos los alumnos o en todos los estudiantes de Historia:

1º, que actualmente, solo una parte de la Humanidad está civilizada, es decir, posee y practica, totalmente o en gran parte, aquellas formas o aquellas perfecciones de la vida individual y social que consideramos como características de un pueblo civilizado;

2º, que en el grupo de estos pueblos civilizados, y aún entre los que son superiores, persisten muchas manifestaciones más o menos frecuentes y difundidas de la vida primitiva y contraria al ideal presente de perfección;

3º, que para llegar a este mismo estado de civilización, incompleto por un lado, admirable y alentador por otro, la Humanidad necesita muchos siglos de esfuerzos, ensayos y experimentos" (391).

Pero Altamira considera muy pobre el hecho de plantear lo anteriormente apuntado con relación a

(391) Ibidem, p. 203

la enseñanza histórica y a la educación escolar sin más. En efecto, la interacción constante e inevitable entre el niño y la escuela, por un lado, y la sociedad por otro, - con su carga predominantemente negativa por la falta de formación, de recto juicio, de experiencias alienadoras, de decadencia, etc., en muchos casos, provoca en la infancia y en los métodos de enseñanza -siquiera sean los más serios y eficaces- una influencia desalentadora. Cabe ocuparse, por tanto, de la educación toda de la sociedad: de la educación, en particular, de los adultos. Y - limitándonos al campo concreto que nos ocupa, el del saber histórico, habrá que rectificar el que de él tiene la masa, utilizando la verdad histórica de manera que conduzca a una orientación moral superior a la que actualmente se ha alcanzado.

3.4. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA EDUCACION PARA LA PAZ

Aunque hemos tratado el tema -al menos -- en uno de sus aspectos- en otro momento de nuestro trabajo al referirnos a la enseñanza de la Historia y la educación moral, nos detendremos a continuación en una serie de reflexiones no formuladas hasta ahora y que por --

otro lado complementan el apartado anterior.

Junto a medidas tales como la condena de los juguetes bélicos como fustigadores de la violencia - en la infancia y de incubadores, por tanto, de sentimientos belicistas; la no evocación de los muertos de guerra; la no glorificación de la misma por sí, etc., aparece de nuevo en el ámbito intelectual y más específicamente entre los especialistas, el debatido tema de la oportunidad o no de la enseñanza de la Historia en la escuela, y más concretamente, la cuestión de los libros tendenciosos.

La lucha declarada contra éstos últimos - habrá quizá de constituir el más importante los caminos a proseguir. Aquella literatura chauvinista y falsamente patriótica que tanto proliferó -extensible a los manuales escolares- en la primera mitad de nuestro siglo, habrá de ser perseguida como favorecedora del odio y la enemistad entre los pueblos y las naciones (392).

(392) En este sentido, la Asamblea de la Sociedad de Naciones hizo suya, en septiembre de 1.925, la resolución adoptada por la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual en julio del mismo año propuesta por el delegado español Julio Casares y que decía así:

"Considerando que uno de los medios más eficaces - para lograr la compenetración intelectual de los pueblos sería el de suprimir o anular los párrafos de los libros escolares que puedan sembrar entre -

La oportunidad o no de la enseñanza de la Historia en la escuela ha sido planteada en infinidad de ocasiones, siempre con posiciones radicales en contra, -

(Cont.) -la juventud de un país los gérmenes de una incomprensión esencial respecto de otros países.- Convencida de que no podrá continuar eludiendo durante mucho tiempo el estudio de este problema, planteado en el seno desde su creación, lo mismo por sus miembros, que en virtud de sus gestiones procedentes del exterior; pero consciente al mismo tiempo de las dificultades con que tropezaría si quisiera abordar la solución global del mismo, la Comisión de Cooperación Intelectual solicita la colaboración de las Comisiones nacionales -- con objeto de ensayar, en un plano bastante limitado por el momento, el siguiente procedimiento, cuya extrema elasticidad parece destinada a alejar todo peligro de que se hieran las susceptibilidades nacionales:

a) Cuando una Comisión Nacional considere oportuno la modificación, de acuerdo con los fines que persigue esta proposición, de un texto extranjero referente a su país y destinado a la enseñanza escolar, comunicará su deseo a la Comisión Nacional del país en que se encuentra dicho texto y una breve exposición razonada de la demanda.

b) Al recibir una petición concebida en la forma que se acaba de indicar, la Comisión Nacional determinará en primer término si debe aceptarse la demanda, y porpondrá, en tal caso, las gestiones amistosas y de carácter particular -- que pueden decidir a los autores o editores a aceptar la rectificación pedida. Si el resultado de la gestión es favorable, la Comisión Nacional lo comunicará a la otra Comisión que ha-

que le han negado cualquier valor e incluso la han considerado como perjudicial a la infancia.

(Cont.) -formulado la demanda y a la Comisión Internacional, no estando obligada, en caso contrario, adar explicaciones, ni sobre las causas del fracaso, ni sobre su propia negativa respecto de - su intervención.

c) Las demandas de rectificación se referirán - exclusivamente a las cuestiones de hecho, admitidas como ciertas, y que conciernen a la geo - grafía o a la civilización de un país; condiciones materiales de vida, recursos naturales, cosumbres de los habitantes, desarrollo científico y artístico, industrial y económico, aportación a la cultura internacional y al bienestar de la Humanidad.

Queda terminantemente prohibido formular o acoger ninguna demanda de rectificación que se refiera a apreciaciones subjetivas de orden moral, político y religioso.

d) Se rogará al mismo tiempo a cada Comisión Nacional que indique las publicaciones que pueden ilustrar mejor a los extranjeros respecto de la Historia de la civilización y de la situación - presente de su país".

Más concretamente, y a raíz del Informe de La - pierre, al que ya hemos aludido, se hace llegar una circular a los delegados del Sindicato Na - cional de Maestros franceses que dice así:

"Diez años después de la guerra, cuando la colaboración francoalemana se elabora por la fuerza - de las cosas y se extiende en lo político, en - lo económico y en lo intelectual, solo los niños, gracias a los libros, siguen viviendo en un ambiente de odio".

Acaba solicitando a los maestros,

"que denuncien y exijan la supresión de aquel - los libros en los que adviertan:

No obstante, otras tantas voces justamente autorizadas en la materia, han proclamado no solo la oportunidad del estudio de la Historia en la escuela como parte integrante del curriculum, sino también su valor extraordinario como fundamentadora de una auténtica conciencia patriótica y como acicate al pacifismo y a la concordia internacional frente a voces extentóreas que la tachaban de instigadora de la guerra (393).

-
- (Cont.) -a) Juicios groseros o injuriosos para Alemania.
 b) Recuerdos inoportunos de atrocidades de la guerra, de las que no puede tener Alemania el monopolio.
 c) Relatos inexactos o dudosos.
 d) Apologías de la fuerza bruta y de las glorias guerreras; y
 e) Una ostentación de jactancia y de fanfarrona vanidad".
 (Textos tomados de LLOPIS, R., El desarme moral, op. cit., pp. 16 y ss.).

(393) Recogemos, como ejemplo de la actualidad del tema - en su momento y especialmente trás la primera guerra mundial, la moción que sobre el tema aprobó -- por unanimidad el Congreso del Sindicato Nacional de Mestros de Francia, celebrado en Lyon, en 1.924, y que frente a la posición en contra del francés - Clémendot, decía así:

"1º La enseñanza de la Historia, necesaria para hacer del niño el trabajador ilustrado y el ciudadano culto del mañana, concedor de sus derechos, -- consciente de sus deberes, seguirá figurando en el plan de estudios de las escuelas primarias;

2º Será cuidadosa de la verdad y replicará las falsificaciones que con tanta frecuencia la han deshonrado;

3º Mostrará la evolución humana hacia el progreso-

Por otro lado -y como señalará Altamira-, la cuestión del libro de texto no constituye un problema teórico, sino que se formula como una necesidad práctica

(Cont.) -y la justicia, concediendo amplio espacio a la vida social y económica del pasado. Señalará el papel que Francia ha desempeñado en esta evolución indicando lo que debe a los demás pueblos - y lo que ha dado al mundo entero. Será absolutamente pacifista y rechazará todo lo que pueda - inspirar odio al extranjero. No tendrá más objetivo que la verdad y la fraternidad humana, preparando al niño de este modo para una sociedad - más amplia, internacional; y

4º Habrá de modificar los métodos utilizados -- hasta ahora, tratando de concretar la enseñanza:

a) Refiriendo siempre que sea posible la Historia general o nacional a la historia local procurando no deformar la primera por conceder exagerad importancia a la segunda.

b) Poniendo en primer término la Historia de - la civilización, la del trabajo y la de los trabajadores, la evolución materia, intelectual y social.

c) Limitándose a un pequeño número de hechos, - expuestos imparcialmente.

El Congreso acuerda la creación de una enseñanza post-escolar donde podría concentrarse el esfuerzo de la enseñanza histórico-educativa.

El Congreso encarga a la Comisión Pedagógica -- que proceda a la redacción y edición, por cuenta del Sindicato de los siguientes manuales:

a) Para los niños de las escuelas primarias elementales: una pequeña Historia del hombre y del progreso humano ilustrada con algunos hechos salientes que sirvan para marcar los distintos estadios de la Humanidad; libro muy sencillo, -- adaptado lo más exactamente posible a la capaci

de importancia extraordinaria para las relaciones internacionales y para la doctrina moral en cuanto guía de la conducta de cada grupo humano en su relación con los demás. Sin embargo, para conseguir depurarla de aquellos -- errores que la convierten en arma de los hombres contra sus semejantes -- chauvinismo, xenofobia, y en general, -- exageraciones y equívocos -- no habrá de ser suficiente el acuerdo común tendente a subsanar estos aspectos específicos. En efecto, la cuestión, ~~se~~ ~~en~~ ~~marca~~ necesariamente dentro de un contexto mucho más amplio. La sola supresión de palabras, frases o párrafos, no conduce eficazmente a paliar el problema que nos ocupa, por el contrario,

"Ce qui nécessairement conduit à poser la question de supprimer dans l'enseignement l'histoire toute propagande xénophobe ou belliciste, c'est le problème total du manuel, parce que seulement un livre scolaire remplissant toutes les conditions historiques et pédagogiques qui en feraient-

(Cont.) -dad intelectual de los alumnos y que pueda servir de iniciación para el estudio de la Historia.

b) Para los adultos: Historia de los pueblos, - del trabajo y de la civilización, impregnada de estos grandes sentimientos: amor a la humanidad, odio a la guerra, pasión por la justicia; y de esta gran esperanza: la paz sobre la tierra por la unión de los trabajadores de todo el mundo". (Texto tomado de LLOPIS, R., El desarme moral, - op. cit., pp. 28-29)

un instrument d'enseignement parfait (avec la perfection relative de toute oeuvre humanine) répondrait pleinement aux exigences particulières des pacifistes et des moralistes, et aussi, en même temps, des historiens et des éducateurs" (394).

El libro de Historia será, por tanto, "rigurosamente científico" y "rigurosamente histórico", lo que significa que no habrá de contener más que hechos -- verdaderos y comprobados, excluyendo totalmente cualquier tipo de reflexión o juicio moral, político, religioso, etc., como extraños a la materia histórica. Tampoco y en ningún caso podrá subordinarse la Historia a la labor -- del historiador en cuanto tal o en cuanto docente en materia histórica a ningún tipo de propaganda u objetivo -- subsidiario (395). No obstante, una labor común cabe a --

(394) ALTAMIRA, R., Problèmes modernes d'enseignement..., op. cit., p. 219.

(395) Nótese muy claramente el sentir de Altamira en este punto. El mismo indica en otro momento de su -- producción, que al unir términos como Historia y -- pacifismo, no se refiere a "una acción directa que los historiadores, y su obra profesional en la cátedra y en el libro, hayan de emprender en servicio de tal o cual procedimiento pacifista de orden político, sino a la cooperación que desde su propio campo pueden y deben prestar los estudios históricos a la obra de la mutua comprensión de los -- pueblos y a la consiguiente disposición amable de unos respecto de otros, dando a conocer (sobre la base de la verdad, repito) los hechos de civilización y de interdependencia que aproximan y solidarizan a todos los hombres, y excluyendo de esos --

los profesionales de la Historia y que camina paralelamente por los senderos del pacifismo, pudiendo desdoblarse en una acción negativa y otra positiva.

La primera de ellas tratará de conseguir que la Historia, y en particular el libro escolar sea utilizado como fustigador del menosprecio o la malquerencia hacia los pueblos extranjeros. Así mismo, se procurará un especial interés para no perpetuar o intensificar los odios entre los pueblos y en desmitificar la guerra, el imperialismo, etc.

En cuanto a la labor positiva, se procurará:

a) Introducir en la enseñanza de la Historia el marco general de la misma, sin olvidar ningún elemento capaz de ayudar a su comprensión, sea cual fuere su origen o tendencia.

b) Poner especialmente en relieve la obra

(Cont.) -mismos estudios toda excitación -que suele empezar por un error histórico o una mentira- al nacimiento y desarrollo de ideas y sentimientos contrarios a esa finalidad (...). Si la Historia, como rama de la educación, hubiese de servir a la obra de la pacificación universal, desfigurando la verdad de los hechos, causaría --aunque en sentido contrario-- el mismo efecto perturbador para la esencia de la educación humana que realiza la Historia patrioterica. Lo cau

común de la civilización y la participación en la misma de todos los pueblos de acuerdo con sus particulares características.

c) Hacer notar que las necesidades individuales y colectivas se encuentran entrelazadas por una interdependencia progresivamente mayor con el paso del tiempo y el carácter cada día más universal de la civilización.

d) Resaltar que es por el trabajo y por el esfuerzo intelectual de todos y cada uno de los hombres de todos los pueblos, que la humanidad ha superado progresivamente el estado de animalidad primitiva, alcanzando un nivel de bienestar superior cada día para la satisfacción de sus necesidades elementales, para la vida en común en el respeto a la libertad, a la igualdad, a la autoridad de la ley y del orden social.

Con el seguimiento de las precedentes directrices, podrá, sin duda, lograrse que la enseñanza de la Historia se convierta en un eficaz medio de educación

(Cont.) -saría igualmente si adoptase cualquier otra falsa posición sierva de una finalidad totalmente extraña a la ciencia histórica" (en ALTAMIRA, R., "La enseñanza de la Historia y la paz", en B.I. L.E. 865 (1.932) 132-133)

moral de cara a quienes la reciben.

Un buen profesor será siempre capaz de guiar siempre al alumno por el camino adecuado, de modo que sea él mismo -bajo aquella acción tutelar y motivadora del maestro- quien a través de la reflexión, formule sus propias deducciones. Porque perfectamente fecundo es el principio pedagógico según el cual, cualquier normativa dirigida a los alumnos, será verdaderamente integrada o asimilada si surge, no del exterior, como algo lejano y extraño a los mismos, sino como fruto del propio discernimiento y posterior juicio de valor, ambos alentados por la velada acción del profesor, posibilitadora de aquéllos.

La literatura chauvinista en general y la escolar en particular, deberá ser definitivamente proscribida, particularmente aquélla que enaltezca la guerra en sí misma. Porque mientras cada pueblo no aprenda a estimar en su verdadero valor lo que el resto de los pueblos han hecho, hacen o son capaces de hacer por la obra universal de la civilización y de la cooperación común, ¿cómo será posible -se preguntará Altamira- que el reconocimiento y el aprecio por los otros sea estable y se constituya de forma fecunda?. Porque las rivalidades internacionales -insistirá- e incluso las internas, no son el resultado, en muchas ocasiones, del enfrentamiento -- por razón de intereses materiales, sino por el desconocimiento recíproco e incluso por las calumnias y los malen-

tendidos que enfrentan a unos contra otros.

El verdadero conocimiento de lo propio -- de esa legítima historia patriótica perseguida por Alta mira-bien distinta de todo chauvinismo inestéril e incluso provocador-, de lo que se ha sido, de lo que se es en el momento presente y de las potencialidades para el futuro, permitirán en los ciudadanos una confianza y una fé en sí mismos difícilmente sustituibles, pero también-susceptibles de no ser adquiridas a cambio de ruindad y calumnias para con los demás pueblos.

De este modo, será a la imparcialidad histórica a la que deba atender la escuela primaria y la enseñanza secundaria a fin de preparar a las generaciones futuras para una vida de concordia y de fraternidad respetuosa con todos los hombres.

Sin embargo, y a pesar de lo expuesto, - nuestro autor es consciente de que la exigencia de aquel ideal no es privativa de los estudios históricos, ni como ciencia ni como materia de enseñanza. Es -dirá- general y obligada a todas las disciplinas y a todos los procedimientos de la enseñanza general. "Y ello, porque toda ésta debe ser educativa y porque en esa función y en su efecto sobre el espíritu humano, todos los conocimientos son solidarios y su acción es una unidad orgánica".- De ahí, de nuevo, el carácter total de la escuela, de la educación. La exigencia de encuentro de todos los cami -

nos -de todos los campos del saber- en la consecución de un mismo ideal educativo.

PARTE CUARTA

ENSAYO DE INTERPRETACION

ENSAYO DE INTERPRETACION

I. ESTUDIO CRITICO

- 1.1. Optimismo regeneracionista
- 1.2. Regeneración por la educación
- 1.3. La Historia como educación
- 1.4. Cultura y educación popular

II. CONCLUSIONES

I. ESTUDIO CRITICO

1.1. Optimismo regeneracionista

El oscuro panorama español de las postrimerías de mil ochocientos, con sus características bien definidas que le proporcionan una robusta personalidad, ha sido estudiado por plumas varias, de calidad indiscutible muchas de ellas, que se han aventurado a investigar, a ahondar, en ese periodo particularmente decisivo de nuestra historia nacional.

Es el momento difícil en que a las puertas de España llaman, a la vez, con insospechada fuerza, acontecimientos, avatares y problemas que inducen irremisiblemente a la movilización. No puede permanecer ya por

más tiempo recreada en ensueños falaces. Se la reclama - desde fuera y desde dentro. Es el momento de la acción.- Pero también el momento de la "España escindida" de Galdós y de tantos otros autores, entre los que se cuenta - Rafael Altamira, que hicieron suyo el tema de las "dos - Españas": "tradición, fanatismo, intolerancia, rutina -- mental, de un lado; progreso, cientificismo, liberalis - mo, del otro", a lo que habrá que añadir "el tema movedi - zo de las "ideologías" sin demasiadas raíces en "las dos Españas" sociales" (396).

Y España empieza a despertar. Y lo hace, -- particularmente, en el corazón y en la pluma de quienes - pueden advertir la realidad porque su especial formación, su espíritu crítico, y el sentimiento de su responsabili - dad, como parte de ella, les ofrece de modo particular - mente vivo el gris de la patria enferma. No así en los - demás, en la inmensa masa amorfa que constituye el fondo social. Ella continuará aletargada, sumida en sus mil y - un problemas cotidianos, blandiendo como bandera la creen - cia secular de los valores históricos y de la fuerza de - esa tierra que les vió nacer.

Aquellos espíritus fuertes serán los lla - mados, pues, a despertar las conciencias. Efectivamente, ellos "ofrecieron a la nación, en un momento de fracaso-

(396) TUÑÓN DE LARA, M., Medio siglo de cultura española (1.885-1.936), Ed. Tecnos, Madrid, 1.973, - (3ª ed.), p. 27

y hundimiento, un programa de soluciones envueltas en -- lenguaje pragmático y científicista y con carácter de -- neutralidad política, soluciones concretas a problemas - concretos, casi todos de carácter económico y educativo, que se pretendía que fueran impuestos con una suma urgencia por cualquiera de los partidos turnantes, con indiferencia de las formas de gobierno o de las doctrinas políticas teóricas". Podría considerárseles, en definitiva, - "como el grupo que ensayó la aplicación de la ciencia positiva a fines del XIX a la resolución de los problemas-nacionales" (397).

Y sin embargo, de entre ellos, los hay de diversa índole. De un lado, los que fustigan acremente - la realidad, ahondando y profundizando incansablemente - en lo que de malo hay y en lo que de negativo creen ver. España es, para ellos, un organismo en estado grave, in-curabable por necesidad. Sus males están de tal forma en -raizados y son índole tan profunda, que la salvación se ve, sin duda, como inalcanzable. Desde el medio físico,-al que ven 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 política y administrativa, caótica y caciquil, -todo contribuye a la queja dolorosa y a la crítica des -

(397) PEREZ DE LA DEHESA, R., El pensamiento de Costa...,
op. cit., pp. 168-169

piadada, de pies de barro en muchas ocasiones, por la -- ausencia del fundamento científico de cuanto se postula -- como irrefutable.

A su lado, hombro con hombro, los de actiu tud más serena, los que no quieren dejarse llevar, sin -- más, por el tumulto y la polvareda que aquéllos levantan -- tan, ni tampoco se complacen en el inmovilismo pasivo de la mayoría social. Les duele España, indudablemente. Conocen su mal presente, pero no se resignan a él. Proce -- de, en su lugar, investigar las raíces sería y científicamente. Establecer la realidad de hecho y actuar en con -- secuencia. Pero nunca precipitarse en juicios categóri -- cos y condenas sin apelativo, porque no todas las enfermedades son incurables, y sobre todo, no merecen tal ad -- jetivo sin mediar, previamente, el análisis, la investi -- gación y la crítica honrada.

Rafael Altamira debe integrarse, por dereu cho propio, en este segundo grupo. No permitió ser arras -- trado, ni por el inmovilismo de la mayoría, ni por el de -- rrotismo de muchos. "Mi fé en nuestro pueblo -dirá- es -- fé en su potencialidad, demostrada por su Historia, que -- hemos ignorado y calumniado a más y mejor". Y no solamenu te en su potencialidad, sino también en su presente, ya -- que "(...) 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" (398).

Y precisamente por esta íntima convicción, surge su crítica constructiva -constructiva porque a lo predicado opone su particular punto de vista y su teoría de solución- de las propuestas para el cambio formuladas por algunos de sus compatriotas. Así, Macías Picavea y Costa son analizados por el alicantino en sus teorías -- acerca de los remedios que cabe aplicar al problema español, para concluir -al margen de su falta de fé en la -- aparición de un hombre ó de un grupo de ellos, surgidos milagrosamente de una masa amorfa, y cuya actuación, si realmente se hiciera efectiva, se estrellaría por necesidad ante la apatía y el inmovilismo colectivos- en que - la resurrección, si ha de venir, habrá de depender totalmente del pueblo.

La disyuntiva que se establece en este -- punto, según Altamira, "(...) o el país (el país activo-en política) tiene todavía lucidez y energías bastantes- para discernir cuáles son sus elementos sanos, anteponer los a los enfermos y someterse a la disciplina que aquéllos le impongan para llegar a la plena regeneración, -- que no se cumplirá entonces, sino que empezará tan solo, o el país carece de esta lucidez y esas energías y entonces hay que desesperar de la curación" (399).

(398) ALTAMIRA, R., Para la juventud (Conferencias y Pensamientos), Unión Editorial Hispano-Americana, Barcelona-Buenos Aires, 1.914, p. 170

El remedio de nuestros males depende, pues, en último término, del pueblo, y en él, de todos y cada uno de los ciudadanos. La responsabilidad acerca del futuro de España, se traslada, de este modo, desde la minoría directora políticamente a la gran mayoría gobernada, de cuya concienciación y actuación consecuente se espera el milagro de nuestra regeneración nacional, estableciéndose, así, un imperativo ético del que ningún hombre, como componente de la sociedad, podrá sustraerse. El ciudadano común, el transeunte de la calle, tiene el deber moral de hacer consciente en sí mismo -y de ayudar a los demás en su concienciación- la fundamental idea de su papel como protagonista del cambio y de sus cometidos en relación al mismo.

Sin embargo, esta autorregeneración lo será solo hasta cierto punto, porque no cabe olvidar, en la obra de Altamira, al elemento coadyuvante de aquella metamorfosis, que habrá de existir por necesidad. Un factor animador -léase "elementos directores o intelectuales"- deberá actuar necesariamente para potenciar aquel fenómeno de autorregeneración. Aunque no por ello dejará éste de serlo realmente, pues el impulso exterior nada podrá -sin la concienciación, el entusiasmo y la cooperación efectiva de todos y cada uno de los elementos sociales.

A pesar de todo ello, los tiempos eran - indudablemente difíciles para España. En 1.898, la pérdida de los últimos vestigios del imperio colonial y la -- crisis política de la Restauración, contribuirían a ai -- rear, definitivamente, la solapada situación decadente -- de los años anteriores.

A ella se enfrentará un revisionismo crítico que despierta con el desastre colonial y que se diversifica, según Tuñón de Lara, en otras tantas direcciones: el regeneracionismo, "que abre un proceso a la práctica socio-política de la Restauración y propone una serie de remedios pragmáticos (y con frecuencia casuísticos) al extenso inventario por él hecho de "los males de la patria"...; el "institucionismo" con sus dos vertientes krausista y positivista y que suponía un regeneracionismo educativo, aunque como matizará, "es justo reconocer que va mucho más lejos"; "la actitud crítica de algunos escritores consagrados", entre los que puede contarse a Galdos, Clarín y otros; un "criticismo específico que procede de la burguesía catalana", especialmente afectada por la crisis del 98; el expansionismo del movimiento obrero, que aunque "adolece de endebléz teórica", cuenta con las aportaciones de figuras notables: Iglesias, Vera, etc.; y en último lugar, "la postura crítica de los jóvenes escritores", radicales unos (Azorín, Maeztu, Baroja, etc.) y estaticistas otros.

El criticismo de la joven generación del-

98, es matizada en tres puntos por Laín Entralgo:

"Crítica de la vida española en lo que - ésta tenía entonces de "civilizada" y -- "moderna". La repulsa se referirá unas - veces a la vida civilizada y moderna en- sí, y otras a la manera española de co- piarla.

Crítica de la historia de España y de -- las formas de vida que, a modo de secue- la, actualizaban entonces la fracción -- inaceptada e inaceptable de esa historia
Crítica de la peculiaridad psicológica - del hombre español, así la dependiente - de su índole nativa o racial (casticismo de casta, temperamento) como la engendra da por la historia de España (casticismo histórico)" (400)

El diversificado repertorio ideológico que tuvo por base el desastre del 98 tiene quizá ciertos elementos comunes, reiterados -siempre según Tuñón de Lara-- en todas o en la mayoría de las posturas críticas: crítica al sistema político de la Restauración y en particular de su sustrato sociológico, el caciquismo; crítica a aque- lla visión del pasado que se basaba en "hechos de armas y glorias dudosas"; falta de fé en nuestro pueblo "como pro- tagonista de la historia y creador de su porvenir". De es- te modo,

"La infravaloración del trabajo no se -- busca en el peso de una "ideología" seño

(400) LAIN ENTRALGO, P., La generación del noventa y ocho
Espasa-Calpe, Madrid 1.975 (8ª ed.), p.73

rial y arcáica -la de los "hidalgos cansados", diríamos- sino en una especie - de enfermedad nacional; la abulia según Ganivet y también según Mallada; para - Salillas "los defectos históricos del - caracter español son el autoritarismo-- y la picardía" (...) Pero según unos la vagancia es el mal nacional por excelencia; para otros -Dorado Montero, Posada, Altamira y el mismo Costa-, el gran mal es la ignorancia (en definitiva, ése -- era el pensamiento de Giner). Dorado - pide "tutores de los pueblos", Altamira y Costa también" (401).

Recapitulando, se preguntará: "¿qué líneas de fuerza presenta la ofensiva "ideológica" del 98- contra los conceptos, representaciones y valores del bloque dominante?". Su respuesta, es ésta:

"crítica del sistema socio-político, de los partidos de turno, del falso parlamentarismo, del caciquismo; denuncia de los "males nacionales": horror al trabajo, ignorancia, hambre, soluciones elitistas, con cierta carga de arbitrarismo- y negativa del protagonismo popular; en fin, demolición crítica de los valores- "históricos" exaltados por la ideología dominante" (402).

Sin embargo, habrá que detenerse, al menos brevemente, en esa "negativa del protagonismo popular",-

(401) TUÑÓN DE LARA, M., Costa y Unamuno..., op. cit., p. 42.

(402) Ibidem, p. 43

que con ser, quizá generalizada en la corriente crítica- que nos ocupa, no aparece explícita, sino todo lo contra rio, en ciertos autores no menos representativos. El pa- pel inexcusable del pueblo en el juego socio-político es positivamente resaltado, e incluso exigido por Pablo I-- glesias, Jaime Vera y el propio Unamuno, Rafael Altamira consideramos que no es una excepción en esta última lí - nea. Textos suyos tales como: "No nos dejemos alucinar - por la esperanza de lo que vagamente se llama pueblo, ma sa, etc. (...) Hay doce millones de españoles que care - cen de instrucción. El pueblo no puede dar el impulso pa ra la regeneración, puesto que es el primero que necesi - ta regenerarse por medio de la cultura", no pueden ocul - tar otros tantos a los que hacíamos referencia en páginas anteriores. El pueblo precisa de educación en la medida - en que ésta le proporcionará esa nueva personalidad, va - cía de rastreros egoísmos y cooperadora del bien común, - cuya contribución será imprescindible a la mejora y el - perfeccionamiento social.

No obstante, la tutela de los pueblos -la dictadura incluso, bajo cumplimiento de una serie de con diciones (403)- será inevitable e incluso necesaria. Tu - tela "de pueblos nacientes o de pueblos atrasados, caí -

(403) El tema puede encontrarse más mapliamente desarro - llado en otro capítulo del trabajo.

dos o enfermos, incapacitados por defecto de edad o por accidental retroceso o declinación para regir su propia vida", como bien indicará Costa (404). El problema del genio y la colectividad en la historia, tema reiteradamente tratado por Altamira, adquiere aquí singular importancia.

Pero volvamos de nuevo a esa necesidad de regeneración que no dejaron de sentir, cada uno disfrazado de peculiares características, los que sinceramente se plantearon el ser de España (405). Pero inevitablemente, el movimiento regeneracionista todo, como el pensamiento ilustrado en su momento, y las ideas de la Gloriosa después, traerán, a un primer plano el problema educativo como artífice prioritario en la solución de los problemas del país. Se pretende, así, convertir a la educación en agente de cambio y de transformación social. El ambiente intelectual, como llegará a expresar Cossío, se encontró saturado de "pedagogía". Pero señálese terminantemente que es educación y no mera instrucción lo que el país necesita. Y a esta categó

(404) COSTA, J., Tutela de pueblos en la Historia, Madrid, 1.911, p. VI. Sobre las actitudes equívocas que pueden plantear las teorías de Costa, según las cuales se le ha podido considerar como un liberal o como un autoritario, un revolucionario o un oligarca, puede verse la obra de PEREZ DE LA DEHESA, R., El pensamiento de Costa..., op. cit.

(405) Por su particular teoría discordante, puede verse,

rica exigencia, la formación del hombre, habrán de dirigirse todos los esfuerzos.

A esta demanda responde el "hombre nuevo" del krausismo. Y a "hacer hombres" irá dirigida la ofensiva institucionista. Hombres en que se cumpla la armonía entre la naturaleza y el espíritu. Armonía interior, que con una nueva conciencia religiosa, con un nuevo espíritu podrá exteriorizarse, contribuyendo así a la armonía universal. La regeneración integral que se traslucía en Giner venía fundamentada, única y exclusivamente, en lo moral. La norma de conducta vendrá regida por una reglamentación ética, en sustitución de la religión. El hombre nuevo de Giner será el hombre armónico en todas sus facetas: perfecto, equilibrado, justo, tolerante, refinado..., pero siempre bajo un imperativo ético.

Y la línea de pensamiento de Altamira no difiere de la de su credo ideológico, aunque sí habría que matizarla, porque consideramos que el alicantino se halla en la línea del denominado por Posada "krausismo positivo", o por Tuñón de Lara "krausismo abierto". O incluso dentro de aquel grupo que define Jimenez Fraud: --

(Cont.) -UNAMUNO, M. "La vida es sueño. Reflexiones sobre la regeneración de España" en Rev. La España Moderna 118 (1.898) 69

"Había nacido un nuevo tipo, el del institucionalismo, si nónimo, como el de krausista, de hombre de principios y - de vocación, y también de cierto puritanismo, aunque no - tan utopista, pues atento a las realidades nacionales y - inflamado por la historia y el arte de España y hasta exal tado en frenesí amoroso por la naturaleza y el suelo pa-- trios, predicaba desde las cátedras universitarias un ti- po de reforma nacional a través de la enseñanza" (406).

Como indicará Tuñón, del espíritu o estilo krausista se había pasado al espíritu o estilo instiucio- nista, representados el primero por Sanz del Río y por Gi- ner y Cossio el segundo, o lo que es lo mismo, "de la ex- presión ideológica -con frecuencia indirecta- de una bur- guesía débil que va creando sus intelectuales, se pasará- al vigos de una clase que aspira al Poder en todos los -- sentidos" (407).

(406) JIMENEZ FRAU, A., Ocaso y restauración. Ensayo so-- bre La Universidad Española Moderna, "El Co- legio de México", México, 1.948, pp.167-168

(407) TUÑÓN DE LARA, M., Medio siglo..., op. cit., p. 40 Sin embargo, Tuñón matizará en este sentido que: - "el institucionismo no es una corriente directamen- te política, sino que pretende formar los hombres capaces, los "cuadros", que ese poder necesitará - en los más diversos ámbitos de la sociedad. Y por- eso trata de integrar a una élita de la pequeña -- burguesía y a las modernas clases medias de profe- sión intelectual (los hijos del catedrático, del - periodista, del médico, etc.), con los cuales ha- bía que formar los nuevos equipos".

Hay, pues, que formar hombres, educar, que no solamente instruir, y ello sobre la base del optimismo pedagógico que nunca abandonarí a nuestro autor. "La regeneración, tanto como la formación de un pueblo -manifiestará- son cuestiones educativas". Y a esta educación ofrecerá su empeño y su vida toda, porque no menor dedicación precisaba un país en que la función educadora y la enseñanza no habían alcanzado todavía la categoría de cuestiones nacionales. Situación dolorosamente sentida y cuya solución él mismo señalará: "(...) los que sienten la gravedad del problema que trabjen 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 a la -obra que la afirme, iran agrandándose, hasta convertirse-en fuerza incontrastable que se imponga a los tibios, a -los escépticos y a los egoístas" (408).

La concepción educativa de Altamira presenta como dos vertientes o caracteres que adquiriran particular trascendencia a lo largo de su vida y de su obra.- Una de ellas, de índole más abstracta -si así se le puede calificar- y que tiene por sustrato la teoría del patrio-

(408) ALTAMIRA, R., Problemas urgentes..., op. cit. p.

tismo (409); la otra más directamente positiva, y que conduce al planteamiento de la educación popular, como derivación lógica de una concepción democrática en la participación de los bienes de la cultura.

Con respecto a la primera de aquellas vertientes, el fenómeno de la decadencia nacional y los sentimientos patrióticos -auténticamente entendidos- están en relación inversa según el alicantino. Así, un robusto sentimiento de amor a la patria, una concienciación real y positiva en los ciudadanos como tales, el convencimiento auténtico de la labor que a cada uno corresponde en el engranaje social y la actuación en consecuencia, potenciarán, sin duda, la mejora de un pueblo. O parangonando una conocida frase, cada hombre tiene la patria que se merece.

Pero las naturales tendencias egoístas humanas, que ven enfrentados sus intereses a los del resto de sus semejantes, suponen una lastra para los deberes patrióticos, cuyas consecuencias serán tanto más negativas cuanto más crítica sea la situación de la colectividad.

(409) Como puntualizará Laín Entralgo, a pesar de las actitudes estrictamente individuales de los hombres - del 98 (tomamos este concepto en su más amplia acepción), se asemejan todos ellos en una nota fundamental de signo negativo: la repulsa violenta de la vida histórica española 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 --

Efectivamente, en la España particularmente deprimida de los últimos años del XIX, Altamira consideraba tarea prioritaria el depurar nuestro patriotismo en el sentido de subsanar aquellas cuatro "carencias" en el sentir y el proceder de los españoles: carencia de -- amor a la patria española; carencia de estimación de lo propio; carencia del sentido, y sobre todo, de la voluntad de sacrificio por el bien común; y carencia de un -- concepto claro de lo que es la independencia de un pueblo.

De todo ello deducirá la necesidad de una doble ofensiva en el camino de la depuración de nuestro patriotismo: una puesta al día de nuestras actuaciones - en la vida cotidiana y una purificación de nuestro ideal "Necesitamos para reintegrar nuestro patriotismo inválido -dirá-, llegar a sentir hóndamente 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" (410).

(Cont.) -por una evidente y utópica voluntad de perfección" (LAIN ENTRALGO, P., La generación del 98, op. cit., p. 89)

(410) ALTAMIRA, R., Los elementos de la civilización... op. cit., p. 162

Pero aquella doble ofensiva sólo será posible por medio de la educación. Porque el gobierno, la sociedad, la familia, aún pudiendo contribuir de forma importante en la implantación de un sólido sentimiento patriótico en las nuevas generaciones, esta labor habrá de corresponder, primordialmente, a la escuela. Deber de ella será el "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". Porque la educación patriótica 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 la enseñanza toda.

Habrémos de convenir, por tanto, de cara a una fundamentación realista de las exigencias de Altamira, en la necesidad, también por él formulada de proporcionar a los docentes en el periodo de su formación, las bases imprescindibles en que sustentar su propia labor en cuanto a la educación patriótica de sus alumnos. Se trata, en definitiva, de potenciar el patriotismo en las Escuelas Normales y en todos los centros, en fin, que tienen como misión el reclutamiento y capacitación de los futuros enseñantes.

AL periodo de la enseñanza secundaria y a la Universidad incluso, deberán hacerse extensivas estas exigencias, sin menoscabar, por ello, el carácter fundamental que revestirán en los primeros años de los educandos.

1.2. Regeneración por la educación

El lamentable estado de la situación educativa en España en los últimos años de la pasada centuria y los primeros años de nuestro siglo era patente (411), y así es denunciado, con matices de crítica irónica e improductiva en unos; con el legítimo dolor de quien contempla algo muy querido en el más desolado estado en otros, por aquellos que de alguna manera podían desprenderse de la hiriente rutina y permisividad general para elevarse en la contemplación y el enjuiciamiento de aquella realidad insoslayable cuyas raíces adivinaban en el endeble esqueleto de nuestra educación nacional, fustigada ácremente por innumerables males que actuaban sobre cualquier nivel y todos y cada uno de sus aspectos.

A pesar de las numerosísimas reformas de --

(411) Acerca de la descripción de esta problemática específica, pueden consultarse, entre otros los trabajos de: ALTAMIRA, R., Problemas urgentes..., op. cit.; COSSIO, M.B., La enseñanza primaria en España, Museo Pedagógico Nacional, Madrid, 1.915 (2ª ed.); LUZURIAGA, L., "El analfabetismo en España", en B.I.L.E. 800 (1.926) 333-336; MAYORDOMO, A., La escuela primaria..., op. cit.; OLORIZ, F., "El analfabetismo español", B.I.L.E. 487 (1.900) 293-302; TURIN, I., La educación y la escuela..., op. cit.; etc.

instrucción pública llevadas a cabo entre 1.859 y 1.900- (412), casi ninguna de ellas llegó a consolidarse por -- falta de base, especialmente económica: los presupuestos para este sector eran porcentualmente inferiores a los -- de cualquier otro sector público, y desde luego, total-- mente insuficientes para subsanar una situación especial-- mente necesitada. Así, por ejemplo, el Presupuesto de Ins-- trucción Pública, en relación con los generales del Esta-- do, es del 4,4 % en 1.902. De otro lado, mientras España dedica un 1,5 % de la renta nacional al sector de Ins -- trucción Pública, Inglaterra lo hace en un 10 %, Alema -- nia en un 12 % y Francia en un 8 % (413).

Otro ejemplo nos lo ofrece el presupuesto de 1.900, que es, en Instrucción Pública, nueve veces me-- nor que el destinado al sector militar. Si a ello se une el menosprecio de los Municipios hacia sus deberes en es-- te orden, comprobamos como resultante el total desamparo

(412) Remontándonos a 1.812, y ciñéndonos tan solo a la-- enseñanza primaria, hemos de destacar los siguien-- tes hitos más significativos: 1.812, Constitución; 1.813, Informe Quintana; 1.814, Dictamen y proyec-- to de Decreto sobre el arreglo de la enseñanza pú-- blica; 1.821, Reglamento general de Instrucción Pú-- blica; 1.825, Plan de escuelas y Reglamento gene-- ral de primeras letras (Plan Calomarde); 1.834, -- Instrucción para el régimen y gobiernos de las es-- cuelas de primeras letras del Reino; 1.836, Plan -- General de Instrucción Pública; 1.838, Ley provi -- sional de Primera Enseñanza; 1.839, inauguración -- de la primera Escuela Normal de Maestros; 1.843, --

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; y que olvidaba, en el exterior, de sus muros a un inmenso potencial escolar, irremisiblemente condenado a la ignorancia y a la miseria.

A todo ello cabe añadir un nuevo dato que en nada podía favorecer nuestro oscuro panorama educativo: la conciencia muy vaga de la sociedad española en general acerca del valor de la cultura y de la formación personal. En efecto, recalcará el propio Altamira: "tomado en su conjunto, y en la mayoría de sus elementos, el pueblo español no ha expresado claramente, en toda la historia del siglo XIX, la convicción de haberse percatado

(Cont.) -Reglamento orgánico de las Escuelas Normales; - 1.867, Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano); 1.860, creación de la primera Escuela Normal de Maestras; 1.868 (2 de junio), Ley de Instrucción Primaria; 1.868 (14 de octubre), deroga -- ción de la Ley del 2 de junio; 1.881, equipara -- ción de las Escuelas Normales de maestros y -- maestras en cuanto a programa y duración de los estudios; 1.886, incorporación de las Escuelas Normales al Presupuesto del Estado; 1.898, re -- forma de las Escuelas Normales, etc.

(413) VINCENTI, E., Diario del Senado, 23-XII-1.901, p.- 1.887.

do del valor que tiene la enseñanza en la vida".(414).

Resumiendo, y centrándonos más concreta - mente en el panorama educativo en los albores de nuestro siglo, éste se ve enmarcado por coordenadas diversas, -- tal como indicábamos en otro momento de nuestro trabajo: por un lado, la preocupación creciente por el tema -palpable a pesar de todo, y al margen de esa indiferencia - mayoritaria a la que hemos hecho referencia-, diversifi- cado según las tendencias y polarizado en el debate ideo- lógico; la penuria económica en cuanto a financiación es total -más ostensible si se establecen comparaciones con países vecinos- y que se viene arrastrando de forma casi secular; y una abundancia de reformas parciales que no - alcanzan a sanear la amplitud de los ámbitos necesitados de cambio.

Acudiendo a los hechos concretos, a las - propias cifras, facilitadas por Federico Olóriz (415), - en el Censo de 1.887 -salvo ciertas causas de error de - índole inevitable originadas por la distinta conciencia- que del nivel de su propia instrucción poseen los indivi- duos que contribuyen a su establecimiento- nos indica -- que de los 17.565.632 habitantes registrados, una cifra- aproximada a los doce millones, lo que representa más --

(414) ALTAMIRA, R., "Direcciones fundamentales de la His- toria de España en el siglo XIX" (Conclu- sión), en B.I.L.E. 762 (1.923) 282.

del 68 % del total de la población (11.945.871) carecían de instrucción elemental, lo que comparado con la mayoría de las naciones europeas, suponía un balance negativo a nuestro favor que en nada podía favorecernos (416).

Ahora bien, partiendo de la población española en edad escolar -seis a doce años- según el Censo de 1.900, y que asciende a 2.899.001 habitantes en aquella categoría, Cossío (417) habla de las siguientes cifras: en 1.908, había matriculados en las escuelas públi

(415) OLORIZ, F., "El analfabetismo en España", en B.I.-L.E. 486 y 487 (1.900) 257-267 y 293-302, respectivamente.

(416) Adviértase, sin embargo, tal como se encarga es -crupulosamente de concretar Olóriz, que en la cifra total de la población, se incluye realmente -a 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. Así, el porcentaje referido del 68 %, disminuirá el 64,4 %, al 62,7 % o al 61,4 %, según que se le resten a --aquel dato global, los niños menores de cuatro, de seis o de diez años respectivamente -criterios éstos, que en buena lógica, hacían suyos otros pueblos europeos-; o que se reduce al 59,4 % si se toma en consideración, tan solo a la población activa comprendida entre los quince y los cincuenta --años.

Las cifras recogidas por Luzuriaga (LUZURIAGA, L., "El analfabetismo en España", op. cit.), a par --tir del Censo de 1.920, presentan -debido indudablemente, al margen de otras causas, al paso de tiempo-, indicios menos descorazonadores, aunque toda-

cas primarias 1.264.802 alumnos, lo que supone el 43 % - de la cifra total arriba indicada. La escuela privada re cogía un 7 %, es decir 227.270 alumnos en números absolu tos. Se deduce, por tanto, la carencia absoluta de esco larización del restante 50 % de la población infantil -- comprendida entre los seis y los doce años.

Dos hechos destaca Altamira como conse -- cuencia de este enorme atraso de la instrucción primaria en nuestro país: de un lado, la ausencia de una base só lida en los demás grados de enseñanza, y ello, no solo de bido a la influencia negativa de la cultura general, sino también a las deficiencias de las escuelas, "mal dota das y con maestros cuya situación económica y escasa pre paración científica no les permitía cumplir plenamente - sus funciones". De otro, una desproporción considerable entre la mayoritaria masa inculta de los españoles y el elevado nivel cultural de una escasísima minoría, que -- por determinadas circunstancias parecía incorporada de modo efectivo a la civilización moderna.

En el marco de esta situación particular mente deprimida, se crea, en los albores de 1.911, la Di

(Cont.) -vía muy negativas comparadas con el resto de los países europeos. El número de habitantes ascen día en aquel entonces a 21.338.381, de los que eran analfabetos el 52,23 %, o en cifras absolu tas, 11.145.444; sin embargo habiéndose inclui do, como en el caso anterior, el total de la po

rección General de Primera Enseñanza, nombrándose para su gobierno a Rafael Altamira (418), que acababa de regresar de su viaje por América.

Acerca de este organismo y de la gestión del alicantino, cabe señalar tres notas: de un lado, el carácter técnico que desde la propia exposición de motivos de Julio Burell para su creación, se quiso imprimir al órgano de gobierno, con lo que se pretendía subsanar la índole burocrática y administrativa que tradicionalmente tenían muchos de ellos. Y lo que era, sin duda, -- más importante: desligar su actividad de la política y del juego de los partidos, que por lo general lograban desvirtuar muchas iniciativas de sanos propósitos.

(Cont.) -blación, cabe desprendernos de los menores de diez años, por considerarlos en trance de aprendizaje. De lo que resulta que los españoles mayores de esa edad son 16.307.337, de los cuales, 6.953.773 no sabían leer ni escribir, ésto es, un 42,64 %.

(417) COSSIO, M.B., La enseñanza primaria en España, op. cit.

(418) El puesto había sido ofrecido con anterioridad a Miguel de Unamuno por el Ministro de Instrucción Pública Julio Burell, actuando como intermediario José Ortega y Gasset. Aquél no aceptaría el cargo por "razones económicas" (Consúltese a este respecto: TURIN, I., Miguel de Unamuno, universitaire, citado por GOMEZ MOLLEDA, M^a D., Los reformadores de la España..., op. cit. p. 478

En segundo lugar, resaltar el innegable - valor de la obra realizada por Altamira en el periodo de su gestión: mejora de las condiciones económicas de los maestros; elevación cuantitativa y cualitativa de su nivel de formación; proseguir con ellos una labor de intercambio y colaboración, una vez instalados en sus respectivos destinos, de manera que no se secara en sus espíritus la savia de la inquietud por su labor y el 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 caracter técnico que las necesidades del magisterio y la buena marcha de la escuela requerían. Así -dirá Cossio en 1.915-, "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" (419).

(419) COSSIO, M.B., La enseñanza primaria..., op. cit. -- p. 58. Hay que hacer notar, que aunque de inspección e inspectores se habla en casi todos los planes y reglamentos del siglo XIX (ya la Real Cédula de Felipe V -1º de Septiembre de 1.743- disponía - que hubiera en la Congregación de San Casiano, "Veedores", "que cuiden y celen el cumplimiento de la - obligación de los maestros, y a este fin se elijan por el mi Consejo personas en la mi Corte de los -- Profesores más antiguos y beneméritos, dándoseles - por él el título de "Visitadores") la Inspección -- primaria no se vió regularmente organizada hasta -

Altamira concebía la Inspección como el -- sistema nervioso de la escuela española. La Dirección General sería, en este orden, como "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 -- prode 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 un nuevo embajador a las ciudades y a los pueblos, con el designio de que su acción -- alcanzase hasta las aldeas más remotas: éste nuevo embajador de la cultura popular fué el libro cuidadosamente elegido, mas no como letra muerta, sino como obra viva, como fecunda siempre de ideas. Y quiso que el Inspector profesional fuese el sembrador" (420). A este pensamiento obedecería la creación de las Bibliotecas populares circulantes para los maestros y los alumnos de las escuelas públicas.

Otras medidas legislativas fueron adopta--

(Cont.) -el R.D. de 30-III-1.849, el Reglamento de 20 de mayo y la R.O. de 12 de octubre del mismo año.

(420) CARRILLO, Fco. "Altamira, organizador de la enseñanza primaria", en Mèlanges Altamira... op. cit. p. 437

das bajo la gestión del alicantino, siempre desde la óptica de una mejora sustancial del panorama educativo español. Entre ellas, las que hacen referencia a las instituciones complementarias de la escuela, a los organismos administrativos de la enseñanza primaria, a los centros de formación profesional del magisterio, etc.

Dentro del primer grupo, cabe resaltar que las bibliotecas escolares, cantinas, mutualidades, colonias, etc., fueron particularmente impulsadas durante este periodo. Del mismo modo fueron reorganizadas las Juntas provinciales y locales de primera enseñanza, así como las secciones administrativas provinciales, por R.D. de 5 de mayo de 1.913. Otro R. D. de la misma fecha reorganiza y establece el funcionamiento de la Inspección de Primera Enseñanza. Ambos serían ampliados respectivamente por las Reales Ordenes de 25 y 23 de junio del mismo año.

La formación y el reciclaje del magisterio es particularmente abordada en el R.D. de 10 de septiembre de 1.911 (publicado el 15, rectificado el 25 y publicado el 26), bajo el ministerio de Amalio Jimeno, por el que se reorganiza la Escuela Superior del Magisterio cambiando su denominación por la de Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (421)

(421) 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, 1.973.
Había sido creada por R. D. de 3-VI-1.909 y a ella-

La tercera nota a destacar en la gestión de Altamira al frente de la Dirección General, la constituye la reacción que su labor provocó en las esferas católico-tradicionales. En este sentido, apunta Ma Dolores Gómez Molleda:

"Las amplias atribuciones del Director-General de Enseñanza Primaria que se extendían prácticamente de modo omnímodo a todo el campo del Magisterio y de los asuntos referentes a la provisión de escuelas, escuelas normales y Escuela Superior del Magisterio, junto con el carácter centralizado y orientador de su labor, provocó la alarma de la opinión católica, que veía en la creación de este organismo un nuevo recurso reformista" (422).

Reacciones apasionadas en contra de la actuación del alicantino dejaron oír su voz desde los ámbitos nacionales, porque, como diría el propio Altamira, - él había sido "recelado sobremanera, no obstante mi política imparcial en la Dirección, por los exaltados de la derecha, atacado por muchos de la izquierda, a quienes no gusta esa imparcialidad, y abandonado o debilmente defendido por el resto de los que los "católicos" llaman -- mis correligionarios (aunque los más de ellos no lo sean

(Cont.) -correspondía la formación de los integrantes del Cuerpo de Inspección de Enseñanza Primaria y de los Profesores de Normal.

(422) GOMEZ MOLLEDA, Ma D., Los reformadores..., op. cit.

ni a cien leguas" (423).

Efectivamente, de entre la "oposición" católica, extraemos ciertos textos, que aunque amplios, consideramos muy significativos:

"(...) el Sr. Altamira había ascendido - entre los aplausos de casi todos los españoles a su alto magisterio, para él adredemente creado por el bueno de Burell en cuya egregia personalidad periodística, uniformada de ministro, se había -- transfundido no sé que bastardo Trastamara prodigúísimo en mercedes.

Era aquéllo una especie de ensueño, como los que, al principio producía Gasset. - España se había puesto a soñar, vislumbro en lontananzas azuladas la estrella protectora de nuestra anhelada regeneración, y parecía natural que España - soñase: Altamira volvía de aquella su excursión a América, en que tantos triunfos había cosechado como embajador de la ciencia universitaria ovetense, gracias a las 5.000 cartas que el insigne cronista de Asturias, D. Fermín Canella, corazón generoso, abierto siempre a todos -- los nobles entusiasmos, había escrito de su puño y letra a todos los capitalistas asturianos de allende, rogándoles que hiciesen cuanto fuese posible porque la embajada de la extensión universitaria de Oviedo, en la persona del Sr. Altamira, - resaltara resonante y esplendorosa" (424)

(Cont.) -p. 478. "La alarma subió de punto -continuará-- con las innovaciones de Altamira en la Escuela -

Así pues, la positiva valoración que de su gestión hicieran algunos de sus discípulos, y según la -- cual, el Director General "elevó el concepto de Escuela,-

(Cont.) -Superior del Magisterio, al frente de la cual colocó a Alvarez Buylla, significando discípulo de Giner, de ideas notoriamente avanzadas. En la Escuela venían realizando ya una gran labor de signo reformista, como profesores, Ortega y Gasset, Zulueta, Domingo Barnés y José Ontañón, principalmente".

(423) RAMOS, V., Rafael Altamira, op. cit., p. 165.

(424) GRACIANO MARTINEZ, La Institución Libre de Enseñanza y la gestión de los dos primeros Directores Generales de Instrucción Primaria, Imp. del Asilo de Huérfanos del S.C. de Jesús, Madrid, 1.915, pp. 27-28.

La crítica continuará en los siguientes términos: "¿Cómo España, que solo sabía de aquella famosa-excursión "intelectual" por tierras americanas,- por los bombos, casi todos ficticios, de la prensa de allende el Atlántico, que encontraban eco-arrullador, no ya solo en la prensa liberal, sino en la misma prensa católica de aquende, cuyas columnas aparecieron muchos días glorificando entusiastamente al "gran embajador intelectual", - no había de mecerse en dulcísimo sueño?.

Teníamos en España un ave fénix, un cuervo blanco, un genio radioso, capaz de disipar él solo,- con sus oleadas de clarífica lumbre, todas las -brumas de atraso y de ignorancia que se cernían-sobre el horizonte intelectual español, ¡y no lo sabíamos! ¡Habíamos tenido que aprenderlo de las columnas de la prensa transatlántica, tan proverbialmente generosa en los elogios y en los ensalzamientos! América nos pagaba el beneficio immenso de haberla descubierto, recostada perezosament

dignificó la función del Magisterio, imprimió nueva --- orientación y poderoso impulso a la educación popular, -- procuró ardientemente difundir la cultura hasta los más-remotos lugares del país y abrió los cauces para ulteriores avances del progreso pedagógico" (425), no fué com - partida por muchos de sus coetáneos. Según su propio testimonio, por falta de comprensión hacia su actuación, -- que él había concebido y llevado a la práctica como técnica y apolítica. Y a pesar de aquel aparente fracaso, -

(Cont.) -te sobre el regazo de ignotos mares. España ha- bía descubierto en América un mundo material, - radiante de riqueza y de hermosura y América -- descubría en España un mundo intelectual, un as tro esplendoroso, riquísimo de destellos y de - lumbres. La Hija retribuía a la Madre la gracia de haberla hecho surgir a la vida del progreso- y de la civilización. ¿Cómo España no había de- soñar con la subida de Altamira a su alto pue- sto de Director General de Enseñanza, como había soñado con las primeras subidas de Gasset al Ministerio de Obras Públicas?.

¿Cómo no soñar con la subida de Altamira, que - tan de oro y azul había puesto, siempre que la- ocasión se le había brindado, a nuestra pedago- gía y a nuestra enseñanza?. Los cuatro millones de niños españoles de uno y otro sexo iban ya a tener escuelas amplias, oxigenadas y limpias, - y escuelas de verdad -no como tantas que solo - figuran en los registros y en las nóminas- dotadas de maestros cultos y celosos...".

(425) CARRILLO, Fco. "Altamira organizador...", op. cit. p. 445.

trás su dimisión del alto cargo, manifestará 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 ni vacilar en la creencia ni cejar en la predicación" (426).

Pero volviendo al terreno de la crítica a la gestión de nuestro protagonista, detengámonos brevemente en la que proviene de otro sector bien distinto al anteriormente referido, y que tiene por autor a Ramiro de Maeztu, el cual publica en Madrid, con fecha 16 de octubre de 1.913, reciente todavía la dimisión de Altamira, un durísimo artículo en el Nuevo Mundo, y en el que, entre otras cosas dice:

"Se nos quiere hacer creer que la intelectualidad española está de duelo porque se ha admitido la dimisión al Sr. Altamira de su flamante Dirección General de Enseñanza (...). Lo del duelo se

(426) 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..., op, cit.,-

ha dicho en gacetillas anónimas. Se conoce que aún conserva amigos el señor Altamira entre los "chicos de la prensa". Pero la intelectualidad española no da señales de vestir de luto (...). Para los intelectuales es un burócrata, un político, y, para los políticos, un intelectual (...). El señor Altamira ha cometido el grave error de equivocarse respecto a su posición en el mundo. Elevado caprichosamente, no más caprichosamente, por supuesto, que otros funcionarios, a la Dirección General de Enseñanza, el señor Altamira ha querido representar en su oficina la intelectualidad de su país. Ello le hacía suponerse invulnerable (...). Consiguientemente, el señor Altamira ha sido, durante algún tiempo, el déspota supremo de su departamento" (427).

(Cont.) -pp. 164-165. El mismo sentir se traslucía ya en 1.886, cuando en su correspondencia con P. Soriano, indica que "(...) ya solo 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".

(427) En otro momento, increpará Maeztu: "(...) el señor Altamira no había hecho en su vida ninguna clase de investigaciones especiales que dieran carácter técnico a su paso por la Dirección General (...).- Era tan técnico -dirá- como la hubiera sido yo, si hubiera aceptado el puesto del señor Altamira cuando

El origen de tan feroces críticas parece que tuvo lugar, si nos atenemos a lo investigado por Viente Ramos, en cierto "affaire" entre ambos intelectuales (428).

El artículo de Maeztu provocó una reacción general en favor del alicantino. En efecto, cuatro días después de su publicación, aparecía la contrarréplica en El Liberal, firmada por Antonio Zozaya, al que siguieron los artículos de J.J. Morato y Magdalena S. Fuentes en el Heraldo de Madrid y El Liberal respectivamente. Se siguen otros escritos reivindicadores firmados -- por personalidades relevantes: José Deleito y Piñuela, -- Adolfo A. Buylla, Luis de Zulueta, Luis Simarro, Manuel García Morente, etc. (429). Todos ellos trataban de devolver a Rafael Altamira el reconocimiento por su gestión tan duramente criticada por Ramiro de Maeztu.

(Cont.) --do me lo ofreción don Julio Burell en las escaleras del Heraldo, en Diciembre de 1.910.

(...) los actos del Director de enseñanza han sido desastrosos. El día en que se publique un -- trabajo del Sr. Altamira que sea interesante, -- seremos muchos los que digamos llenos de alegría: "Este hombre no era pedagogo, ni hombre -- de mundo, pero hace en historia trabajo original" (RAMOS, V., Rafael Altamira, op. cit., pp. 166-167).

(428) Según indica V. Ramos, parece ser que María de Maeztu, como Profesora de la Escuela Normal Superior de Maestras de Cádiz, solicitó su traslado --a tra-

1.3. La Historia como educación

Abordamos a continuación el campo historio gráfico, tan ampliamente tratado por Altmira, dentro del contexto de la totalidad de su obra. En efecto, la Histo ria fué para él, en unión a su siempre viva preocupación pedagógica, el norte de una fecunda actividad humana. -- Uno de sus discípulos ha dicho que Don Rafael fué el his toriador que dió a España la "generación del 98", porque "jugó en el campo de la historia un papel idéntico al de los otros escritores en la novela o en el ensayo" (429).

Y es que en el alicantino, de entrecruza- das vocaciones -como bien resaltaré Luis G. de Valdeave- llano- dos adquirieron caracter de protagonismo: la de - historiador y la de maestro, entendida ésta última en su más amplia acepción.

La vocación de Altamira por la historia,- por su valor educativo y por las cuestiones de metodolo- gía histórica, parecen tener su origen próximo en los -- años en que permaneciera en la capital de España a la -- que se trasladó una vez concluída en Valencia la licen -

(Cont.) -vés de concurso- a la de Alava. La demanda se - ría apoyada por José Ortega y Gasset en escrito dirigido a Altamira. La respuesta de éste, unos días después, indicaba que "según me informa el Jefe de Negociado de Normales, Sr. Aguilera, no

ciatura en Derecho y en la que permaneció hasta su partida a Oviedo en 1.897, para ocupar la Cátedra de Historia del Derecho español de la Universidad asturiana. (430)

Discípulo de Giner, se convirtió en miembro activo de la Institución Libre de Enseñanza, participando de lleno en las inquietudes espirituales del grupo, y llegando a convertirse, en 1.889, en Secretario -- del Museo Pedagógico (fundado en 1.882 bajo la iniciativa del Ministro de Fomento, Sr. Albareda). En Madrid -- dirá Luis G. de Valdeavellano--, "en contacto casi diario -- con Giner, Azcárate, Costa, Cossío, y otros, íntimamente compenetrado con sus ideales educadores y su reformismo pedagógico, Altamira fué, desde entonces, cualesquiera -- que fuesen en lo sucesivo sus actividades en otros órdenes, un pedagogo para el cual la educación del hombre se ría la condición misma del progreso humano" (431).

(Cont.) -le corresponde en el Concurso a su recomendada -- la Srta. María de Maeztu, por quien también me -- intereso, como V. sabe, la plaza de Profesora -- de Vitoria" (RAMOS, V., Rafael Altamira, op. -- cit., pp. 173-174)

(429) MALAGÓN, J., "La Historia de España de D. Rafael", en MALAGÓN, J. y ZAVALA, S., Rafael Altamira y Crevea..., op. cit., p. 42

(430) Sin embargo, y como recuerda su discípulo Javier -- Malagón, aquella tendría sus inicios remotos ya en -- sus años de estudiante, por el año 1.882, cuando -- intentó el Ensayo de una introducción al estudio -- de la Historia de la Humanidad, del que escribiría -- más de la mitad y que por fin quedaría inédito. A-

El alicantino, por aquel entonces, había fijado ya en la historiografía humana, el norte de sus intereses, pero como matizábamos anteriormente, entendida aquélla ya no solo en sus valores intrínsecos, sino en cuanto a su dimensión educadora, encontrándonos de nuevo frente a la dualidad vocacional a la que nos hemos referido.

"Cada una de ellas -dirá Valdeavellano-- era recíprocamente resultado de la otra, porque de la investigación y conocimiento de la Historia derivaba -- para Altamira el imperativo de difundir ese conocimiento, en cuanto elemento esencial de toda educación, y, al propio tiempo, cualquier acción educativa exige como fundamento básico la enseñanza de la Historia por razón del "valor social del conocimiento histórico" " (432).

Efectivamente, nuestro autor se congratu

(Cont.) -éste siguieron otros varios proyectos, como el de una Historia de la novela -en la que se aünaban sus tendencias literarias y su vocación-historiográfica- que tampoco conocería su feliz culminación. La primera obra histórica que viera la luz sería, pues, la propia Tesis Doctoral, al ser publicada bajo el título Historia de la propiedad comunal. Puede consultarse a este respecto, entre otros, MALAGON, J. y ZAVALA, S., op. cit., pp. 33-39.

(431) VALDEAVELLANO, L. G. de, "Don Rafael Altamira o - la Historia como educación", en Boletín de la Real Academia de la Historia CLX (1.967) 67

la del reconocimiento progresivo que durante los años de su vida fué recobrando el saber histórico, y ello, porque desde su perspectiva, la Historia no podía ser eliminada, sin más del curriculum educacional del hombre, sin derivarse, de tal mutilación, grandes prejuicios. Más -- aún: por encontrarse "íntimamente soldado con la condición humana", habrá 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" (433).

Rafael Altamira reivindica, así, para la Historia, un puesto preponderante entre los conocimientos fundamentales para la vida, entre los "básicamente formativos de la espiritualidad". Pero no concluye aquí -- en el marco de la formación íntima del individuo -- el valor del conocimiento histórico. En efecto, otra dimensión social habrá de ser seriamente considerada. Se trata de "(...) la enorme fuerza representada en la vida social por el saber histórico de la masa, como parte de su conciencia colectiva y de la que llamamos la opinión pública, desde la cual actúa y pesa en todas las activi-

(432) Ibidem, p. 64.

(433) ALTAMIRA, R., Valor social del conocimiento histórico, op. cit., pp. 12-13.

dades nacionales e internacionales" (434).

Pero no queremos proseguir en nuestra exposición, sin antes resaltar, de entre el marco institucionalista, el foco motivador o el origen próximo de la vocación del alicantino por la Historia. Y en esta línea, resaltar, fundamentalmente, el influjo costiano. Efectivamente, el propio Altamira dedica sus Cuestiones modernas de Historia a Joaquín Costa, "mi maestro y primer -- iniciador en las investigaciones prácticas de Historia". De igual manera, y tal como resaltaré Valdeavellano, su Tesis de Doctorado, Historia de la propiedad comunal, -- aunque inspirada por Gumersindo de Azcárate, muestras influencias inequívocas del insigne aragonés. Y es más palpable, si cabe, aquélla, en la inclinación que mostrara Altamira por el papel de la costumbre o la tradición en la historia del Derecho hispano, "reflejo de la huella -- impresa impresa en el pensamiento de Costa por la Escuela Histórica del Derecho" (435). De otro lado, y como un lazo más de unión entre ambos juristas, cabe resaltar la dedicación del alicantino, en colaboración con el de -- Graus, hacia las investigaciones sobre Derecho consuetu-

(434) Ibidem, p. 13

(435) VALDEAVELLANO, L. G. de, op. cit., p. 68.
Acerca de la Escuela Histórica del Derecho, puede consultarse, entre otros, GIL CREMADES, J.J., El reformismo español. Krausismo, Escuela Histórica, Neotomismo, Ariel, Barcelona, 1.969.

dinario, siendo buena prueba de ello el estudio hecho al respecto sobre la provincia de Alicante (436), a semejanza del que Costa publicara acerca de Aragón.

Todo ello trae consigo, pues, una comunidad ideológica en el terreno histórico y jurídico entre ambos intelectuales (437).

Cabría preguntarse, en este punto, qué carácter define aquella peculiar manera de comprender la Historia. Y en este sentido, Ma Dolores Gómez Molleda recordará que "Costa y los historiadores institucionistas de la primera promoción de los discípulos de Giner, darán a su modo de ver y de hacer la Historia este sego sociológico-positivista, formando una verdadera escuela -- que dará una versión especial a la Historia de España" - (438).

Efectivamente, fueron Gumersindo de Azcárate y Sales y Ferré quienes habían marcado la transición de la filosofía krausista de la Historia o explicación -

(436) ALTAMIRA, R., Derecho consuetudinario y economía popular en la provincia de Alicante, Madrid, 1.905.

"Mi amistad con Don Joaquín Costa -indicará Altamira en otro momento- me hizo interesarme por el estudio del Derecho popular, y particularmente el -- llamado entonces comunal", fruto de lo cual serían muchas de sus publicaciones en este sentido (en ALTAMIRA, R., Tierras y Hombres de Asturias, Ed. Re-

metafísica de los hechos históricos, a la sociología de la Historia, o explicación sociológica de los mismos.

La nueva escuela pretende, así, dar, a la original filosofía de la historia de índole krausista, - un caracter más moderno y actual merced a la sociología. Esta "resultaba más adaptada a las necesidades nuevas; - estab más a tono con la época positivista, dados sus métodos de observación y estudio científico de las leyes - sociales". Y sin embargo, "pese a todo su positivismo, - el grupo no renunciará a la "meditación" sobre la historia" (439).

(Cont.) -vista Norte, México, 1.949, p. 267.

(437) Con respecto a Costa, escribiría Altamira:

"Y siento todo lo que se refiere a Costa, por dos razones fundamentales. La primera es, porque yo -- amé a aquel hombre, porque tuve por él un afecto sincero, una amistad leal y profunda, una admiración honda y franca, sin reservas de ningún género. Le amé, en primer lugar, con aquel amor que mucho se acerca al que los padres quisiéramos que -- los hijos tuvieran por nosotros, con el amor del discípulo al maestro, que es también, como la gratitud, desapareciendo en la depresión terrible de nuestro espíritu nacional. Le amé como discípulo, - porque constantemente, aún en los momentos en que, por ley natural del pensamiento, me separaba de su camino, en mi alma vibraba una voz que me decía: - "mucho de lo eres intelectualmente lo debes a Costa"; Le amé, porque no ha habido apenas ninguna acción en mi vida de orden intelectual, en que no repercutiese de alguna manera un consejo, en que no sonase la voz de atención de aquel hombre; y reco-

Por tanto, y como indicará Gómez Molleda, a pesar de su ascendiente krausista, condicionante de su estilo vital, los historiadores de la segunda promoción de los selectos de Giner, eran "hijos de su momento". Y en esta línea, rechazan la filosofía de la Historia, incluso la preconizada por los nuevos pensadores historicistas europeos, inclinándose, decididamente, por el cultivo de las metodologías (440).

(Cont.) -nociéndolo así como uno de los que han representado la paternidad de mi espíritu en la juventud, viéndome una y otra y otra vez en el fondo de mi conciencia como Costa redivivo (con toda la distancia que había entre él y yo), tenía -- que ir creciendo continuamente aquel afecto en virtud del cual los corazones bien nacidos no olvidan jamás dónde estuvo la fuente de la cual han manado muchas de sus acciones" (En ALTAMIRA, R., Aspecto general e histórico de la obra de Costa, Imp. F. Vidorreta, Bilbao, 1.912, pp. 11-12.

(438) GOMEZ MOLLEDA, Ma D., Los reformadores. Jé, op. cit. p. 99

(439) Idem.

(440) Este nuevo orden metodológico, encontrará su máxima expresión en el Centro de Estudios Históricos - (1.910-1.936) creado a propuesta y bajo la dirección de la Junta de Ampliación de Estudios. Este Centro se organizaba en Secciones, cada una de las cuales estaba presidida por un especialista. Así, - en Metodología de la Historia, Rafael Altamira; arqueología española, Manuel Gómez Moreno; Instituciones políticas y sociales de España en la Edad Media, Eduardo Hinojosa; filología española, Ramón

Se trata, en definitiva, de una nueva escuela histórica, caracterizada, así mismo, por su peculiar visión del pasado, cuya contemplación sí esta acorde con la de Don Francisco, y es divergente, sin embargo, con la de Menéndez Pelayo y sus seguidores en aquella materia.

La concepción krausista de la Historia no acepta una vuelta al pasado en busca de modelos en que configurar el presente y el porvenir. Es para Giner un error el convertir los ideales históricos en ideales absolutos. Y en este sentido, la España que se aferra a un pasado secular, es "un pueblo amputado de la Historia (de la Historia general progresiva de los demás pueblos) hace más de tres siglos, cuando menos en la parte más espiritual de ella y más profunda" (441).

Hay en Giner una cuasi-violencia hacia el pasado, hacia una historia causante de nuestra degenera-

(Cont.) -Menéndez Pidal; Investigación de las fuentes para el estudio de la filología árabe española, - Miguel Asín; Investigación para el estudio de las instituciones sociales de la España musulmana, Julián Ribera; Problemas del Derecho civil en los principales países en el siglo XIX, Felipe Clemente de Diego, etc., etc. (SUBIRA, J., - Una obra de cultura patria. La Junta de Ampliación de Estudios, Madrid, 1.924, p. 41).

(441) GINER DE LOS RIOS, Fco., Ensayos sobre educación, - Ed. La Lectura, Madrid, 1.915, p. 324.

ción, en todos los órdenes. Pero sin embargo, la "generación científica", a pesar de su identidad en gran medida con el "maestro" -"la historia que nos da la materia no puede darnos la orientación", dirá Costa; el pasado no puede supervivir ideológicamente-, mira de forma más desapasionada hacia aquél, más "científicamente". Se acerca a la Historia "con un riguroso especialismo de tipo germánico y de acuerdo con las nuevas ideas sobre el concepto, método y contenido de la historia, a la vez que con un total repudio del cuadro ideológico y de los supuestos de la materia de su estudio" (442).

Sin embargo, y como remarcará Gómez Molleda, su positivo esfuerzo científico, no persiguió el descubrimiento y revalorización crítica de los valores intelectuales del pasado. Hay más bien en ellos, al igual -- que en sus "maestros", un "patriotismo físico" -enamorado de la tierra y de la raza- y literario -admirador del folklore, la lengua y la literatura, pero no una identificación con el pasado. "Al asomarse a la historia, no amarán el pasado que fué, sino el que pudo ser, el que no fué". Postura que, sin embargo, habrá de suavizarse en Altamira y algunos otros de sus coetáneos (443).

(442) GOMEZ MOLLEDA, Ma D., Los reformadores..., op. cit. p. 355.

(443) Ma Dolores Gómez Molleda recuerda que Saínz Rodríguez toma como ejemplo de "comprensión histórica"-

Efectivamente, Rafael Altamira, a la cabeza del cientificismo histórico institucionista, en la línea positivista y sociológica que nos ha ocupado, y partiendo del rechazo del apriorismo idealista y de la filosofía de la Historia, reivindica de modo científico-nuestro pasado intelectual y civilizador, función ésta primordial de su quehacer histórico y educativo.

Pensamos, incluso, que en nuestro autor se produce una peculiar metamorfosis con respecto a la concepción de la historia que va de los krausistas puros al grupo científicista. Esta metamorfosis tiene precisamente como fundamento el deseo de perfección humana inherente en Altamira como en todo el grupo de los discípulos de Giner y a la educación como medio. Más concretamente, y en otras palabras, la historia es, para Altamira, como páginas atrás indicábamos, medio de educación, y por tanto, instrumento de perfectibilidad humana, individual y social.

Sin embargo, permítasenos reservar esta cuestión fundamental para páginas posteriores y recordemos ahora, al menos sucintamente, cuál era para Altamira el concepto de historia y cuáles sus implicaciones.

(Cont.) -a Fernando de los Ríos. Sin embargo, señalará que éste observa el pasado desapasionadamente - por razón de su caducidad. Su comprensión, pues, no supone el asumir aquel pasado.

Respecto a la debatida cuestión de la --cientificidad o no de la historia, el alicantino adopta una posición personal de tipo conciliador, aunque nunca sobre la base de negar a la Historia la polémica cualidad. En este sentido, prescindirá del puro abstraccionismo para afirmar que:

"lo que importa es que nuestro saber - de los hombres y de las sociedades de los tiempos pasados llegue a ser (mediante el riguroso empleo de los métodos críticos de la investigación) tan seguro como el saber de los hechos naturales, aunque ni unos ni otros entreguen al observador, ni al experimentador, el total de su rica y (hoy por -- hoy, al menos) misterioso contenido" - (444).

Acepta, pues, Altamira, implícitamente, la cualidad científica de la historia, dentro de la línea de autores tales como Buckle, Xenopol, Lacombe, -- Kant, Rickert, etc., aunque no sea idéntico el apoyo documental de cada uno de ellos respecto a los demás en esta cuestión concreta (445). La coincidencia ideológica-

(444) ALTAMIRA, R., Cuestiones modernas de Historia, op. cit., p. 135.

(445) Así, para Buckle, la historia es la ciencia exacta basada en la estadística; para Xenopol, se trata de una ciencia especial: la de los hechos "sucesivos o de repetición diferenciada", cuyo método es la "inferencia" (no la deducción o la induc

se manifiesta, a la vez, en otros autores españoles de índole positivista-sociológica. Es el caso de Azcárate, Costa, Posada, Dorado Montero, etc.

El primero de ellos manifestará explícitamente su identificación con el alicantino en el colofón a su conocido estudio acerca del Caracter científico de la Historia (446):

"(...) para el Sr. Altamira, como para mí, la Historia es ciencia, sin que tenga que salir de la contemplación de los hechos, sin esas llamadas "grandes síntesis", que, o son conceptos apriorísticos, a los que arbitrariamente se somete con el entendimiento la realidad, o análisis amplios y complejos (...), y sin que hayan de tratar de descubrir esas leyes permanentes que son asunto de la Filosofía de la Historia, ni de enunciar principios cuya investigación toca a otras ciencias, ni de formular "juicios", cosa que implica una opera -

(Cont.) -ción) o determinación de la existencia de un hecho probado por otro hecho probado; en opinión de Lacombe, la historia tiene como fin el estudio de las "instituciones" y de los "acontecimientos", en cuanto que dan lugar a una institución nueva, y la investigación de la causalidad de los hechos por medio de la psicología; Kant, por su lado, mantiene la imposibilidad de "considerar una parte de los fenómenos humanos y sociales, como sustraídos a la ciencia", y como diversos de los hechos naturales en cuanto se refiere a su estudio; Rickert, por último, recono

ción intelectual distinta de la propia del historiador, ésto es, la adecuada al conocimiento compuesto, filosófico--histórico, consistente en aplicar los principios a los hechos, suministrados éstos por la Historia y aquéllos por la Filosofía" (447).

Otra es, sin embargo, la concepción del valenciano Julián Ribera, para el cual, la historia no cumple las condiciones mínimas que a cualquier orden de conocimientos se exige para que merezca el calificativo de ciencia, y que son los siguientes: que sean verdaderos; que estén constituidos por verdades universales, es decir, que se puedan inferir a partir de los caracteres de un caso particular, los mismos caracteres a otros casos de semejante índole; que las verdades se hallen íntimamente relacionadas, bien por la identidad del asunto, bien por relaciones causa-efecto, bien por hacer referencia al mismo objeto. O como matizará el propio Ribe

(Cont.) -ce a la historia el caracter de ciencia, cuyo objeto se centra en la reconstitución de los sucesos reales y en la formulación de juicios y conceptos.

(446) Véase AZCARATE, G. de, "Caracter científico de la Historia", en B.I.L.E. 601, 602 y 603 (1.910) - 125-128; 153-160 y 178-192 respectivamente.

(447) Ibidem, B.I.L.E. 603 (1.910) 189-190.

ra: "en todo caso la relación ha de ser tal, que formen trabazón, sistema, cuerpo de doctrina, cuyos miembros - se hallen enlazados entre sí" (448).

De todo ello deduce el valenciano, que - la historia no va más allá de la pura observación. La - historia, "todavía" no es ciencia:

"La historia estudiada con fines científicos, se constituye únicamente de - conocimientos que todavía no son ciencia, dispuestos y arreglados en la forma más a propósito para que la mente humana descubra semejanzas o relaciones con que enriquecer el fondo de ciencias ya formadas, o con que hacer brotar del seno de la historia otras nuevas que aún no han nacido; y, como técnica, podrá definirse: el arte de observar los hechos pasados, de modo indirecto y a distancia conveniente, con el fin de descubrir principios no averiguados, o de comprobar verdades aceptadas" (449).

Sin embargo, el propio Altamira indicará que Ribera, al admitir que la historia puede producir ciencia, aunque ella misma no lo sea, le reconoce, en el fondo, ciertas cualidades científicas, porque ninguna cosa puede producir lo de que algún modo no lleva en

(448) RIBERA Y TARRAGO, J., Disertaciones y opúsculos, - Imp. de Estanislao Maestre, Madrid, 1.928, - T. I, p. 587.

(449) Ibidem, pp. 588-589.

sí.

Por lo que respecta al concepto de historia, Altamira parece identificarse con el francés Langlois, al manifestar estas dos conclusiones: "imposibilidad para el historiador para formular leyes "permanentes" del suceder histórico", y "limitación de la obra de los historiadores al puro averiguar de los hechos y de los que éstos llevan en sí", y todo ello, "con absoluta separación de todo "juicio" que envolvería una operación intelectual distinta de la que al historiador le cumple" - (450).

Aparece en estas expresiones textuales -- aquel positivismo y aquel rechazo del apriorismo idealista que comentábamos anteriormente. En efecto, el historiador, para Altamira, deberá actuar frente a los hechos como un "naturalista": será tan solo un "observador", un "puro testigo de los hechos", en la misma línea que Langlois cuyos razonamientos son paralelos.

Y concluirá manifestando que "la averiguación de la ley de los hechos tiene que ser (para el historiador) un resultado exclusivo de la observación misma, y no es legítima en la ciencia histórica, sino a título de "hipótesis" (puro andamio de la investigación futura), toda otra deducción", matizando, no obstante, que "las -

(450) ALTAMIRA, R., Cuestiones modernas..., op. cit., op. cit., p. 9.

"leyes" de los hechos cumplidos no son su "filosofía", - sino materia puramente histórica que cae de lleno en la esfera de acción de los historiadores" (451).

En cuanto al contenido de la historia, y bajo los influjos francés e italiano, y en particular de Seignobos, Lavisse, Langlois, etc., Altamira manifestará que éste debe comprender la vida toda de los sujetos, -- cualquiera que sea el orden de su actividad. La historia debe abarcar, por tanto, la totalidad de las manifestaciones de los pueblos. Nos encontramos así, con una visión total de la historia, alejada de la tradicional historia "política", también denominada "externa", e incluso de la historia de la "civilización", no siempre bien entendida. En esa historia "integral" cabrán, tanto hechos políticos como los económicos; las estructuras sociales; las instituciones políticas; el derecho; la espiritualidad y la cultura; las formas de vida; las costumbres, etc.

Pero volviendo de nuevo al núcleo central de nuestra reflexión, cual es el valor educativo de la historia propugnado por Altamira, nos ocuparemos primeramente de establecer el fundamento de esa "vindicación" -

(451) Ibidem, pp. 10-11.

de nuestro pasado, como empeño fundamental del alicantino.

Hay que vindicar nuestra historia -dirá-- como cuestión urgente, porque ello constituirá una condición esencial de nuestra regeneración nacional. En efecto, es labor primordial -que asigna a las Universidades como respuesta al verdadero patriotismo- "restaurar el crédito de nuestra historia para devolver al pueblo español la fé en sus cualidades nativas y en su aptitud para la vida civilizada, y aprovechar todos los elementos útiles - que ofrezcan nuestra ciencia y nuestra conducta de otros tiempos" (452).

Pero sin embargo, se apresurará a matizar que hay que evitar que ello pueda llevarnos a una resurrección de las formas pasadas, a un "retroceso arqueológico". Por el contrario, debemos "realizar nuestra reforma en el sentido de la civilización moderna, a cuyo contacto se vivifique y depure el genio nacional y se prosiga, conforme a la modalidad de la época, la obra sustancial de nuestra raza" (453).

En definitiva, llegará a decir:

"No es desalentándolo como hay que ha

(452) ALTAMIRA, R., Psicología..., op. cit., p. 210

(453) Ibidem, p. 211.

blar a un pueblo cuya regeneración se -
 apetece (...). Muéstrense sin reserva -
 los defectos, descúbranse las llagas ac-
 tuales, hágase mirar al mal frente a --
 frente y sin disfraz, pero al propio --
 tiempo anímese al enfermo en el camino-
 de la curación, devuélvasele la confian-
 za en sus propias fuerzas, convénzasele
 de que es capaz de vencer las dificulta-
 des como las venció en otro tiempo, y -
 robustézcase su fé con la imagen de los
 siglos en que era grande por la cultura
 y el empuje civilizador..." (454).

De estos párrafos se desprende el valor -
 educativo que Altmira concede a la historia, para el hom-
 bre de cualquier sociedad, pero sobre todo, para aque --
 llos que atraviesan por periodos de decadencia colecti-
 va, como fué el caso de España trás la crisis del 98, --
 porque, si bien hay en lo pasado una gran parte perecede-
 ra que la evolución de los tiempos y el progreso consi-
 guiente modifica y que incluso elimina, hay también un -
 gran bageje de lo pasado que no podemos ni debemos rech-
 zar, sino que por el contrario, debemos de guardar con -
 el más exquisito cuidado. Y en este sentido, "el pasado-
 suele ser, ¡quién lo diría!, en vez de obstáculo, auxi-
 liar eficaz de las reformas futuras" (455). Y es más: --
 "en el puro terreno de las influencias educativas, la co-
 municación con el pasado es altamente fructífera para el

(454) Ibidem, pp. 217-218

(455) Ibidem, pp. 224-225

presente" (456).

Ahora bien, la historia, como elemento -- fundamental de formación humana, precisa, 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, deberá contribuir a modificar la "leyenda negra" de nuestra patria en el extranjero, y a desechar -entre nosotros- las exageraciones absurdas de un mal entendido patriotismo. En este sentido, y como indicará Valdeavellano,

"La conciencia del valor social del conocimiento histórico (...), unida a su patriotismo herido en 1.898 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" (457).

Así, considera que el historiador no se agota con su papel científico de investigación y estudio, sino que está sujeto a un "deber docente". Está obligado, no solo a aquella labor íntima de enfrentamiento y análisis del pasado, sino también a la comunicación social de

(456) Ibidem, p. 225

(457) VALDEAVELLANO, L. G. de, op. cit., p. 76.

los resultados de sus pesquisas heurísticas. Imperativo que se hace particularmente obligado en el historiador-español, quien con su labor habrá de contribuir a la depuración del conocimiento histórico de las masas, tan deformado por extraños intereses.

Y es precisamente en este sentido, en el de la búsqueda de los auténticos valores del pueblo español, en el que hay que entender su Psicología del pueblo español. En efecto, en el prólogo de la segunda edición, escribirá:

"(...) 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 solo la pasión enemiga puede suponer circunstanciales y pasajeras, y -- que, por no ser lo uno ni lo otro, son susceptibles de nuevos florecimientos" (458).

La depuración de los errores del conocimiento histórico en el pueblo es fundamental para Altamira, porque --cómo indicará-- de la conciencia que ésta 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-

(458) ALTAMIRA, R., Prólogo a Psicología..., op. cit.,- p. 14.

contemos de un saber histórico de la masa despojado de to dos los errores y calumnias tradicionales, habremos adelantado muy poco en el proceso de formación de nuestra - conciencia histórica nacional" (459). Y ello porque, "des de el punto de vista social, importa más a todos los pue blos el saber de Historia poseído por el hombre que pasa por la calle, que el de los profesores o historiógrafos" (460).

Y por último, hacer mención, íntimamente-- relacionado con lo anterior, a la idea que fundamenta en Altamira, su tendencia metodológica en relación con la - historia: "debemos todos preocuparnos, no solamente a tí tulo de problema pedagógico, sino de problema que toca - a lo más sensible y grave de la realidad nacional y de - las relaciones internacionales, de los libros de texto y de los de divulgación en el gran público relativos a la - Historia propia y a la universal, porque con ellos en -- contra, la labor erudita tiene muy pobre eficacia" (461).

Aparece aquí justificada, sin olvidar por ello lo expuesto en páginas anteriores, la vertiente metodológica que preocuparía a nuestro autor ya desde su primera estancia en Madrid, a raíz de la publicación de La enseñanza de la Historia, en 1.891, compendiando las lecciones que impartiera sobre el tema en el entonces de nominado Museo de Instrucción Primaria, durante los años

(459) ALTAMIRA, R., Valor social del conocimiento..., op. cit., p. 24:

1.890 y 1.891, obra de la aparecería una segunda edición, "corregida y considerablemente aumentada" en 1.895.

Efectivamente, Altamira se coloca en la línea de los historiadores franceses del momento, para quienes la historia no debe ser solo psicológico, social y artística, sino también, y sobre todo, educadora; y precisamente a este fin prioritario van encaminados aquellos otros. Así, Seignobos, en L'Histoire dans l'enseignement secondaire (1.906), afirmará en este sentido, que la Historia tiene, sobre todo, un valor pedagógico, y -- que, si pierde éste, no vale la pena de hacerse. Y en el mismo sentido se extresará Lavissee al afirmar, en La enseñanza de la Historia, que el principal objeto de aquélla es el de contribuir a la educación intelectual del individuo. Y un discípulo del alicantino, José Deleito y Piñuela, indicará, en la misma línea, que "la más alta misión educativa de la Historia es (...) impedir la --- cristalización de la sensibilidad y del pensamiento" (462)

(460) Idem.

(461) Ibidem, pp. 24-25

(462) DELEITO Y PIÑUELA, J., La enseñanza de la Historia en la Universidad española y su reforma posible, Dsicurso leído en la solemne apertura del Curso académico de 1.918 a 1.919 en la Universidad de Valencia.

De acuerdo con todo ello, cabe afirmar -- que sus obras históricas poseen, fundamentalmente, un ma tiz didáctico. No fué tan solo Altamira propagador de -- doctrinas 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 el ilustre alicantino.

A la honestidad científica y a la fidelidad al pasado, uniría siempre, e inevitablemente, su inquietud pedagógica. No podía ser menos en aquel que proclamara, al dirigirse a un grupo de maestros en 1.923. - (463) que su más arraigada convicción de cara a una humanidad mejor, venía fundamentada en el poder de la educación.

En efecto, como ha manifestado uno de -- nuestros más reconocidos historiadores, las obras historiográficas del alicantino "no son monografías eruditas- consagradas al estudio e investigación de un tema particular, sino obras de caracter general, libors de síntesis -de admirable síntesis- manifiéstamente orientados -- por el propósito de hacer de ellos un adeucado instrumen to de educación histórica" (464).

(463) ALTAMIRA, R., "La formación profesional del maestro y la finalidad de la enseñanza", - en B.I.L.E. 755 (1.923) 40

(464) VALDEAVELLANO, L.G. de, op. cit., p. 66.

Y en este sentido fueron publicadas la --
Historia de España y de la civilización española (465),--
 la Historia de la civilización española, el Manual de --

- (465) Esta obra fué publicada en distintos idiomas, tanto en Europa como en América, siendo efusivamente ponderada por especialistas españoles y extranjeros, y cuyos juicios no nos entretenemos aquí a especificar, aunque pueden encontrarse en MALAGON, J. y ZAVALA, S., op. cit.; RAMOS, V., Rafael Altamira, op. cit.; VALDEAVELLANO, L.G. de, op. cit.; etc. Sin embargo queremos, quizá como síntesis, transcribir las cuatro notas que le señala su discípulo Javier Malagón, para justificar el calificativo de "revolucionaria" que le otorga, comparándola con los libros de Historia de la época.
- En este sentido -dirá-, la Historia de España y de la civilización española "1º Daba un sentido universalista a la historia de España, al encadenarla a la historia del mundo; 2º Daba cabida al tema -- América en la Edad Moderna, en las proporciones lógicas que debe ocupar en la historia de España, -- pues como él decía, si el americano no puede comprender bien su historia, sin conocer la de España, el español tendría una visión falsa de la suya si en ella no entra la historia del Nuevo Mundo; 3º - Estudia paralelamente la historia política y militar, la influencia de la naturaleza, la presión de los factores económicos, el origen y la transformación de las ideas, la aportación de la ciencia y del arte, la religión y la filosofía, la literatura y el derecho, las condiciones materiales de vida, las vicisitudes de las masas, en la historia de los pueblos hispanos (...); 4º En la parte gráfica de su historia, que aparentemente es en el libro la menos importante, sustituyó los cromos de más o menos peor gusto por la "representación fiel de objetos reales, únicos que pueden dar la impre-

Historia de España o el Epítome de Historia de España, -
subtitulado -nótese ello- "Libro para los profesores y -
los maestros".

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 prácticas didácticas, que si bien hacen referencia fundamentalmente a la enseñanza de la Historia, pueden -en muchos de sus aspectos- ser extrapoladas a los campos de otras disciplinas.

Y de este modo se encuentra inmerso en -- esa evolución que caracteriza el siglo XIX: el progresivo auge de la disciplina histórica, íntimamente unido 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 el alicantino- todo ha evolucionado en la práctica educativa de los pueblos cultos. La nueva situación es descrita con entusiasmo, por ser considerada-

(Cont.) -sión verdadera de sus hechos" (en MALAGON, J. -
"D. Rafael Altamira, historiador", en MALAGON, -
J. y ZAVALA, S., op cit., pp. 35-36)

como la meta ideal a la que la nueva metodología por él-propugnada, debe llegar:

"Ya no es la memoria -la memoria vulgar, puramente repetidora de nombres y fechas- la función intelectual que se pide a los estudiantes de la 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, ajena a toda preocupación útil, se entretiene en desenterrar, sino cosa viva y presente en gran parte, que les rodea, que pueden ver y que se está haciendo constantemente ante sus ojos" (466).

En este texto se encuentran condensadas las grandes preocupaciones de Altamira por la metodología histórica. Temas tales como el libro de texto; los exámenes, el material de enseñanza -su concepto y clasificación y crítica-; los programas; los métodos y los procedimientos; la enseñanza elemental, media y superior de la Historia, etc., constituirán los elementos fundamenta

(466) ALTAMIRA, R., Cuestiones modernas..., op. cit., p. 16-17.

En la misma línea, continuará: "Aprenden Historia en viajes, en excursiones, por la observación diaria de los fenómenos sociales, ante el monumento, en el periódico, en el pergamino antiguo, en los dibujos y fotografías, más elocuentes que la más levantada y altisonante retórica. Aprenden, no so-

tales de su estudio durante mucho tiempo. Problemas metodológicos que en su vertiente más amplia, ocuparán también a otros cualificados miembros de la Institución Libre de Enseñanza, tales como Julián Ribera (467); A. Posada (468), etc., y desde luego, Francisco Giner de los Ríos (469).

Peró no nos detendremos aquí en un análisis pormenorizado de la labor de Altamira en este sector, por estar hecho en otro momento de nuestro trabajo y por considerar que daría lugar a una mera descripción que no ha lugar en este apartado que nos ocupa.

Sin embargo, sí quisiéramos resaltar, -- aunque brevemente, las implicaciones que la enseñanza de la historia debe tener en la escuela, o más concreta

(Cont.) -lo biografías de reyes y grandes hombres, relatos de guerras y ambiciones malsanas, sino la vida del pueblo todo, viendo como concurren a la labor la actividad entera de la masa, el oscuro trabajo de millones de hombres, por el cual tan solo se explican los grandes hechos de la Historia; y comprenden, así, el íntimo lazo que une lo pretérito con lo presente y futuro, la fundamental dependencia en que el hoy está del ayer, y la razón humana, práctica, -- del conocer histórico".

(467) Principalmente en Disertaciones y opúsculos, op. cit., T. II, en su capítulo V dedicado a "Enseñanza", pp. 483-635.

(468) "Notas sobre enseñanza", B.I.L.E. 564 y 565 (1907) 69-72 y 103-106; "La clase y los métodos", en-

mente, la relación de aquélla con la educación moral y -- el pacifismo, temática ésta última tan hondamente sentida y vivida por el alicantino, y con tantos puntos de -- confluencia con la primera.

Bajo este propósito, quisiéramos enmarcar su preocupación por estas cuestiones dentro de un contexto más amplio y que sin duda tuvo su primera manifestación "oficial" en el primer Congreso Internacional de -- Educación Moral celebrado en Londres en 1.908, al que seguiría el de La Haya en 1.912, y ya después de la primera guerra mundial --reagudizada la sensibilidad general -- por los males pasados--, se reuniría el tercero en la ciudad de Ginebra, en el año 1.922.

Este último, sobre todo, sobre todo, recogería la participación de delegados de distintos gobiernos, representantes de los Ministerios de Instrucción Pública, profesores universitarios y de enseñanza secundaria, directores y maestros de escuela, historiadores, filósofos, psicólogos, moralistas, sociólogos, educadores, etc., para debatir dos temas fundamentales: la Solidari-

(Cont.) --B.I.L.E. 557 (1.906) 225-229; "Sobre la manera de enseñar en la cátedra", B.I.L.E., 233 (1.886) 305-306, etc.

(469) Principalmente en Ensayos Menores sobre educación y enseñanza, T. II, en Obras Completas, Espasa-Calpe, Madrid, 1.927 y Pedagogía Universitaria en -- Idem.

dad y la Educación y el Espíritu Internacional y la enseñanza de la Historia (470).

Se trató en él de los libros y las lecciones de Historia que por exaltar los valores de la Patria, desprecian o condenan la obra entera de los demás pueblos Del rival o del "enemigo hereditario". Se denunció, asimismo, el hecho de centrar la atención de los alumnos de Historia en los hechos bélicos o militares, o en otros -- sectores parciales de la actividad humana, cuando, como -- señalaba el Profesor Henri Reverdin, hay que buscar, en -- Historia, el papel exacto de todas las manifestaciones de los hombres: "es la vida misma múltiple y compleja la que hay que revelar a los alumnos" (471). Y acabará haciendo un expresivo llamamiento a los que tienen en sus manos la enseñanza de la Historia y que presenta grandes similitudes con los presupuestos ideológicos de nuestro autor -- (472)

(470) Puede consultarse a este respecto, El espíritu internacional y la enseñanza de la Historia, estudios presentados al Tercer Congreso Internacional. Ed. - La Lectura, Espasa-Calpe, Madrid-Barcelona, 1.932

(471) REVERDIN, H., Prefacio a El espíritu internacional.. op. cit., p. 7

(472) El llamamiento, dice así: "Haced, os lo rogamos, -- que vuestra enseñanza es inspire constantemente en la probidad científica, que es inteligencia y es -- virtud. Para comprender a los hombres de todos los rangos, de todos los partidos, de todas las razas y de toda fé o de toda incredulidad; para discernir -- en los individuos, en los grupos y en los pueblos --

Dentro de la misma línea, Rafael Altamira-presentaría, en el V Congreso Internacional, celebrado en París en 1.930, una ponencia sobre el tema "Utilización - de la Historia desde el punto de vista de la educación moral", y que un año después reproduciría el Boletín de la-Institución Libre de Enseñanza en su texto completo (473)

Los argumentos aducidos en su trabajo, si-guen, fundamentalmente, aquellas grandes directrices que-hemos comentado en líneas anteriores; así, la relación fe-cunda entre la Historia y la educación moral exigirá, de-un lado, una actuación negativa y que consiste en la ne-cesidad de depurar los libros de texto utilizados para la enseñanza de la Historia en las escuelas. Depuración por-la que deberán ser despojados de "todo elemento suscepti-ble de crear el desprecio, la incomprensión o la animosi-dad entre los pueblos por razones de raza, religión, etc!"

(Cont.) -sus caracteres distintos (...); para descubrir - en ellos lo que hay de general y lo que tiende a la universalidad, vigilad incesantemente para li-berar vuestras almas de los prejuicios del tiem-po o del lugar; y permaneciendo fieles a vues-
tras convicciones, ejerced siempre la tolerancia más inteligente y comprensiva. Cuando habléis de vuestro país, que vuestras palabras sean justas- y verdaderas, y que sigan siendo justas y verda-deras cuando habléis de otras naciones. Narrad - los intereses en conflicto, las luchas fratrici-das, y si evocais la horrible tormenta que ate-rra al mundo, recordad cuántos soldados han muer-to para que muera la guerra..., decid todos los-ensayos de mutuo auxilio y de trabajo en común y

Y de otro, una actuación positiva, introduciendo en esos libros y en la enseñanza oral el espíritu que se llama - "internacional"; o cualquier otro semejante, sea como materia, sea como intención y exigiendo la misma reforma general en el sentido moral de la enseñanza toda, cualquiera que sea la materia o el orden de conocimientos -- que la constituyan.

Ya en 1.922, el profesor alemán F. W. - - Foerster había señalado que si bien los hombres precisan de una educación nacional adaptada a cada pueblo, "educación que ahonda sus raíces en las energías originales de ese pueblo y que es fiel al espíritu de su historia", necesitan también de una educación supranacional "que contribuya a ahondar el espíritu por el contacto con una vida que le es extraña" (474), llegando incluso a afirmar, que la auténtica educación (ex-ducere) consiste, precisamente, en conducir al espíritu fuera del exclusivismo de una historia particular.

Esta necesidad de una educación "comple--

(Cont.) -todos los esfuerzos conmovedores hacia una humanidad más solidaria".

(473) B.I.L.E., 854 (1.931) 168

(474) FOERSTER, F. W., "El valor de la Historia en la -- educación moral y social concebida en el sentido humano y suprenacional", en El espíritu Internacional y la enseñanza de la Historia, op. cit., p. 14

mentaria", de enriquecimiento del espíritu nacional mediante el internacional, lejos de tener su raíces en reivindicaciones de tipo ideológico, arranca de un puro instinto biológico -dirá Foerster-. Así, al igual que ocurre con el individuo particular, que busca su total realización en el contacto con el resto de sus semejantes, así también un pueblo no debe buscar solo el desenvolvimiento de sus peculiaridades, sino que deberá perseguir con el mismo ímpetu el enriquecimiento espiritual mediante la complementariedad con los otros.

Este contacto será siempre positivo, porque el hecho de sumergirnos con el pensamiento en las -- cualidades del extranjero y de intentar comprender las -- actitudes de comunidades distintas a la nuestra, nos conducirá a un examen de conciencia inevitable, "a preguntarnos no solamente lo que ha ganado nuestro pueblo en el contacto con las demás civilizaciones, sino también -- cuál ha podido ser su aportación a la cultura universal -- dentro de este cambio mundial de dones y descubrimientos", lo que, según el profesor alemán, potencia el sentimiento de una nueva responsabilidad: "se trata de utilizar y de valorizar ese legado que hemos recibido", para que no se extravíe o se desvirtúe en contacto con los demás -- (475).

Nos hemos permitido esta amplia referen--

cia a F. W. Foerster por la razón fundamental de considerar básicamente paralelas su doctrina en este tema concreto que nos ocupa, y la de nuestro protagonista. Creencia que confirmamos más si cabe al recordar la conclusión del alemán en el sentido de que a la enseñanza de la historia le corresponde una tarea extraordinariamente importante, la de contribuir a proporcionar a la juventud "un medio de desinfección para protegerla contra miasmas morales -- que se desprenden incesantemente del espectáculo contagioso de la violencia y de la mentira sobre el vasto escenario de la historia universal y que introduce un elemento de desmayo en las jóvenes conciencias" (476).

Sin embargo, y sin menoscabo de su defensa de la historia como formadora, Altamira se preguntará hasta qué punto puede ser utilizada como instrumento de educación moral, dándose el hecho de que su contenido parece, en tantos casos, contrario a tal fin, por los ejemplos negativos que ofrece a la contemplación.

Pero señalará, que en el terreno de la lógica, este problema parece poder soslayarse exponiendo íntegramente la historia, lo positivo que ella nos muestra y también lo negativo, pero cuidando de resaltar claramente que el balance final es cada vez más favorable al bien que produce la historia, a pesar de todas las regresiones, a-

(476) Ibidem, p. 26

a la vez que se resalta el éxito de los esfuerzos realizados por las grandes ideas y por los hombres generosos para la consecución del bienestar, la tranquilidad y el disfrute de la vida.

No obstante alerta contra un excesivo optimismo: hacer ver la línea del progreso sí, pero sin olvidar aquellos aspectos de cuyo lamentable atraso es culpable y protagonista el mismo hombre. Y en este sentido, -- concluye con la necesidad de grabar cuidadosamente en los alumnos de historia estas tres premisas:

1º, que actualmente, sólo una parte de la Humanidad está civilizada, es decir, posee y practica, totalmente o en gran parte aquellas formas y aquellas perfecciones de la vida individual y social que consideramos como características de un pueblo civilizado;

2º, que en el grupo de estos pueblos civilizados, y aún entre los que son superiores persisten muchas manifestaciones más menos frecuentes y difundidas de la vida primitiva y contraria al ideal presente de perfección;

3º, que para llegar a este mismo estado de civilización, incompleto por un lado, admirable y alentador por otro, la Humanidad necesita muchos siglos de esfuerzos, en sayos y experimentos" (477).

En este sentido otro alemán, el profesor -

Paul Barth, insistirá en que a lo largo de la historia y a pesar de todo, la autonomía del hombre no ha dejado de crecer, de lo que deduce que el progreso moral no puede ser negado por la historia. Consecuentemente, la enseñanza de ese progreso de la humanidad constituye un auxiliar indiscutible en la educación. "Encierra una promesa que abre a la juventud vastas perspectivas; incita a cooperar a la construcción del edificio social pacífico de los pueblos y de la sociedad de los pueblos, edificio cada vez más adelantado, pero nunca terminado, porque, a medida que progresa, se le concibe más noble y más atrevido" (478).

Concluyendo, Altamira resumirá en dos tipos de acciones las que el docente deberá llevar a cabo en el camino de una correcta utilización de la historia de cara a la educación moral que conduzca al pacifismo y a la comprensión internacional: una acción negativa, que tratará de conseguir que lo histórico en general y el libro escolar de historia en particular sean utilizados como fustigadores del menosprecio o la malquerencia entre los pueblos. Y otra positiva, que se preocupará fundamentalmente de:

(477) ALTAMIRA, R., "Utilización de la historia..." op. cit. p. 203

(478) BARTH, P., "El progreso moral de la humanidad, objeto de la enseñanza moral" en El espíritu internacional... op. cit. pp. 42 y ss.

a) Introducir en la enseñanza de la Historia el marco general de la misma, sin olvidar ningún elemento capaz de ayudar a su comprensión sea cual fuere su origen o tendencia.

b) Poner especialmente en relieve la obra común de la civilización y la participación en la misma de todos los pueblos de acuerdo con sus particulares características.

c) Hacer notar que las necesidades individuales y colectivas se encuentran entrelazadas por una interdependencia progresivamente mayor con el paso del tiempo y el carácter cada día más universal de la civilización.

d) Resaltar que es por el trabajo y por el esfuerzo intelectual de todos y cada uno de los hombres de todos los pueblos, que la humanidad ha superado progresivamente el estado de animalidad primitiva alcanzando un nivel de bienestar superior cada día para la satisfacción de sus necesidades elementales, para la vida en común en el respeto a la libertad, a la igualdad, a la autoridad de la ley y del orden social.

A pesar de todo ello, Altamira es consciente de que en el camino de aquel ideal de respeto y colaboración entre los pueblos, la labor de la Historia no basta. El fomento de los sentimientos de confraterni-

dad humana, es "general y obligada a todas las dicipli - nas y procedimientos de la enseñanza general; y ello, -- porque toda ésta debe ser educativa y porque en esa funci - ón y en ese efecto sobre el espíritu humano, todos los conocimientos son solidarios y su acción es una unidad - orgánica". De ahí el carácter total de la escuela, de la educación, la exigencia de encuentro de todos los cami - nos -de todas las capas del saber- en la consecución del ideal educativo, sin olvidar, por ello, la necesidad de la más estrecha colaboración social en este orden, lo -- que plantea de nuevo, a su vez, la consideración del pro - pio adulto como sujeto de educación, en una dinámica de - evolución progresiva de la humanidad.

1.4. Cultura y educación popular

Abordamos a continuación aquella vertien - te de la labor pedagógica de Rafael Altamira, cual es la educación popular, íntimamente relacionada con su preocu - pación social y cuyas raíces pueden encontrarse en la lí - nea sociológica inaugurada, en el seno del grupo institu - cionista, por Azcárate y Sales y Ferré.

Su talante liberal y demócrata, sustento - de su amor a España, a su revitalización y engrandecimien -

to 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.

Su razonamiento es claro: si el hombre se comporta en la vida de acuerdo con la educación que ha recibido y de la influencia que aquélla ha ejercido en su espíritu, es decir, que su acción viene determinada por su cultura intelectual y moral y por la orientación de aquella cultura en relación a los problemas del individuo y de la sociedad, se habrá de convenir en que las más justas reformas, los más ineludibles cambios -- si realmente se pretende que sean eficaces y perdurables -- jamás deberán ser impuestos por la fuerza bruta, sino sobre la base de una verdadera planificación de la enseñanza que tendrá como sujeto a la sociedad toda, a todas -- las clases sociales, y en especial, a aquélla que secularmente, se ha visto privada de toda instrucción, las clases populares, desheredadas de la fortuna. Porque son precisamente éstas, las más desfavorecidas, las que -- por ironía de la vida -- tienen un peso mayor, por su volumen, en la solución de los problemas sociales y políticos.

La educación popular se convertirá así en uno de los grandes afanes del alicantino, y a ella dedicaría muchas páginas en sus obras y, lo que es más importante, largas horas de dedicación y esfuerzo en una la --

bor de divulgación cultural por la mejora del pueblo.

Altamira predicó, durante su vida, la doctrina de la democracia intelectual, llegando a expresar 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, o el obrero en particular, tienen "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".

La exigencia de cultura obrera surge -para nuestro autor- a partir de un deber de justicia - -- -"¿por qué razón y con qué derecho limitaríamos la vida del trabajador manual, cercenándole actividades y expansiones que en los demás hombres son comunes?". Y en otro momento: "lo que debemos como derecho a nuestro 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 humanitarias a las que señala un papel importante como primer paso hacia una actitud -plenamente jurídica.

Pero alerta cuidadosamente sobre una posible desviación en la interpretación de aquellas sus exigencias de educación obrera. Efectivamente, las particulares características de la época llevaban en sí la parcia

lización o más bien la desvirtualización de su ideal educativo, al verse disfrazado de puro utilitarismo. Así,-- una vez que el individuo posea los requisitos instrumentales de toda cultura -lectura y escritura- deberá únicamente preparársele en el campo técnico, o bien para que resuelva su problema económico, o bien de cara a una mayor especialización profesional, "porque el obrero no -- tiene tiempo que perder en los pulimentos del espíritu,-- en los estudios teóricos que los ricos (...) pueden permitirse", lo que coloca en una parcela vedada, "a título de inútil o de inasequible", el inmenso campo cultural - que cae fuera de los conocimientos instrumentales.

Frente a esta deformada concepción, Altamira mantendrá que "la teoría que es verdadera teoría, y no ilusión o charla insustancial, no solo no daña, sino- que es ineludible condición para la buena práctica que - de ella sale, y a ella está ligada plenamente". Y aplicando esta convicción del obrero, dirá:

"(...) 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 des -- pierta tenga la inteligencia por un cultivo amplio de sus funciones" (479).

En efecto, el conocimiento, el saber, fecunda la inteligencia y crea el goce intelectual, al mismo tiempo que se enriquece la sensibilidad a medida que profundizamos en el entorno que nos rodea. 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 cuanto más luz -- tienen en su horizonte, así la inteligencia iluminada ve más, "ve materialmente más cosas", que la cerrada a toda cultura".

Pero de cara a estas exigencias educativas, la actitud del obrero en particular, 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 de la instrucción, para -- que al fin, todos unidos, lo impongamos al Estado". Sin embargo, matizará que la iniciativa particular, que la buena voluntad, que el ánimo decidido pueden mucho. Para concluir: "quienes han sabido en pocos años organizarse corporativamente como fuerzas económicas y políticas, en el mundo entero, no pueden tener por difícil el proveer-

(479) ALTAMIRA, R., "La educación del obrero", op. cit.-
p. 3.

por sí solos a muchas de sus necesidades intelectuales"- (480).

Y quizá el más importante campo de experimentación de sus teorías, fué para Altamira su estancia en la Universidad de Oviedo, como miembro de aquel grupo innovador constituido por la joven generación "científica" que se inicia -en opinión de Gómez Molleda- en 1.879, o más propiamente, en 1.883, y a la que Canalejas calificó de "pepinière", al escribir: "hay en la Universidad -ovetense una verdadera "pepinière" de sabios, de educadores, de hombres útiles a la regeneración nacional, de representantes ilustres de la España nueva -cuya colaboración pedí y obtuve generosa desde el gobierno-, que se llaman Aramburu, Buylla, Posada, Altamira, Sela, etc." - (481).

Y sería precisamente Adolfo Alvares y Buylla y González Alegre, catedrático en Oviedo desde 1.877, quien iniciaría en la Universidad asturiana aquel sesgo de preocupación social, basada en el reformismo gineriano pero concretada bajo fórmulas de mentalidad socialista, convirtiéndose en uno de los promotores y artífices de la Extensión Universitaria.

Altamira escribiría de él: "Buylla es al-

(480) Ibidem, p. 6.

(481) CANALEJAS, J., "La cuestión obrera", Revista Gene-

go más que un maestro cuya ciencia se respeta y utiliza, es un padre y un amigo de consejo leal, de bondad insuperable... que no admite la más leve subordinación de los deberes pedagógicos a otras consideraciones más o menos atendibles" (482). Pero sobre todo, "era un apóstol social. Desde muy joven se dedicó a educar a los obreros; en la cátedra difundía su mensaje de caridad. El republicanismo de Buylla es más religión que ideología" (483).

La acción social del alicantino se vió -- arropada e incluso potenciada por el influjo de aquél. -- Pero no exclusivamente, pues resultaría imperdonable soslayar aquí los nombres de otros camaradas de la "promoción ovetense". De entre ellos puede ser el más importante Adolfo González Posada (Catedrático de Oviedo desde 1.883), y que -- como señalará Melón Fernández -- al apostolado de Buylla unió su teoría social cuyos inicios cabe buscar en Azcárate y Sales Ferré. Aniceto Sela y Leopoldo Alas no desmerecen de sus colaboradores, viéndose -- aglutinada la labor de todo ellos por Fermín Canela y --

(Cont.) -ral de Legislación y Jurisprudencia 103 (1.903) 558.

(482) ALTAMIRA, R., Temas de Historia de España, Ed. Ibero-Americana, Madrid, 1.929, t. II, p. 76.

(483) MELON FERNANDEZ, S., op. cit., pp. 33-34.

Félix P. Aramburu y Zuloaga, Rectores sucesivos de la --
Universidad ovetense.

Para el "nuevo" claustro asturiano, la reforma de la Universidad era conditio sine qua non de la reforma social, ya que al ser aquélla el más alto peldaño de la escala educativa, también podía ser la más influyente, y de ahí, que su programa contemplase, de un lado, la elevación de su propio nivel interno, y de otro, su proyección social (484).

En este sentido, Altamira manifestará que la Universidad puede contribuir a la regeneración nacional rompiendo su aislamiento y comunicándose directamente con aquellas clases sociales que no pueden concurrir a las aulas, "en vez de encasillarse su recinto académico, aislándose cada día más, con gran daño para todos".

Surge, de este modo, la denominada Extensión Universitaria, basada en modelos anglosajones y que deberá cumplir, para el alicantino -al margen de una funcción moralizadora, que debe ser inmensa-, dos funciones fundamentales: la tutela educativa de las clases obreras, y las "excursiones con objeto de dar conferencias públicas en poblaciones diferentes de aquéllas en que reside la Universidad", tratando normalmente asuntos "que se re

(484) Puede verse a este respecto, entre otros: MAYORDOMO, A. y RUIZ, C., La Universidad como problema en los intelectuales regeneracionistas, Universidad de Valencia, 1.982.

laciona directamente con la vida, los intereses, la historia o las condiciones naturales de la localidad visitada". Pero lo que se exige sobre todo a esta nueva tarea universitaria, es la buena voluntad en quienes han de realizarla y una convicción sólida en el profesorado de que con ella se cumple uno de los más rigurosos y -- fructíferos deberes de patriotismo.

En igual o parecido sentido se expresará Adolfo Posada al definir la Extensión como "toda labor-expansiva de caracter educativo y social, realizada por la Universidad fuera de su esfera oficial docente" (485) y al recordar el triple propósito perseguido por la misma: difundir la instrucción, ejercer una acción educativa y suavizar las rivalidades de clase mediante el establecimiento de numerosos y repetidos contactos entre sus diferentes elementos sociales (486).

El más vivo ideal, impulsaba por tanto - a estos hombres hacia el mejoramiento social, hacia la redención de los "pobres de espíritu". Y precisamente - desde esta vertiente hay que enjuiciar su valor, porque aunque sin duda podrán imputársele defectos e incluso - equivocaciones, y a pesar de que el balance final no re

(485) Puede verse a este respecto, POSADA, A., "La Extensión Universitaria", en B.I.L.E. 612 (1.911) - 70-78.

(486) POSADA, A., "Enseñanza popular", en B.I.L.E. 502- (1.902) 8.

sulte todo lo positivo que ellos hubieran deseado, no -
cabe por ello, restar un ápide de valor a empresas como
la que nos ocupa, fundadas en el más sincero convenci -
miento y el mejor de los propósitos de quienes quisie -
ron hacerla realidad.

II. CONCLUSIONES

Los presupuestos metodológicos de toda investigación nos obligan a formular una serie de conclusiones a nuestro trabajo, que aunque implícitas a lo largo del mismo, y particularmente en el Estudio Crítico, quizá puedan resultar de especial interés como elementos de recapitulación y síntesis.

- Así, cuando se efectúa un estudio en profundidad sobre la vida y la obra de Rafael Altamira, no es difícil llegar a atisbar el origen de su pensamiento e ideología. En nuestro caso el krausismo. Pero un krausismo teñido de positivismo. El alicantino militaría, pues, en el denominado por Tuñón de Lara "krausismo abierto", o por Posada "krausismo positivo", o lo que Jiménez Fraud calificaría más bien como "institucionalismo". Se trata, en definitiva, del krausismo que "actúa" desde unos principios y una vocación bien definida, sobre una realidad concreta que se estima como im perfecta: institucionalismo pragmático como evolución del krausismo utópico.

- Dentro de esta línea, Altamira 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. Pero al revisionismo crítico y al pragmatismo desnudos de muchos de quienes se plantean el problema de España, el

alicantino responde con una peculiaridad que le define, oponiendo a la crítica infecunda 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 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 lleve a la consecución de una sociedad mejor a través de su propia participación responsable en la misma.

- La educación así, entendida como regeneración, poseerá una doble virtualidad: el ideal de perfección humana individual y la consecución, a través de él, de una sociedad mejor por la acción positiva de todos los ciudadanos.

- La consecuencia inmediata de todo ello, vendrá dada por la exigencia de una educación universal que alcance a todos los hombres de todas las edades. Y más concretamente, la educación del obrero, es entendida como requisito ineludible que nace a partir 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 son comunes. Constante del krauismo es la consideración del individuo como persona y como tal la defienden con exigencias de necesidad en el derecho y la educación.

- La teoría de la democracia intelectual - alcanzará 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 alcanzara su máxima expresión en Posada, - Buylla... y el propio Altamira.

- Pero la revitalización social por la educación debía tener su primer fundamento en la propia escuela primaria y en su acción total : exigencia de encuentro de todos los caminos, planes, programas, métodos, procedimientos... de cara a la consecución del - - ideal educativo, en cuya empresa, la cooperación familiar -en particular- y social -en general- debían ser - no solo ineludibles, sino también entusiastas potenciadoras.

- Y de entre el curriculum escolar -que -- debe tender a la educación integral- una materia, la -- Historia, adquiere importancia relevante. En este sentido, la vida de Rafael Altamira podría considerarse animada por dos grandes afanes: el cultivo de la educación

y de la Historia, aunque no se puedan separar (ni pensamos que él hubiera querido que se dissociaran) estas dos vertientes de su vocación humana, porque cada una de ellas era recíproco resultado de la otra. Así, del conocimiento de la Historia derivaba el imperativo de difundirlo como elemento esencial de educación; y al propio tiempo, 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".

- El foco motivador u origen próximo del interés de Altamira por la Historia cabe buscarlo en la Institución Libre de Enseñanza, y particularmente en Joaquín Costa, a quien reconoce como maestro y primer iniciador en el tema. Aquél, y los historiadores institucionistas de la primera promoción de los discípulos de Ginner habían dado a la Historia un sesgo sociológico-positivista, formando una nueva escuela que daría una versión particular del pasado español.

- Así, fueron Gumersindo de Azcárate y Salas y Ferré quienes marcaron la transición 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. En este sentido soslayan la filosofía de la Historia, para inclinarse por el cultivo de las metodologías,

aunque, como señalará Gomez Molleda, pese a todo su positivismo, no renunciarían a la "meditación" sobre la Historia.

- En esta línea, Rafael Altamira, a la cabeza del cientificismo histórico institucionista, en la línea positivista y sociológica que parte del rechazo del apriorismo idealista, reivindica de modo científico nuestro pasado intelectual y civilizador, función primordial de su quehacer histórico y educativo.

- La depuración del conocimiento de nuestro pasado se convierte así en requisito indispensable de nuestra regeneración nacional. Urgía restaurar el crédito en nuestra Historia para devolver el pueblo español la fé en sus cualidades nativas y en su aptitud para la vida civilizada, como sustento de la acción social para la revitalización de la patria.

- Procedía, por tanto, una actuación fecunda sobre la masa; pero sobre todo, sobre la escuela, formando a las nuevas generaciones que habrían de sustentar el futuro. Y allí, la Historia, debía ser fundamentalmente educadora.

- En este sentido, las obras históricas de Altamira no son sólo monografías eruditas, sino obras de síntesis que hacen de ellas los más adecuados instrumentos de educación histórica. Y es que su preocupación por las cuestiones educativas y de enseñanza fueron más-

allá de la elaboración de un cuerpo de doctrina más o me- nos congruente. Quiso ir más lejos, dejando establecidas una serie de cuestiones metodológicas que si bien hacen referencia fundamentalmente a la Historia, pueden, en mu- chos casos, ser extrapoladas a otras disciplinas.

- Altamira se encuentra inmerso, pues, en la corriente de revitalización histórica que caracteriza al siglo XIX europeo y que daría lugar, entre otras co- sas, a una modificación radical de la metodología, así - como a una preocupación profunda por los temas de educa- ción moral y pacifismo tras los movimientos belicistas - generalizados, en la que la enseñanza de la Historia po- día jugar un importante papel.

- Así, la relación fecunda entre educa- - ción moral e Historia exigía, de un lado, la depuración- crítica de los libros de texto utilizados para su ense- ñanza, eliminando de ellos todo elemento susceptible de crear el desprecio, la incomprensión o la animosidad en- tre los pueblos por razones de raza, religión, etc.; y - de otro introducir en ellos el denominado "espíritu in- - ternacional", sea como materia sea como intención, en -- cualquiera de los órdenes de conocimiento.

La apertura a todos los pueblos -y parti- cularmente a los hispanoamericanos- se convertiría en Al- tamira en un imperativo que resolvía, en síntesis supe- rior, su sólido patriotismo tantas veces manifestado, pa

ra ascender un peldaño más en ese progreso continuo de la Humanidad del que nunca dudara y al que ofreció su quehacer más ilusionado.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA GENERAL CONSULTADA

- ABAD DE SANTILLAN, D., Historia del movimiento obrero - español. De los orígenes a la restauración borbónica, Ed. ZYX, Madris, 1.970
- ALBA, V., Las ideologías y los movimientos sociales, Ed. Plaza y Janés, Barcelona, 1.974
- ALMELA Y VIVES, I., Don Rafael Altamira y Crevea, Valen-
cia, 1.967
- ALTAMIRA Y CREVEA, R., Fantasias y recuerdos, Alicante,
1.910
- Proceso histórico a la Historiografía huma-
na, "El Colegio de México", México, 1.948
 - Mi primera campaña, Prólogo de Leopoldo -
Alas, Lib. de José Jorro, Madrid, 1.893
 - Escritos patrióticos, Compañía Ibero-Ameri-
cana de Publicaciones, Madrid, 1.929
 - Cuestiones internacionales y de pacifismo,
C. Bermejo, Impresor, Madrid, 1.932
 - Cómo concibo yo la finalidad del Hispanoa-
mericanismo, Madrid, 1.927
 - Exigencias de propaganda pedagógica, Tip.-
"La Itálica", Madrid, 1.913
 - Giner de los Ríos, educador, Valencia, --
1.915
 - La educación del obrero, Oviedo, 1.901
 - Filosofía de la Historia y teoría de la --
civilización, Ed. La Lectura, Madrid, 1915

ALTAMIRA Y CREVEA, R., Ideario político, Valencia, 1921

- La huella de España en América, Madrid, --
1.924
- Cuestiones hispanoamericanas, Madrid, 1.900
- Lecturas para obreros. Indicaciones biblio-
gráficas y consejos, Madrid, 1.904
- La propaganda de las ideas y de los senti-
mientos pacifistas, J. Cosano, Madrid, --
-1.926
- Libro de Máximas y reflexiones, Ed. La Es-
trella, Madrid, 1.919
- Mi viaje a América, Madrid, 1.911
- De Historia y Arte, Madrid, 1.898
- Cartas de hombres, Lisboa, 1.944

ALVAREZ JUNCO, J., La ideología política del anarquismo
español, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1.976

ARANGUREN, J.L., Moral y sociedad. La moral social es -
pañola del siglo XIX, Ed. Cuadernos para -
el Diálogo, Madrid, 1.970

ARBELOA, V.M., Socialismo y anticlericalismo, Ed. Tau -
rus, Madrid, 1.973

ARBOLEYA MARTINEZ, M., Liberales, socialistas y católi-
cos ante la cuestión social, Imp. J. Ma --
nuel de la Cuesta, Valladolid, 1.901

ARENAL, C., La cuestión social. Cartas a un obrero, en-
Obras Completas, T. VII, Imp. y Enc. de la
Editorial Vizcaína, Bilbao, s.f.

- ARENAL, C., La instrucción del pueblo, en Obras Completas, T. XI, Lib. de Victoriano Suárez, Madrid, 1.896
- ARTOLA, M., Partidos y programas políticos 1.808-1.936, Ed. Aguilar, Madrid, 1.974 y 1.976, 2 vols.
- BENAVIDES, D., El fracaso social del catolicismo español Ed. Nova Terra, Barcelona, 1.973
- BLASCO CARRASCOSA, J.A., Eduardo Soler y Pérez, 1.845--1.907. Estudio bibliográfico, Publ. de la Caja de Ahorros Provincial, Alicante, 1978
- BUENACASA, M., El movimiento obrero español (1.886-1926) Historia y crítica, Barcelona, 1.928
- CACHO VIU, V., La Institución Libre de Enseñanza, I. -- Orígenes y etapa universitaria (1.860-1881) Ed. Rialp, Madrid, 1.962
- CALATAYUD BAYA, J., Diccionario abreviado de personajes alicantinos, Alicante, 1.977
- CANELLA Y SECADES, F., Historia de la Universidad de -- Oviedo y noticias de los establecimientos de enseñanza de su distrito, Imp. Flórez, Oviedo, 1.903
- CARR, R., España 1.808-1.939, Ed. Ariel, Barcelona, -- 1.970
- CASTROVIDO, R., En el cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza, Imp. de Ricardo Rojas, Madrid, 1.926
- COMELLA, J.L., Historia de España Moderna y Contemporánea, Ed. Rialp, Madrid, 1.967 (2ª ed.)
- COSSIO, M.B., La enseñanza primaria en España, Ed. Rojas, Madrid, 1.915

- COSTA, J., Obras Completas, Biblioteca Costa, Madrid --
1.911-1.924
- CUADRADO, M.M., Elecciones y partidos políticos de España (1.868-1.931), Bibl. Política Taurus, -
Madrid, 1.969, 2 vols.
- CHEYNE, "Altamira corresponsal de Costa", Bulletin Hispanique 68 (1.966) 357-364
- DELEITO Y PIÑUELA, J., La enseñanza de la Historia en la Universidad española y su reforma posible, Universidad de Valencia, 1.918
- DELGADO, B., La Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, --
CEAC, Barcelona, 1.977
- DIAZ, E., La filosofía social del krausismo español, Ed.
Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1.973
- DIRECTORIO de la Liga nacional de productores, Reconstitución y europeización de España, Madrid
1.900
- DOCUMENTOS colectivos del Episcopado español (1.870- --
1.974), B.A.C., Madrid, 1.975
- DULANTO, P., Indicaciones acerca de la obra intelectual del eminente maestro español Dr. D. Rafael Altamira, Imp. Moreno, Lima, 1.909
- ELORZA, A., Socialismo utópico español, Ed. Alianza, Ma-
drid, 1.970
- ESTEBAN MATEO, L., Boletín de la Institución Libre de -
Enseñanza. Nómina bibliográfica (1.877 --
1.936), Universidad de Valencia, Valencia,
1.978
- La Institución Libre de Enseñanza en Valen-
cia, Ed. Bonaire, Valencia, 1.974

- FERNANDEZ ALMAGRO, M., Historia política de la España - contemporánea, Ed. Pegaso, Madrid, 1.950
- Historia del reinado de Alfonso XIII, Montaner y Simón, Barcelona, 1.933
- FERRER MAURA, J., Una institución docente española: la - Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, Cedesa, Madrid, 1.973
- FIDELINO DE FIGUEIREDO, Las dos Españas, Universidad de Santiago, Instituto de Estudios portugueses, Santiago, 1.933
- FIGUERAS PACHECO, F., Aportación de Alicante a la cultura española: Gabriel Miró, Carlos Arniches y Rafael Altamira, Anales del Centro de -- Cultura Valenciana 30 (1.952)
- GASCON PELEGRI, V., Prohombres valencianos en los últimos cien años, Caja de Ahorros de Valencia, Valencia, 1.978
- GIL CREMADES, J.J., El reformismo español. Krausismo, - Escuela Histórica, Neotomismo, Ed. Ariel, - Barcelona, 1.969
- GINER DE LOS RIOS, F., Ensayos, Alianza, Madrid, 1.969
- GOMEZ LLORENTE, L., Aproximación a la historia del socialismo español, Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1.972
- 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, 1.915
- GOMEZ MOLLEDA, Ma D., La escuela problema social, Ed. - Narcea, Madrid, 1.974

- GOMEZ MOLLEDA, Ma D., Los reformadores de la España contemporánea, C.S.I.C., Madrid, 1.968
- ISERN, D., Del desastre nacional y sus causas, Madrid, - 1.900
- JIMENEZ FRAUD, A., Historia de la Universidad española, Ed. Alianza, Madrid, 1.971
- JIMENEZ LANDI, A., La Institución Libre de Enseñanza, - Ed. Taurus, Madrid, 1.973
- JOBIT, P., Les éducateurs de l'Espagne contemporaine, - Bibl. de l'Ecole des Hautes Etudes Hispaniques, Paris, 1.936
- JUIGLAR, A., Ideologías y clases en la España contemporánea, Ed. Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1.968 y 1.969, 2 vols.
- LOPEZ MORILLAS, J., El krausismo español, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1.980 (2ª ed.)
- LACOMBA, J.A., Ensayos sobre el siglo XX español, Ed. --- Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1.972
- LAIN ENTRALGO, P., La generación del noventa y ocho, Es pasa-Calpe, Madrid, 1.975 (8ª ed.)
- LERENA, C., Escuela, ideología y clases sociales en España, Ed. Ariel, Barcelona, 1.976
- LUZURIAGA, L., Historia de la educación pública, Ed. Lo sada, Buenos Aires, 1.964
- La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1.957
- LLOPIS, R., El desarme moral, Tip. P. Quiles, Valencia, - 1.931

- MACIAS PICAWEA, R., El problema nacional (hechos, causas y remedios), Introducción, enlaces y notas de Fermín Solana, Seminarios y Ediciones, - Madrid, 1.972
- MAEZTU, R., Hacia otra España, Ed. Rialp, Madrid, 1.967
- MALAGON, J. y ZAVALA, S., Rafael Altamira y Crevea (el historiador y el hombre), Univ. Nacional -- Autónoma de México, Inst^o Investigaciones - Históricas, México, 1.971
- MALLADA, L., Los males de la patria, Alianza Editorial, - Madrid, 1.969
- MARTIN GRANIZO, L., Necrología y bibliografía del Excmo. Sr. Don Rafael Altamira, Madrid, 1.952
- MARTINEZ CACHERO, y otros, Homenaje a Rafael Altamira en su centenario (1.866-1.966), Universidad de Oviedo, Oviedo, 1.967
- MARTINEZ CUADRADO, M., La burguesía conservadora (1.874-1.931), Alianza Universidad, Madrid, 1.974
- MARTINEZ MORELLA, V., Escritores alicantinos del siglo - XX, Alicante, 1.963
- MADARIAGA, S., España. Ensayo de Historia contemporánea, Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1.979 (13ª ed.)
- MANJON, A., Memoria de las escuelas del camino del Sacro-Monte (1.889-1.892), Imp. López de Guevara, Granada, 1.892
- MAYORDOMO, A., Educación y "cuestión obrera" en la España contemporánea, Nau Llibres, Valencia, 1.981
- MAYORDOMO, A. y RUIZ, C., La Universidad como problema - en los intelectuales regeneracionistas, Universidad de Valencia, Valencia, 1.982

- MELON FERNANDEZ, J., Un capítulo de la Historia de la -
Universidad de Oviedo (1.893-1.910), I.D.-
E.A., Oviedo, 1.963
- MENENDEZ PELAYO, M., Historia de los heterodoxos espa--
ñoles, C.S.I.C., Madrid, 1.948
- NUÑEZ DE ARENAS, M. y TUÑÓN DE LARA, M., Historia del -
movimiento obrero español, Nova Terra, Bar-
celona, 1.970
- PEREZ DE LA DEHESA, R., El pensamiento de Costa y su in-
fluencia en el 98, Sociedad de Estudios y-
Publicaciones, Madrid, 1.966
- POSADA, A., Política y enseñanza, Ed. Jorro, Madrid, --
1.904
- POVEDA, P., Itinerario pedagógico, C.S.I.C., Madrid, --
1.965 (2ª ed.)
- RAMOS, V., Rafael Altamira, Ed. Alfaguara, Madrid-Barce-
lona, 1.968
- RUIZ BERRIO, J., Política escolar de España en el siglo
XIX (1.808-1.853), C.S.I.C., Madrid, 1.970
- RUIZ RODRIGO, C., Catolicismo social y educación. La --
formación del proletariado en Valencia --
(1.891-1.917), Ed. Facultad de Teología S.
Vicente Ferrer, Valencia, 1.982
- RIBERA, J., Disertaciones y opúsculos, Imp. de Estanis-
lao Maestre, Madrid, 1.928, 2 vols.
- SILIO Y CORTES, C., La educación nacional, Lib. Español-
la y Extranjera de Fco. Beltrán, Madrid, -
1.914
- SELA, A., La misión moral de la Universidad, Imp. Forta
net, Madrid, 1.893

- TERRON, E., Sociedad e ideología en los orígenes de la -
España contemporánea, Ed. Península, Barce-
lona, 1.969
- TUÑON DE LARA, M., La España del siglo XX. I. La quiebra
de una forma de Estado (1.898-1.931), Ed. -
Laia, Barcelona, 1.974
- El movimiento obrero en la Historia de Es -
paña, Ed. Laia, Barcelona, 1.977 (3 vols.)
 - Medio siglo de cultura española 1.885-1.936
Ed. Tecnos, Madrid, 1.970
- TURIN, I., La educación y la escuela en España de 1.874-
a 1.902, Ed. Aguilar, Madrid, 1.967
- "1.898 el desastre ;fué una llamada a la --
"educación"?", Revista de Educación 240 --
(1.975) 29
- UBIETO, A. y otros, Introducción a la Historia de España
Ed. Teide, Barcelona, 1.967 (1ª ed.)
- VARIOS, El espíritu internacional y la enseñanza de la -
Historia. Estudios presentados al Tercer --
Congreso Internacional de Educación Moral,-
Ed. La Lectura, Espasa-Calpe, Barcelona, --
1.932
- Bibliografía y biografía de Rafael Altamira
y Crevea, Ed. Mediterrani, México, 1.946
 - Homenaje a D. Rafael Altamira, Imp. Suc. --
Hernando, Madrid, 1.914
 - Homenaje al ilustre Delegado de la Universi-
dad de Oviedo Don Rafael Altamira y Crevea,-
Universidad de Oviedo, Oviedo, 1.910
 - Homenaje de la ciudad de Alicante a Rafael -
Altamira en el centenario de su nacimiento -
(1.866-1.966), Aytº de Alicante, Alicante, -
1.973

VARIOS, Colección de estudios Históricos, Jurídicos, Pedagógicos y Literarios (Mèlanges Altamira), C. Bermejo Imp., Madrid, 1.936

VICENS VIVES, J., Historia social y económica de España y América, Ed. Teide, Barcelona, 1.957-59 - 4 vols.

BIBLIOGRAFIA CITADAA) LIBROS

- ALBA, V., Las ideologías y los movimientos sociales, -- Plaza y Janés, Barcelona, 1.974
- ALMELA Y VIVES, F., Don Rafael Altamira y Crevea, Valencia, 1.967
- ALONSO IGLESIA, L. y GARCIA PRENDES, A., La extensión universitaria de Oviedo (1.898-1.910), Imp. - "La Cruz", Oviedo, 1.974
- ALTAMIRA Y CREVEA, R., España y el programa americanista, Ed. América, Madrid, 1.917
- Escritos patrióticos, Compañía Ibero-Americana de Publicaciones S.A., Madrid, 1.929
 - Problèmes modernes d'enseignement en vue de la conciliation entre les peuples et la paix morale, P.U.F., Paris, 1.932
 - España en América, Valencia, 1.908
 - La nueva literatura pacifista. El "Clerambault" de Romain Rolland, Ed. Reus, Madrid, 1.921
 - La Sociedad de las Naciones y el Proyecto del Tribunal Permanente de Justicia Internacional, Publicaciones del Instituto Ibero-americano de Derecho Comparado, Madrid, 1.920
 - Valor social del conocimiento histórico, Ed.- Reus, Madrid, 1.922

- ALTAMIRA Y CREVEA, R., La enseñanza de la Historia, Lib. de Victoriano Suárez, Madrid, 1.895 (2ª ed.)
- Cuestiones modernas de Historia, Ed. Daniel-Jorro, Madrid, 1.904
 - Temas de Historia de España, Ed. Ibero-americana, Madrid, 1.929, T. II
 - Para la juventud (Conferencias y pensamientos), Unión Editorial Hispano-Americana, -- Barcelona-Buenos Aires, 1.914
 - Derecho consuetudinario y economía popular en la provincia de Alicante, Madrid, 1.905
 - Pensiones y asociaciones escolares, Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional, Madrid, 1.893
 - Aspecto general e histórico de la obra de Costa, Imp. F. Vidorreta, Bilbao, 1.912
 - Tierras y hombres de Asturias, Ed. Revista Norte, México, 1.949
 - Psicología del pueblo español, Ed. Minerva, - Barcelona, 1.917 (2ª ed.)
 - Ideario pedagógico, Ed. Reus, Madrid, 1.923
 - Los elementos de la civilización y del caracter españoles, Losada, Buenos Aires, 1.956
 - Problemas urgentes de la primera enseñanza en España, Imp. del Asilo de Huérfanos Del S. C. de Jesús, Madrid, 1.912
 - Cuestiones obreras, Ed. Prometeo, Valencia, - 1.914

- ALVARADO ALBO, F., Crónica del III Centenario de la Universidad de Oviedo, O. Vilanova, Barcelona, 1.925
- ANTICH, J., La pedagogía de Francisco Ferrer, Publicaciones de la Escuela Moderna, s.a.
- ANTOLOGIA general de Menéndez y Pelayo por SANCHEZ DE MUNIAIN, B.A.C., Madrid, 1.956
- AZNAR, S., Estudios religiosos sociales, Ed. Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1.949
- Estudios sociales sobre temas candentes, -- Bibl. Pax, Monográfico de la Revista Popular de Cultura Religiosa e Hispánica, nº 9, Febrero 1.936
 - Problemas sociales de actualidad, Ed. Acción Social Popular, Barcelona, 1.914
- BARTH, P., "El progreso moral de la humanidad, objeto de la enseñanza moral", en Estudios presentados al Tercer Congreso Internacional de Educación Moral, Ed. La Lectura, Espasa-Calpe, Madrid-Barcelona, 1.932
- BASTE, N., Patronatos de jóvenes obreros, Ed. Mensajero del Corazón de Jesús, Bilbao, 1.924
- BENAVIDES, P., El fracaso social del catolicismo español Ed. Nova Terra, Barcelona 1.973
- CACHO VIU, V., La Institución Libre de Enseñanza, Ed. -- Rialp, Madrid, 1.962
- CALATAYUD BAYA, J., Diccionario abreviado de personajes alicantinos, Alicante, 1.977
- CALATAYUD LLOBELL, V., El problema educativo en los grandes pedagogos del catolicismo, Imp. Monte pío del Clero Valenciano José Nacher, Valencia, 1.944

- CARDONA, A. y F.L., La utopía perdida, trayectoria de la pedagogía libertaria en España, Bruguera, - Barcelona, 1.980
- CARR, R., España 1.808-1.939, Ariel, Barcelona, 1.970
- CASTROVIDO, R., En el Cincuentenario de la Institución - Libre de Enseñanza, Imp. de Ricardo Rojas, - Madrid, 1.926
- CIGES APARICIO, M., Joaquín Costa, el gran fracasado, Madrid, 1.930
- COLECCION legislativa de Instrucción Pública. Años 1.911-1.912-1.913. Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid.
- COSSIO, M.B., La enseñanza primaria en España, Museo Pedagógico Nacional, Madrid, 1.915 (2ª ed.)
- COSTA, J., Tutela de pueblos en la Historia, Madrid, -- 1.911
- Oligarquía y caciquismo. Colectivismo agrario y otros escritos, Edición y prólogo de Pérez de la Dehesa, Alianza Editorial, Madrid, 1.967
 - Maestro, escuela, patria, Biblioteca Costa, Madrid, 1.916
 - Oligarquía y caciquismo como la forma actual de gobierno en España. Urgencia y modo de cambiarla, Ed. Fortanet, Madrid, 1.901
 - Obras Completas, Biblioteca Costa, Madrid, - 1.911-1.924, vol. XXIV
- DE HOVRE, F., Pedagogos y pedagogía del catolicismo. Prólogo de F.W. Foerster, Trad. esp. de José Ma Bernaldez, Ed. Fax, Madrid, 1.946

- 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 1.918 a 1.919 en la Uni-
versidad de Valencia, Valencia, 1.918
- DELGADO, B., La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, Ed.
CEAC, Barcelona, 1.977
- DEL VALLE, F., La reforma social en España, Ed. Razón y-
Fé, Madrid, 1.946
- El Padre Antonio Vicent y la acción social-
católica española, Ed. Bibliográfica Español
la, Madrid, 1.947
- DIRECTORIO DE LA Liga Nacional de Productores, Recons --
titución y europeización de España, Madrid,
1.900
- DOCUMENTOS colectivos del episcopado español 1.870-1.974,
B.A.C., Madrid, 1.974
- DOMMANGET, M., Los grandes socialistas y la educación, -
Fragua, Madrid, 1.972
- DULANTO, P., Indicaciones acerca de la obra intelectual-
del eminente maestro español Dr. D. Rafael-
Altamira, Imp. Moreno, Lima, 1.909
- ESTEBAN MATEO, L., La Institución Libre de Enseñanza en-
Valencia, Ed. Bonaire, Valencia, 1.974
- FERRER C. MAURA, S., Una institución docente española: -
la Escuela de Estudios Superiores del Magis-
terio, Cedesa, Madrid, 1.973
- FERRER GUARDIA, F., La Escuela Moderna. Póstuma explica-
ción y alcance de la enseñanza racionalista
Ed. Estudios, Valencia, s.f.

- FLORES ARROYUELO, F.J. Prólogo a la obra de MALLADA, L., Los males de la patria y la futura revolución española, Alianza editorial, Madrid -- 1.969
- FOERSTER, F. W. "El valor de la Historia en la Educación moral y social concebida en el sentido humano y supranacional" en Estudios presentados al Tercer Congreso Internacional de Educación Moral, Ed. La Lectura, Espasa-Calpe, - Madrid-Barcelona 1.932
- GALINO, Ma A., "Pedagogía e historia", en Enciclopedia de la Nueva Educación, Ed. Apis, Madrid, - 1.979
- GARCIA, N.J. y NIETO PARIS, S.J. El sindicalismo cristiano en España. Notas sobre su origen y evolución hasta 1.936, Ed. IEES, Universidad de Deusto, Bilbao, 1.960
- GASCON PELEGRI, V., Prohombres valencianos en los últimos cien años, Caja de Ahorros de Valencia, Valencia 1.978
- GIL CREMADES, J. J., El reformismo español. Krausismo, Escuela Histórica, Neotomismo, Ariel, Barcelona, 1.969
- GIL NOVALES, A., Derecho y revolución en el pensamiento de Joaquín Costa, Barcelona, 1.965
- GINER DE LOS RIOS, F., Ensayos sobre educación, Ed, La Lectura, Madrid, 1.915
- "Pedagogía universitaria" en Obras Completas Ed. Espasa-Calpe, Madrid 1.916-1.936
 - "La Universidad española" en Obras Completas Ed. Espasa-Calpe, Madrid, 1.916-1.936
- GOMEZ LLORENTE, L., Aproximación a la historia del socialismo español, Cuadernos para el Diálogo, - Madrid, 1.972

- GOMEZ MOLLEDA, Ma D., Los reformadores de la España Contemporánea, C.S.I.C., Madrid, 1.966
- La escuela, problema social (En el Centenario de Poveda), Narcea, Madrid, 1.974
- 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, 1.915
- GUITART, E., La Iglesia y el obrero, Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1.908
- HERRERA, A., Prólogo a la obra de M.ARTAJO, y CUERVO M., Doctrina social católica de León XIII y Pío XI, Ed. Labor, Barcelona, 1.933
- ISERN, D., Del desastre nacional y sus causas, Madrid, 1.900
- JIMENEZ FRAU, A., Ocaso y restauración. Ensayo sobre la Universidad Española Moderna, "El Colegio de México", México, 1.948
- JIMENEZ LANDI, A., La Institución Libre de Enseñanza, Taurus, Madrid, 1.973
- JOBIT, P. Les éducateurs de l'Espagne contemporaine, Bibliothèque de l'Ecole des Hautes Etudes Hispaniques, Paris, 1.936
- JUTGLAR, A., Ideologías y clases en la España Contemporánea, 1.874-1.931, EDICUSA, Madrid, 1.971
- LACOMBA, J.A., Ensayo sobre el siglo XX español, Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1.972
- LAIN ENTRALGO, P., La generación del noventa y ocho, Ed. Espasa-Calpe, Madrid, 1.975 (8ª ed.)

- LAPORTA, J. F., Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos, Ed. Santillana, Madrid, 1,977
- LAZURTEGUI, J., Un modelo para España, Bilbao, 1,902-1.903
- LERENA, C., Escuela, ideología y clases sociales en España, Ariel, Barcelona, 1.976
- LUZURIAGA, L., La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1.957
- LLAGARIA, J., Facetas de ineducación nacional, Prólogo de Rafael Altamira, Tip. Moderna, Valencia s/f.
- LLOPIS, R., El desarme moral, Cuadernos de Cultura XXXIV Tip. P. Quiles, Valencia, 1.931
- LLORET CARBO, C., La lucha de los trabajadores y la transformación de la escuela (1.872-1.936) Quaderns Paul Lafargue, CEDOS, Barcelona, -1.977
- MACIAS PICAVEA, R., El problema nacional (hechos, causas y remedios), Introducción, enlaces y notas de Fermín Solana, Seminarios y Ediciones, S.A., Madrid, 1.972
- MAEZTU, R., Hacia otra España, Rialp, Madrid, 1.967
- MALAGON, J., y ZAVALA, S., Rafael Altamira y Crevea -- (El historiador y el hombre), Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, México, 1.971
- MALLADA, L., Los males de la patria y la futura revolución española, Madrid 1.890
- Los males de la patria, Selección, prólogo y notas de F.J. Flores Arroyuelo, Alianza ed., Madrid, 1.969

- MARTINEZ CACHERO y otros, Homenaje a Rafael Altamira en su centenario (1.866-1.966), Universidad - de Oviedo, Oviedo, 1,967
- MARTINEZ CUADRADO, M., La burguesia conservadora (1.874-1.931), Alianza Universidad, Madrid, 1.974
- MARTIN GRANIZO, L., Necrología y bibliografía del Excmo Sr. Don Rafael Altamira, Madrid, 1.952
- MARTINEZ MORELLA, V., Escritores alicantinos del siglo-XX, Alicante, 1.963
- MARTIN RETORTILLO, C., Joaquín Costa, propulsor de la -reconstrucción nacional, Aedos, Barcelona, 1.961
- MAYORDOMO PEREZ, A., La escuela primaria en España --- (1.900-1.930), tesis doctoral inédita, Uni-
versidad de Valencia, 1.978
- Educación y "cuestión obrera" en la España contemporánea, Nau Llibres, Valencia, 1.981
- MAYORDOMO A. y RUIZ, C., La Universidad como problema - en los intelectuales regeneracionistas, --
Universidad de Valencia, Valencia, 1.982
- MELON FERNANDEZ, S., Un capítulo de la historia de la - Universidad de Oviedo (1.893-1.910), Insti-
tuto de Estudios Asturianos, Oviedo, 1.963
- MEMORIA de los trabajos realizados por la Dirección Ge-
neral de Primera Enseñanza
Años 1.911, 1.912 y 1.913. Edición Oficial
del ministerio de Instrucción Pública y Be-
llas Artes, Madrid
- MENDEZ CALZADA, J., Joaquín Costa, precedente doctrina-
rio de la II República, Buenos Aires 1.944

- MENENDEZ Y PELAYO, M., "La ciencia española" en Obras Completas, C.S.I.C., T. I, vol. LVIII, Madrid, 1.953
- "Historia de los Heterodoxos españoles", en Obras Completas, C.S.I.C., T. VI, vol. XL, Madrid, 1.948
- MIRO, La enseñanza de la Historia en las escuelas, Biblioteca del Maestro, Barcelona, 1.889
- MONTERO PEREZ, F., Noticia de algunos naturales de la provincia de Alicante que se distinguieron en América, Alicante, 1.919
- MORATO, J., El partido socialista obrero, Biblioteca Nueva, Madrid, 1.918
- MOROTE, L., La moral de la derrota, Madrid, 1.900
- ORTEGA Y GASSET, J., "Misión de la Universidad", en Obras Completas, Revista de Occidente, Madrid, 1.946
- PARDO BAZAN, E., La España de ayer y de hoy, París-Madrid 1.899
- PEREZ DE LA DEHESA, R., El pensamiento de Costa y su influencia en el 98, Sociedad de Estudios y Publicaciones, Madrid, 1.966
- PEREZ, D., El enigma de Costa: ¿revolucionario, oligarca? Madrid, 1.930
- POSADA, A., Política y enseñanza, Ed. Jorro, Madrid, 1.904
- POVEDA, P., Itinerario pedagógico, C.S.I.C., Madrid, 1.965 (2ª ed.)
- PRELLEZO, J.M., Manjón educador, Magisterio Español, Madrid, 1.975

- RAMOS, V., Literatura alicantina (1.839-1.939), Ed. Alfaguara, Madrid-Barcelona, 1.966
- Rafael Altamira, Ed. Alfaguara, Madrid-Barcelona, 1.968
- REVERDIN, H., Prefacio a El espíritu internacional y la enseñanza de la Historia. Estudios presentados al Tercer Congreso Internacional de Educación Moral, Ed. La Lectura, Espasa-Calpe, Madrid-Barcelona, 1.932
- RIBERA Y TARRAGO, J., Disertaciones y opúsculos, T. I, - Imp. de Estanislao Maestre, Madrid, 1.928
- RUIZ RODRIGO, C., Catolicismo social y educación. La formación del proletariado en Valencia (1.891-1.917), Ed. Facultad de Teología S. Vicente Ferrer, Valencia, 1.982
- SANZ GARCIA, J.M., "En torno a dos siglos de industrialización", en Estudios sobre Historia de España, Ed. Norte-Sur, Madrid, 1.965
- SELA SAMPIL, A., La misión moral de la Universidad, Imp. Fortanet, Madrid, 1.893
- SELA, L., "Rafael Altamira, americanista e internacionalista", en Homenaje a Rafael Altamira en su Centenario (1.866-1.966), Universidad de Oviedo, Oviedo, 1.967
- SILIO, C., Problemas del día, Madrid, 1.900
- SOLA, P., Las escuelas racionalistas en Cataluña (1.909-1.939), Ed. Tusquets, Barcelona, 1.976
- SOLER Y GODES, Valensians a Mèxic, Valencia, 1.953

- SUBIRA, J., Una gran obra de cultura patria. La Junta de Ampliación de Estudios, Madrid, 1.924
- TERRON, E., Sociedad e ideología en los orígenes de la - España contemporánea, Ed. Península, Barcelona, 1.969
- TIERNO GALVAN, E., Costa y el regeneracionismo, Madrid, - 1.961
- TCMASI, T., Ideología libertaria y educación, Ed. Campo-Abierto, Madrid, 1.978
- TUÑÓN DE LARA, M., Medio siglo de cultura española (1885-1.936), Ed. Tecnos, Madrid, 1.970
- Costa y Unamuno en la crisis de fin de siglo Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1.974
 - El movimiento obrero en la historia de Es - paña, T. I, Ed. Laia, Barcelona, 1.977
- TURIN, I., La educación y la escuela en España de 1.874- a 1.902, Ed. Aguilar, Madrid, 1.967
- UBIETO, A. y otros, Introducción a la Historia de España Ed. Teide, Barcelona, 1.969 (6ª ed.)
- VARIOS, El espíritu internacional y la enseñanza de la - Historia. Estudios presentados al Tercer -- Congreso Internacional de Educación Moral, - Ed. La Lectura, Espasa-Calpe, Barcelona, -- 1.932
- Bibliografía y biografía de Rafael Altamira y Crevea, Ed. Mediterrani, México, 1.946
 - Homenaje a D. Rafael Altamira, Imp. Sucur - sal de Hernando, Madrid, 1.914

VARIOS, Homenaje al Ilustre Delegado de la Universidad - de Oviedo Don Rafael Altamira y Crevea, Universidad de Oviedo, Oviedo, 1.910

- Homenaje de la ciudad de Alicante a Rafael-Altamira en el centenario de su nacimiento (1.866-1.966), Ayuntamiento de Alicante, -- Alicante, 1.973
- Colección de Estudios históricos, jurídicos, y literarios (Mèlanges Altamira), C. Bermejo Impresor, Madrid, 1.936

VICENS VIVES, J., Historia social y económica de España- y América, Ed. Teide, Barcelona, 1959, T.IV

VICENT, A., Conferencias pronunciadas poren el primer Curso Social inaugurado en Madrid el 2 de mayo de 1.906, Tip. de la revista de Archivos, Madrid, 1.907

- Socialismo y anarquismo. La Encíclica de - nuestro santísimo Padre León XIII "De conditione opificum" y los Círculos de Obre--ros Católicos, Imp. José Ortega, Valencia 1.893

VILAR, R., Jardín-Escuela Altamira, Imp. V. Costa, Ali--cante, 1.913

VINCENTI Y REGUERA E., Memoria del Tercer Congreso Inter nacional de educación popular, Imp. Hijos - de M.G. Hernandez, Madrid 1.911

ZULUAGA, I. G., "Autonomía universitaria en la España - Contemporánea. Historia de una etapa: 1.868 1.919", en Homenaje al Dr. D. Juan Regla Campistol, Universidad de Valencia, Valencia,- 1.975, Vol. II

B) ARTICULOS

- ALTAMIRA Y CREVEA, R., "La formación profesional del --
mestro y la finalidad de la enseñanza", B.I.
L.E. 755 (1.923) 39-46
- "La enseñanza de la historia y la paz", B.I.
L.E. 865 (1.932) 131-133
 - "Direcciones fundamentales de la Historia -
de España en el siglo XIX. Conclusión", B.I.
L.E. 762 (1.923) 282-286
 - "Utilización de la historia desde el punto-
de vista de la educación moral", B.I.L.E. -
854 (1.931) 166-171; 855 (1.931) 200-205
 - Una lección de metodología histórica", B.I.
L.E. 652 (1.914) 195-199
 - "La enseñanza de la Historia", B.I.L.E., 315
317, 324, 326, 327, 329, 331, (1.890) 88-93,
113-118, 225-231, 260-263, 275-281, 309-312
y 339-346 y 340, 341, 343, 346, 348, 350, 351,
352, 356, 357 (1.891) 102-108, 114-123, 148-
154, 209-215, 225-233, 257-264, 273-277, --
297-300, 356-362, 375-380
 - "Pensiones escolares", B.I.L.E., 374 y 375-
(1.892) 257-263 y 277-283
 - "El movimiento pedagógico en España", Rev.-
La España Moderna 48 (1.892) 142-162
 - "Asociaciones escolares", B.I.L.E., 376 y 378
(1.892) 293-300 y 324-325
 - "La cultura general de la masa obrera", B.I.
L.E., 820 (1.928) 239-244
 - "La educación del obrero en Europa", B.I.L.E.
756 (1.923) 75-77

- ALTAMIRA Y CREVEA, R., "La educación del obrero", B.I. - L.E., 490 (1.901) 1-7
- "Directrices fundamentales de la historia de España en el siglo XIX", B.I.L.E., 759 - 760, 761, 762 (1.923) 178-185, 218-222, 247 256, 282-286
 - "La ciencia de la Historia", B.I.L.E., 910, 911, 912, (1.936) 36-41, 62-67, 82-85
 - "Rectificaciones y complementos a la doctrina del sujeto histórico", B.I.L.E. 903 (1935) 161-166
 - "Observaciones sobre el problema del genio-colectividad en la Historia", B.I.L.E., - 460 (1.898) 216-224
 - "El libro de las bodas de oro de la Institución Libre de Enseñanza", B.I.L.E., 803 -- 1.927) 62-64
 - "La enseñanza de la Historia y la paz", B.I. L.E., 865 (1.932) 131-133
 - "El movimiento pedagógico en España", Rev. - La España Moderna, 48 (1.892) 142-162
 - "El patriotismo y la Universidad", B.I.L.E. 462, 463, 464, (1.898) 257-270, 291-296, -- 323-327
- AZCARATE, G. de, "Educación y enseñanza según Costa", -- B.I.L.E., 720 (1.920) 65-71
- "Neutralidad en la Universidad", B.I.L.E., - 516 (1.903) 65-74
 - "Caracter científico de la Historia", B.I. - L.E., 601, 602, 603 (1.910) 125-128, 153- - 160, 178-192

- BESTEIRO, J., "El decreto de autonomía universitaria" -
B.I.L.E., 712 (1.919) 206
- BUYLLA, A., "La Universidad de Oviedo en la actualidad"-
B.I.L.E., 508 (1.902) 206-210
- CANALEJAS, J., "La cuestión obrera" Revista General de -
Legislación y Jurisprudencia, 103 (1.903) -
58
- CASTRO, M., "La autonomía universitaria", B.I.L.E., 711-
(1.919) 167-169
- "CONGRESO Pedagógico Hispano-portugués-americano", B.I.-
L.E., 378 (1.892) 325-332
- COSSIO, M.B., "El decreto de autonomía universitaria", -
B.I.L.E., 711 (1.919) 174-177
- "El maestro, la Escuela y el Material de su
enseñanza", B.I.L.E., 558, 559 (1.906) 258- -
265, 289-296
- DELGADO, B., "Ferrer Guardia y la pedagogía anarquista -
en Barcelona", Historia y Vida, 68 (1.973)
- "Polémica en torno a Ferrer Guardia" en Rev.
Perspectivas pedagógicas, 33 (1.974)
- ESTEBAN MATEO, L., "Centralismo y autonomía en los siste
mas educativos hispanos (1.813-1.857)", en-
Rev. Saitabi 27 (1.977) 25-35
- GARCIA MORENTE, M., "La autonomía universitaria", B.I.L.E.
711 (1.919) 169-172
- GINER DE LOS RIOS, F., "Problemas urgentes de nuestra edu
cación nacional", B.I.L.E., 509, 510 (1902)
225-228, 257-263
- "El libro de la Universidad de Oviedo", --
B.I.L.E., 507 (1.902) 163-165

- LABRA, R. Ma de, "La cuestión obrera en España", B.I.L.E. 293, 294 (1.889) 123-126, 137-142
- LIDA, C. E., "Educación anarquista en la España del ocho cientos", Revista de Occidente 97 (1.971) -- 33-37
- LUZURIAGA, L., "El analfabetismo en España", B.I.L.E., 800 (1.926) 333-336
- MERIMEE, M.E., "La Extensión universitaria de Oviedo", - B.I.L.E., 584 (1.908) 321-324
- OLORIZ, F., "El analfabetismo español", B.I.L.E., 487 -- (1.900) 293-302
- PALACIOS, L., "La extensión universitaria en España", -- B.I.L.E., 469 (1.899) 110-119
- Toynbee Hall", B.I.L.E. 466 (1.899) 3-10
- POSADA, A., "El problema universitario", B.I.L.E. 713 -- (1.919) 236-244
- "Sobre la manera de enseñar en la cátedra" B.I.L.E., 233 (1.886) 305-310
- "La clase y los métodos", B.I.L.E., 557 -- (1.906) 225-229
- "Notas sobre enseñanza", B.I.L.E., 564, -- 565 (1.907) 69-72, 103-106
- "La transformación del ideal universitario" B.I.L.E., 608 (1.910) 321-329
- "La Escuela práctica de Estudios Jurídicos y Sociales", B.I.L.E., 510 (1.902) 263-265
- "Enseñanza popular", B.I.L.E., 502 (1.902) 8-9

POSADA, A., "La extensión universitaria", B.I.L.E., 612-
(1.911)

- "El movimiento social en España (1.899-1900)"
B.I.L.E., 498 (1.901) 283

RAMON Y CAJAL, S., "El decreto de autonomía universita--
ria", B.I.L.E., 711, 714 (1.919) 165-167, --
280-289

SELA, A., "Fin y organización de las universidades", ---
B.I.L.E., 533 (1.904) 230-234

- "La extensión universitaria en Oviedo", B.I.-
L.E., 497 (1.901) 228-234; 512 (1.902) 321-
326; 549 (1.905) 359-367
- "Misión moral de la Universidad", B.I.L.E. --
282, 283, 285, 286, 287, 288 (1.893) 5-11, 23
27, 53-56, 71-76, 90-91, 103-109
- " Reformas universitarias", B.I.L.E. 194, 208,
(1.885) 65-70, 298-301

TOLEDO GUIJARRO, J.M., "El Jardín-Escuela Altamira", Co-
municación presentada a las III Jornadas d'His-
toria als Països Catalans, celebradas en Gero-
na, Noviembre, 1.979

TURIN, I., "1.898, el desastre ¿fué una llamada a la "edu-
cación"?", Revista de Educación 240 (1.975) -
29

UNAMUNO, M. de, "La vida es sueño. Reflexiones sobre la-
regeneración de España", en Rev. La España Mo-
derna 118 (1.898) 69

VALDEAVELLANO, L.G. de, "Don Rafael Altamira o la Histo-
ria como educación", Boletín de la Real Acade-
mia de la Historia 160 (1.967) 67

APENDICE DOCUMENTAL

ANEXO I. DOCUMENTACION ACADEMICA DE D. RAFAEL ALTAMIRA
Y CREVEA



1.1. EXPEDIENTE ACADEMICO DE D. RAFAEL
ALTAMIRA (GRADO DE LICENCIADO EN-
DERECHO);

Archivo General de la Administra-
ción (Alcalá de Henares)
Expediente 49-14

UNIVERSIDAD DE Valencia

800

FACULTAD DE DERECHO

INSTITUTO DADA 1855-1880.
Curso de 1884 á 1885.

GRADO DE LICENCIADO EN DERECHO

SECCIÓN DE DERECHO civil y canónico

NÚM. 47

POR CUANTO D. Rafael Altamira y Cereceda

natural de Alicante provincia de Alicante de 20 años de edad,

me acreditado en esta UNIVERSIDAD de mi cargo haber hecho los estudios y verificado los ejercicios académicos que exijan las disposiciones vigentes para obtener el TÍTULO DE LICENCIADO EN DERECHO según consta en la certificación de la Secretaria, que va á la vuelta, habiendo satisfecho además los derechos correspondientes para la expedición del Título;

El Rector que suscribe ruega

AL EXCMO. SR. DIRECTOR GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

se digne mandar expedir el TÍTULO DE LICENCIADO en DERECHO, Sección de civil y canónico

á favor de D. Rafael Altamira y Cereceda

Valencia 23 de Noviembre de 1886.

El Rector,
Enrique Ferrer
Vizcarra

DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Expidase el TÍTULO que solicita el Sr. Rector de la UNIVERSIDAD DE _____ á favor de
D. _____

Madrid _____ de _____ de 188

El Director general,

Por orden del Excmo. Sr. Director general se remite con esta fecha al Sr. Rector de la Universidad de _____
el TÍTULO DE LICENCIADO, á que se refiere esta Inscripción, firmado por _____

el día _____ de _____ de 188

Madrid _____ de _____ de 188

El Jefe del Negociado,

LICENCIADO EN DERECHO EXPEDIENTE DE TÍTULO 1884 A 1888

natural de Alicante (id) de 22 años de edad.

Verificó los ejercicios del GRADO DE BACHILLER en el Instituto de Alicante el 3 de Julio de 1881, en calificación de Aprobado en el primero Sobresaliente en el segundo, habiéndosele expedido el TITULO 804 con fecha 6 de Noviembre de 1881, autorizando con la firma de L. Sr. Rector de esta Universidad

Tiene además probados los estudios de FACULTAD que á continuación se expresan:

| ASIGNATURAS DE LA LICENCIATURA EN DERECHO | MATRICULADO EN EL CURSO DE | EN LA CIUDAD DE | SE EXAMINÓ EN | CALIFICACION EN LOS EXAMENES | | PREMIOS | OBSERVACIONES |
|---|----------------------------|-----------------|---------------|------------------------------|----------------|-------------|----------------|
| | | | | Ordinario | Extraordinario | | |
| RECURSOS DE BACHILLER | | | | | | | |
| Literatura <u>gál</u> | 1881-82 | Valencia | Sobresaliente | " | " | " | " |
| Literatura <u>orig</u> | 1882-84 | " | Sobresaliente | " | " | Premio ord. | " |
| Literatura <u>latina</u> | 1882-83 | " | Sobresaliente | " | " | " | " |
| 1.º Historia universal | 1881-82 | " | Sobresaliente | " | " | Premio ord. | " |
| 2.º <u>Historia</u> | 1882-83 | " | Sobresaliente | " | " | Premio ord. | Materia de |
| DERECHO CIVIL Y CANÓNICO | | | | | | | |
| Primer curso de Derecho romano | 1881-82 | " | Sobresaliente | " | " | " | " |
| Segundo curso de Derecho romano | 1882-83 | " | Sobresaliente | " | " | " | " |
| 1.º Derecho civil español | 1883-84 | " | Sobresaliente | " | " | " | Materia de hon |
| Derecho mercantil | 1883-84 | " | Sobresaliente | " | " | " | " |
| Derecho político y administrativo | 1883-84 | " | Sobresaliente | " | " | Premio ord. | " |
| Derecho canónico | 1882-84 | " | Sobresaliente | " | " | " | " |
| Economía política y Estadística | 1882-83 | " | Sobresaliente | " | " | " | " |
| Ampliación del Derecho civil | 1883-84 | " | Sobresaliente | " | " | " | Materia de hon |
| 1.º Dto. procesal | 1884-85 | " | Sobresaliente | " | " | " | Materia de hon |
| 2.º Dto. procesal | 1885-86 | " | Sobresaliente | " | " | Premio ord. | " |
| 3.º Dto. procesal | 1884-85 | " | Sobresaliente | " | " | " | " |
| DERECHO ADMINISTRATIVO | | | | | | | |
| Derecho político y administrativo | | | | | | | |
| Derecho civil, mercantil y penal | | | | | | | |
| Economía política y estadística | | | | | | | |
| Hacienda pública de España | | | | | | | |
| Asignaturas repetidas: | | | | | | | |

APROBACION DE LOS EJERCICIOS DEL GRADO DE LICENCIADO EN DERECHO

Verificado dicho ejercicio el día 16 de Junio de 1886 ante los Sres. Jueces Doctores Don Vicente Yáñez Orozco, Don Rafael Rodríguez de Cepeda y Don Salvador Yaloz Puig que firman el acta en el libro correspondiente y en la hoja del expediente personal del interesado, ha obtenido la calificación de Sobresaliente

CERTIFICO la exactitud de estos datos, conformes con los documentos que obran en la Secretaría de mi cargo.

Valencia 23 de Noviembre de 1886

V.º E.º
EL RECTOR
José María...



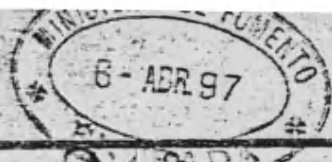
El Secretario general
Fernando...

1.2. EXPEDIENTE ACADEMICO DE D. RAFAEL
ALTAMIRA (GRADO DE DOCTOR EN DERE
CHO)

Archivo General de la Administra-
ción (Alcalá de Henares)

Expediente 49-14

A. 2-59-221



803

Esta sección se remitirá al Excmo. Sr. Ministro de Fomento para la expedición del título.

UNIVERSIDAD CENTRAL
FACULTAD DE DERECHO

Curso de 1895 á 1896.

GRADO DE DOCTOR EN DERECHO

SECCIÓN DE *Levízcano*
N.º 19 NÚM. 4.

POR CUANTO D. *Rafael Altamira y Crevea*
natural de *Alicante* provincia de *Alicante* de *31* años de edad,
tiene acreditado en esta UNIVERSIDAD de mi cargo haber hecho los estudios y verificado los ejercicios académicos que
señalan las disposiciones vigentes para obtener el TÍTULO DE DOCTOR en la Facultad de DERECHO, según consta
en la Certificación de la Secretaría, que va á la vuelta, habiendo satisfecho además los derechos correspondientes para
la expedición del Título;

El Rector que suscribe ruega

AL EXCMO. SR. MINISTRO DE FOMENTO

se digno mandar expedir el TÍTULO DE DOCTOR en DERECHO, Sección de *Levízcano* á favor de
D. *Rafael Altamira y Crevea*
Madrid *2* de *Abril* de 18*97*.

El Rector,
Jr. Juan de Sarracín
y Jovante

MINISTERIO DE FOMENTO

DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

De orden del Excmo. Sr. Ministro expídase el TÍTULO que solicita el Sr. Rector de la UNIVERSIDAD
CENTRAL á favor de D. _____
Madrid _____ de _____ de 188

El Director general,

Por orden del Ilmo. Sr. Director general se remite con esta fecha al Sr. Rector de la Universidad Central el
TÍTULO DE DOCTOR, á que se refiere esta Inscrición, firmado por _____

el día _____ de _____ de 188

Madrid _____ de _____ de 188

UNIVERSIDAD CENTRAL

804

EXTRACTO del EXPEDIENTE ACADÉMICO de D. Nepesil H. Masina y Cerezo
 natural de Hicante de 24 años de edad.

GRADO DE BACHILLER

Verificó los ejercicios de este Grado en el Instituto de Hicante el 4 de Julio de 18 81 con
 calificación de ~~aprobado~~ en el primero y ~~aprobado~~ en el segundo, habiéndosele expedido el TÍTULO correspondiente
 fecha 6 de Septiembre de 18 81, autorizado con la firma de Lr. Rector de la Universidad
de Valencia por general de la misma

GRADO DE LICENCIADO EN LA FACULTAD DE DERECHO

SECCIÓN DE Civil y Canónico

Hizo los estudios de la Licenciatura en la Universidad de Valencia
 habiendo verificado los ejercicios del Grado de Licenciado en la de Valencia el 16 de Junio de 18 86
 con la calificación de ~~aprobado~~ y Premio extraordinario.

El TÍTULO se le expidió con fecha 20 de Diciembre de 18 86, autorizado con la firma de L. Rector de la
por general de Instrucción pública y de del Magisterio

Tiene además probados en esta Universidad los estudios que á continuación se expresan:

| ASIGNATURAS DEL DOCTORADO EN DERECHO | MATRICULADO en el curso de | SE EXAMINÓ en el de | CALIFICACIÓN EN LOS EXÁMENES | | |
|---|----------------------------------|------------------------|------------------------------|------------------|---|
| | | | Ordinarios. | Extraordinarios. | |
| Filosofía del Derecho de Derecho internacional | 1886-87 | 1886-87 | Sobresaliente | .. | <u>Quintatura</u> <u>Filosofía del Derecho</u> |
| Legislación comparada. | id. | id. | Notable | .. | <u>Libertad jurídica</u> |
| Historia de la Iglesia. | id. | id. | Notable | .. | <u>Estadística del Derecho</u> |
| Historia de los tratados de España con otras Naciones. | id. | id. | Sobresaliente | .. | <u>Derecho privado</u> |

APROBACIÓN DE LOS EJERCICIOS DEL GRADO DE DOCTOR EN DERECHO

SECCIÓN DE Civil y Canónico

Verificó dicho ejercicio el día diez y seis de Diciembre de mil ochocientos ochenta y siete
 ante los Sres. Jueces Doctores Alcaraz, Vellada, Haza, Navarro, y Olasoaga
 que firmar el acta en el Libro correspondiente y en la hora del expediente personal del interesado, ha obtenido la calificación de aprobado

Ha recibido la INVESTIDURA con arreglo á las disposiciones vigentes el día 2 de Noviembre de 18 97.

CERTIFICO la exactitud de estos datos, conformes con los documentos que obran en la Secretaría de mi cargo.

Madrid diez de Abril de mil ochocientos noventa y siete.

V. B.
 EL RECTOR.

1.3. HOJA DE MERITOS Y SERVICIOS DE D. RAFAEL
ALTAMIRA, CERTIFICADA POR EL SECRETARIO-
GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO D. -
JOSE QUEVEDO, CON EL VISTO BUENO DEL REC
TOR DE DICHO CENTRO, EL DIA 12 DE JUNIO-
DE 1.900.

Archivo General de la Administración (Al
calá de Henares)
Expediente 49-14

ja de méritos y servicios del Dr. D. *Rafael Altamira y Cervera* natural
 de *Alicante* provincia de *id.* de *34* años de edad, de
 estado *casado* y *Catedrático numerario de Historia general*
del Derecho español.

| FECHA DE LOS NOMBRAMIENTOS. | | CALIDAD DE ESTOS NOMBRAMIENTOS. | SUELDO ASIGNADO PESETAS. | TIEMPO DE SERVICIOS. | | | | | | | |
|-----------------------------|------------|---|-----------------------------|----------------------|--------|-------|----|------|----|----|----|
| MES. | AÑO. | | | AÑOS. | MESES. | DÍAS. | | | | | |
| 7 | Julio 1888 | Secretario segundo interno del Museo Pedagógico Nacional | 2.000 | 11 | 4 | | | | | | |
| " | " | | | | | | | | | | |
| 7 | Junio 1889 | La misma plaza en propiedad, por oposición | 2.000 y quinque cuartos. | 7 | 10 | 27 | | | | | |
| " | " | | | | | | | | | | |
| 6 | Abril 1897 | Catedrático numerario, por oposición de Historia genl del Derecho en la Universidad de Oviedo | 3.500 | 3 | 1 | 12 | | | | | |
| " | " | | | | | | | | | | |
| " | " | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| Total de servicios hasta el | | | | 12 | de | Julio | de | 1950 | 11 | 11 | 13 |

el Bachillerato en el Instituto de Alicante, recibiendo el
en 4 de Julio de 1881. - Cursó la carrera de Derecho en
Universidad de Valencia, licenciándose en 16 de Junio de
obtuvo el premio extraordinario. - Se Doctoró con nota
brevesaliente en 16 de Diciembre de 1887

Servicios en el Profesorado.

ante sus servicios en el Museo Pedagógico Nacional, explico
cursos públicos sobre las siguientes materias: Método
de la enseñanza de la Historia (dos cursos); Instrucción
(un curso); Historia de España en el siglo XVIII (un
); Historia de la civilización española (dos cursos).

Abril de 1890 fué nombrado en comisión por el Ministro
de Fomento, para estudiar la organización de los estu-
dios históricos en Francia en todos los grados de la instrucción
pública. Ocupé esta comisión, gratuita, en los meses
de Mayo y Junio, y de ella di cuenta en el libro "La
enseñanza de la historia."

Después de su impreso en el Profesorado universitario, viene di-
cando la Sección de Historia del Derecho de la "Escuela
técnica de estudios jurídicos y sociales" oficialmente creada
en la Universidad ovetense.

En los cursos de 1898-99 y 1899-1900 ha explicado, en
Madrid, Oviedo, Gijón y Bilbao, como profesor de la "Extensión
universitaria", creada por acuerdo del Claustro y oficialmente
autorizada por la Superioridad, varias lecciones y cursos
de Historia y Literatura.

Otros servicios.

Honores y distinciones

Publicaciones y trabajos científicos y literarios.

de la Propiedad comunal. Con prólogo de D. Guacerrindo de Azcárate
1890.

es y asociaciones escolares. Madrid, 1892.

historia de la historia. 1ª edición, Madrid, 1891; 2ª, Madrid, 1895.

Historia y Arte. Estudios eruditos y de crítica. Madrid, 1898.

Historia de España y de la civilización española. Volumen I. Barcelona
1900.

crítica de historia y literatura españolas, portuguesas e hispano-americanas.

Publicada bajo su dirección en el Diciembre de 1895.

Etudes sur le problème de l'homme de génie et de la collectivité en
e. Paris, 1898.

809.
de enumerar los artículos publicados en revistas científicas
nacionales y extranjeras, y las obras puramente literarias.

Honores y distinciones.

Miembro correspondiente de la Real Academia de la Historia, de
Febrero de 1894.

Miembro correspondiente de la Sociedad Geográfica de Lisboa, nom-
brado el 6 de Mayo de 1895.

Miembro correspondiente del Instituto de Coimbra, desde Junio 1894
Secretario de la Comisión provincial de monumentos históricos
y artísticos de Oviedo, desde 28 octubre de 1898.

Oviedo 12 de Julio de 1900
Rafael Altamira y Creusa

D. José F. Luevano y Guzmán Secretario general
de la Universidad de Oviedo.

Certifico que ante interesado nació el día diez
de Febrero de mil novecientos veinte y seis. Asimismo

CERTIFICO: Que la precedente hoja de méritos y servicios se halla
conforme con los documentos que presentó y volvió á recoger el interesado, y con
los antecedentes que obran en esta dependencia de mi cargo.

Y para que conste, y á los efectos oportunos, expido la presente autori-
zada con el Visto Bueno del Sr. Rector y sello de armas de la Universidad
en Oviedo, á 12 de Julio de 1900

V.º B.º

EL RECTOR.

occidental

José Luevano

A. Amador

1.4. INFORME MANUSCRITO DEL RECTOR DE LA UNI
VERSIDAD DE OVIEDO AL MINISTRO DE INS -
TRUCCION PUBLICA Y BELLAS ARTES, RELA -
CIONANDO LAS CONFERENCIAS Y TRABAJOS PE
DAGOGICOS REALIZADOS POR D. RAFAEL ALTA
MIRA EN LAS UNIVERSIDADES, CENTROS DO -
CENTES Y DIFERENTES INSTITUCIONES DE LAS
REPUBLICAS DE ARGENTINA, URUGUAY Y CHILE

Archivo General de la Administración (Al
calá de Henares)

Expediente 9.565-5

64-2-9/0-1^o/₂

230-5-4/0
Enero. 4 de 1910.

UNIVERSIDAD



1811



DE
OVIEDO

Excmo. Señor:

Enero 38.-

Se remite relación de las con-
y trabajos pedagógicos realiza-
del Catedráticos de esta Univer-
Don Rafael Altamira, en las
idades, Centros docentes y dife-
nstituciones de las Repúbli-
Argentina, del Uruguay y Chile.

Después de las solemnidades del tercer
centenario de esta Escuela - 20 a 30 de Sep-
tiembre de 1908 - el rector que suscribe
inauguró el intercambio profesional de
su Universidad con las de Francia, prin-
cipalmente por Burdeos, y proyectó extender
tal cambio con las naciones hispano-
americanas en nobles visperas del cen-
tenario de su independencia. Se dirigió
en Diciembre de 1908 a los Gobiernos, Univer-
sidades, Centros docentes, Sociedades e
instituciones varias de cultura, Prusia,
etc., principalmente, por ahora, de la
Argentina, Uruguay, Chile, Perú, México
y Cuba, y a las prestigiosas colonias es-
pañolas en estos pueblos; y habiendo re-
cibido de todas partes las más entusias-
tas respuestas, encomendé de acuerdo
con el Claustro la difícil misión y via-
je a América del doctísimo profesor Don
Rafael Altamira y brevecé con la valio-
sa cooperación del Excmo. Moruostro au-
tecesor de V. E.; y habiendo embarcado
para América en Junio del año último,
ha desempeñado ya la primera parte de
su misión en las Repúblicas Argentina,
Uruguay y Chile, de cuyos trabajos he
tractado la relación siguiente con fecha

Catedrático eleva a este Rectorado, que
me complazco en transmitir. a. P. S.: ⁸¹²

"La Republica Argentina fué el primer
pais visitado por el Sr. Altamiró. Su
estancia en él ha durado desde el 3 de
Julio hasta el 27 de Octubre del año
actual, con el solo intervalo de una se-
mana que invirtió en su visita a
Montevideo. = Base de sus trabajos en
la Argentina era el curso de Metodolo-
gia de la Historia, solicitado por la
Universidad Nacional de la Plata, y
que habia de durar tres meses. Pro-
poniase con esto aquella Universidad
iniciar los estudios históricos en su
~~naciente Facultad de Historia y Let.~~
(anexa, por ahora, a la de Derecho) y
preparar su futuro profesorado en
este orden de la enseñanza. Los alum-
nos matriculados en su cátedra for-
maban en tres categorías: primera,
profesores de segunda enseñanza
de la Normal; segunda, alumnos
de la Facultad y de la Sección de Peda-
gogia, y tercera, profesores de la Univer-
sidad, doctores y personas ajenas a la en-
señanza. =

"Atendiendo a las necesidades científicas
de los dos primeros grupos y al interés co-
mún de ellos y del tercero, organizó sus
trabajos en dos lecciones semanales
en forma de conferencias, y dos semi-
narios, también semanales: uno (los

UNIVERSIDAD



DE
OVIEDO

lunes para profesores, dedicados a Me-
todología de la enseñanza y otros, ⁸¹³ los
jueves para alumnos que se iban im-
poniendo en las reglas de la investi-
gación histórica. Desde mediados de
Julio al último día de Septiembre fun-
cionaron las tres divisiones de su cá-
tedra con público numerosísimo y
excelente resultado, que se demostró
en las 14 monografías presentadas por
los alumnos de los Seminarios, aparte
otros trabajos examinados y discutidos en
las sesiones, que serán la base de obras de
Historia nacional o de Metodología.

Las conferencias, recogidas taquígra-
ficamente, formaron un libro, que la
Universidad de La Plata publicará a su
costa. Este libro será impreso en Espe-
ria, por encargo del Presidente de aquel
Centro. Terminada su actuación uni-
versitaria, le fue otorgado en pública y
solemne sesión el título de doctor ho-
noris causa, así como el de profesor titu-
lar de la cátedra de Metodología de la His-
toria. La Universidad entiende que esa
cátedra correrá bajo su dirección de hoy
en adelante, y que no entiendo el presente
la desempeñarán dos profesores auxi-
liares nombrados con su consejo. Por úl-
timo, se ha puesto en relación con la Uni-
versidad popular, fundada por alum-
nos de la de La Plata y patrocinada por
ésta. En ella dió una conferencia ex-
plicativa, en parte, de lo que se muestra

"Extensión universitaria" en Oviedo.
Solicitado por el Decano y ^{8/4} Consejo de
la facultad de Derecho de Buenos Aires,
ha explicado en ella un curso de
diez lecciones sobre "Historia
del Derecho español", seguido por
gran número de profesores, alumnos,
cuerpo diplomático y profesionales. Estas
lecciones serán publicadas por la fa-
cultad, la cual se ha servido signifi-
carlo que le contaba de hoy más en el
número de sus colaboradores, que siendo
le siempre reservada en ella la ci-
tada que temporalmente ha desem-
peñado. El aspecto práctico más salien-
te de sus lecciones ha sido mover
conveniente la opinión del profesorado,
~~desear de introducir reformas en la~~
enseñanza en sentido científico y rea-
lista, reanudar las gestiones en este
sentido y promover al triunfo de esta
tendencia con la aprobación unáni-
me de un nuevo plan de enseñanza
propuesto por el Doctor Dellepiane.
"A la vez que se discutía
este plan fue invitado particularmente.
De igual modo, la facultad de Filoso-
fía y Letras de Buenos Aires le invitó a
explicar un curso de lecciones referentes
a las materias que en ellas se estudian.
"El programa de este curso fue visto
previamente comunicado a este Rectorado.
"La Junta de Historia y Geografía,

materias de Derecho constitucional, De-
recho internacional y Economía y ⁸¹⁶ Ad-
ministración pública.

"b) Solicitud de un buen Profesor de In-
tológia castellana para el Instituto Na-
cional del Profesorado secundario, iro-
nos Aires, acerca de lo cual cooperé
especialmente con el Doctor M. Ki-
per, Director del Instituto.

"c) Informes sobre la organización
de una Academia de Ciencias Morales
y Políticas, sobre la base de la Real Aca-
demia de Madrid. Para cumplir jile-
namente este encargo escribí al Se-
ñor Altamira al Excmo. Señor Presiden-
te de esta, y actualmente están ya en
relación con el Señor Ministro y la Aca-
demia, que le ha enviado todos sus pre-
solicaciones.

"d) Proyecto de un Instituto histórico
argentino en España. La idea se le fue
sugerida por el Delegado argentino al
Señor Ministro y recibida con in-
terés, promovió un proyecto com-
pleto, con exposición de motivos y ar-
ticulado, que entregó al Señor Ministro, y cuya
copia remitió a este Rectorado, siendo de
gran importancia y trascendencia es-
ta institución para las relaciones en-
tre España y la Argentina, propiciada
se al Señor Altamira repetirla en las
demás Naciones.

" Visitado especialmente al Museo Etno-
gráfico recientemente creado en Buenos-Ai-



res, previa sollicitación de su Director, dejó establecidas en él las relaciones con nuestra Universidad y con el Museo de Madrid, mediante el envío de colecciones de materias de enseñanza complementadas en las Escuelas Normales argentinas, el cambio de publicaciones y la recomendación entregada, para el Director del Museo Pedagógico español, a uno de los Secretarios del de Buenos Aires.

La Revista especial de Pedagogía que publica el Ministerio de Instrucción Pública solicitó del Sr. Altamirra una lista de escritores españoles de la materia, con el doble fin de pedirles su colaboración (retribuida) y de adquirir las obras pedagógicas de todos ellos. Así lo hizo añadiendo a los nombres notas bibliográficas correspondientes.

El Colegio Nacional Oeste de Buenos Aires, deseoso de organizar sus trabajos de extensión universitaria, le congresó el honor de dirigirlos, como Presidente de una Junta especial de Profesores que nombró al efecto.

Celebró tres sesiones con asistencia de Delegados de Corporaciones obreras, convocadas al efecto, a los cuales explicó ampliamente el carácter neutral y de pura cultura que tiene nuestra obra en este orden, alcanzando la satisfacción de sus miembros.

Badas y solicitaren cursos y conferencias
varios centros. Conforme a este ⁸¹⁸
memorara a funcionar la institución.
Los estudiantes, siempre entusiastas
de las ideas generosas y nobles, han
otorgado la más cariñosa adhesión
al propósito de esta Universidad de
Oviedo, y singularmente a ciertas for-
mas de sus enseñanzas. Así, la fede-
ración universitaria le pidió una con-
ferencia, que se celebró en el Georges-
Hall y que será publicada por aque-
lla Corporación; la Asociación de es-
tudiantes de Derecho le recibió en su
Casa social y organizó una excursión
al campo, que por falta de tiempo no
pudo realizarse y la Asociación pro-
motiva estudiantil, inflamada en el
noble deseo de cooperar a la educación
popular en que se ocupa el Profesora-
do de esta Escuela, ha fructado una Uni-
versidad popular, a la que ha tenido la
gentileza de bautizar con su nombre.
honor que el señor Altamira hizo re-
caer enteramente en este Planeta uni-
versitario.

En todas partes ha procurado dejar es-
tablecido el cambio regular de publi-
caciones con Oviedo. Así, las Universi-
dades de la Plata y Buenos Aires envían
normalmente sus Revistas, Anua-
rios etc., y solicitan de esta de Oviedo re-
misión de todo lo que publique. Un
resultado indirecto de sus acciones es



que la facultad de Derecho de Buenos Aires, ante la cual suscitó en la necesidad de que se fomentase la impresión de documentos útiles para la historia del Derecho nacional, acaba de solicitar del Ministerio una subvención para una colección de aquellos importante en aquel sentido.

En reciente carta, el Sr. Benze, catedrático de la referida Universidad, le comunica la noticia satisfactoria de que, a ejemplo de las excursiones que se verifican en esta Universidad, acaba de realizar él la primera con los alumnos de su grupo, confiando en que la costumbre arraigará en aquel establecimiento.

En su visita a la Escuela de Lenguas vivas, de Buenos Aires, importantísima institución de enseñanza, a la que fui en compañía del Señor Ministro, indicó la posibilidad de que le fuese enviado, para sus colecciones científicas, un ejemplar completo de los que forma la estación de Biología marina, de Santander, actualmente bajo la dirección del ex-catedrático de esta Universidad, señor Rioja. Encarece el señor Altamira la importancia que tendría para España que se conociese allí por algo real y práctico una de las más importantes, más interesantes de nuestra enseñanza, de la que mucho se ignora en América.

820
Creado en la Ley de Presupuestos de la Argentina un Instituto de preparación universitaria, análogo a los Colegios Norteamericanos, y destinado a completar la cultura secundaria de los alumnos que han de ingresar en la Universidad, secundado por el señor Ministro, la Dirección y organización de ese Instituto por un plazo que quedaría a su voluntad fijar en el contrato correspondiente. Al haber el ofrecimiento e insistir en él, el señor Rector, Doctor Uballes, ha significado la complacencia especial que para él y los Profesores todos habría en que fuese un batedor español, de España, quien tuviera a su cargo aquella obra tan importante para la formación del espíritu de las generaciones americanas futuras. A esta solicitud se ha reservado contestar dentro de cierto plazo.

A instancia de las Sociedades españolas de Buenos Aires dió en el local del Club Español una conferencia, en la que insistió particularmente sobre estos dos puntos: a) Necesidad de continuar en España la corriente de creación de Escuelas para emigrantes, no limitadas solamente a la preparación para el comercio. b) Necesidad igualmente de fundar en Buenos Aires una gran Escuela profesional española para completar aquella pre-

paración. Fue el señor Altamira po-
der adelantar que esta segunda sug⁸²¹
ción hará camino en el ánimo de los
españoles.

Igualmente, á solicitud de la colonia
asturiana, tomó parte en una vela-
da que esta organizó á beneficio de
la extensión universitaria ovetense
con una conferencia, que fue gratui-
ta, como todas las demás.

En la Universidad de Santa Fe, que
visitó con el señor Ministro, tuvo
el honor de explicar una breve con-
ferencia sobre "Los ideales universi-
tarios", á la cual se refieren varias
crónicas periodísticas.

En la Universidad de Córdoba ex-
plicó otras dos conferencias de bien-
cia y Metodología jurídicas, escu-
chadas por el cuerpo docente y esco-
lar, autoridades políticas, adminis-
trativas y eclesiásticas, profesiona-
les y públicos de varia procedencia.
La brevedad de los días de que pudo
disponer para esta excursión, veri-
ficada ya en el mes de Octubre, le
impidió dar mayor número de
conferencias y aceptar algunas de
las manifestaciones de cortés y
de compañerismo que le ofrecieron.
Visitó en Córdoba el Observatorio as-
trónomico, notable por sus trabajos.
En la Escuela pública Frayze, de Hore-
rio de Santa Fe, y á solicitud de los au-

toridades académicas de la Ciudad,
dió una conferencia pedagógica en ⁸²²
presencia del personal docente de todas
las escuelas.

Por último, en los últimos días de su
permanencia en Buenos Aires, el Con-
greso de instituciones de educación
popular, que celebraba su primera
reunión, le concedió el honor de nom-
brarlo su Presidente honorario y en con-
cepto de tal asistió y tomó parte en la
sesión de clausura con un breve dis-
curso."

" La Universidad nacional de
Montevideo pidió desde el primer
momento, su curiosa solicitud.
La visita del delegado ~~montevideo~~
verificarla en los primeros días del
mes de Octubre, y es poco menos que
imposible expresar fielmente el en-
tusiasmo sincero y simpática con-
tencia con que fue recibido y atendi-
do por todos los elementos del país,
y singularmente, claro es, por los pro-
fesores y los estudiantes.

" Aprovechando lo mejor posible
el tiempo, se organizó una serie
de tres conferencias sobre los temas
siguientes: "La Universidad ideal",
"Historia de las Leyes de Partidas" y
"Las interpretaciones de la Historia
de España", que fueron explicadas en
el salón de honor de la Universidad.

la primera de ellos con asistencia del Excelentísimo Señor Presidente ⁸²³ de la República. Las conferencias se dieron por la tarde, y las mañanas fueron utilizadas en asistir a diferentes cátedras (Derecho penal, Economía y Pedagogía), y en visitar Escuelas y el Museo Pedagógico, muy interesante por cierto.

"Aparte la serie mencionada, la Dirección nacional de Instrucción primaria le invitó especialmente a que diese otra conferencia, destinada al Cuerpo de Maestros y Maestras de las Escuelas públicas y privadas.

"Explico esta conferencia, sobre el tema de «La educación del Maestro», en el amplio salón del Ateneo de Montevideo, con asistencia de todo el personal a que se destinaba, y de profesores y autoridades.

"La Dirección ha acordado publicar la conferencia, que fue tomada taquigráficamente.

"Los estudiantes de la Universidad de Montevideo, organizados en Asociación importante, dispusieron una recepción en honor suyo, en la que, en vez de discursos, hubo una amabilísima conversación sobre diferentes cuestiones de enseñanza y sobre los ideales de la juventud moderna, muy interesante para la rea-

formación de relaciones intelectuales entre ambos países.

824

Los estudiantes uruguayos, como los argentinos, demostraron gran deseo de conocer y tratar a los ovateuses, ya por medio de viajes, ya por correspondencia, y preferentemente de aquel primer modo, encargándole con insistencia que saludase a sus compañeros de Oviedo.

No duda el señor Altamira que esto - en cuyo nombre significó siempre en todas partes la simpatía de la juventud escolar española por los americanos -, sabedores ya de estos hechos, enviarán la expresión de su gratitud y de la participación en aquel deseo a los estudiantes uruguayos y a los argentinos, así como a los chilenos, de quienes hablaré más adelante.

El Profesor ovateuse recibió especiales distinciones del Gobierno del Uruguay. Queda ya mencionada la asistencia del Excmo. Señor Presidente de la República a la primera conferencia. En las restantes siempre hubo presente algún Ministro, y al Banquete de despedida asistió el Señor Presidente referido con todos los Ministros, y en pleno las autoridades locales, las docentes y el Profesorado.

Particular mención requiere la conducta del Ministro de Instrucción, Excmo.

Señor Don Germán de Pray, que atendió
solicito al Delegado de esta Universidad, ⁸²⁵
y le honró con todo género de distincio-
nes, entre las cuales, no fue la menos
importante para su misión el asistir
á todas las conferencias y actos públi-
cos celebrados.

La colonia española no pudo orga-
nizar ninguna conferencia por falta
de tiempo, pero celebró una recepción
y un banquete, en cuyos brindis tuvo
ocasión de declarar las ideas fundamen-
tales de la misión que le había llevado
á América por iniciativa y acuerdo de
este Rectorado.

El viaje á Chile del Señor Almirante
incluido en el plan de su misión,
organizada también por el Rectorado
ovetense, fue especialmente concertado en
sus líneas generales con el Sr. Señor Mi-
nistro de aquella República en Buenos Aires,
Doctor Miguel Oribe de Aguirre, quien pro-
voco con él algunas conferencias al efec-
to. El Señor Ministro le significó que
el gobierno de su país tenía empeño en
encargarse de su traslado de la Argen-
tina á Chile y que, una vez pasada
la frontera, pondría á su disposición
un par de ferrocarriles para la circu-
lación libre por todas las líneas. Quiso
convenido en grupo de cinco lecciones en
la Universidad Nacional de Santiago de Chile

sobre los temas siguientes: "La vida de la Universidad de Oviedo. La ⁸²⁶ ~~Voluntad~~ Universitaria." "Los trabajos prácticos en la Facultad de Derecho. Bases de la Metodología de la Historia" y "El Círculo de Ebrén". Las conferencias fueron dadas en el salón de honor de la Universidad, la primera de ellas presidida por el Señor Ministro de Instrucción Pública, que previamente había acudido a la estación a recibir al Delegado de Oviedo.

"La facultad de Humanidades acordó otorgarle el nombramiento de miembro suyo honorario, de la de Derecho's Leyes el Señor Altamira ya había recibido en honor hace tiempo, ~~así como una sesión de recepción~~ que no pudo verificarse por la penuria del tiempo.

"Los estudiantes de la Universidad, que se distinguieron por sus entusiastas manifestaciones por las calles y en las aulas en favor de España y de Oviedo, organizaron también una recepción en su Casa-social, y en ella se cambiaron discursos que por parte del Señor Altamira tuvieron por base la explicación de los propósitos de la Universidad de Oviedo en orden a las relaciones entre las juventudes americanas y la española y los ideales de educación de unas y otra.

"La colonia española que se distinguió en el primer momento por su

adhesión y su apoyo incondicional, solicitó una conferencia que se aplicó ⁸²⁷ en el salón del Circolo Español. Versó sobre "formar del concurso de los españoles de América en la obra de las relaciones hispano-americanas."

La misma colonia, en Valparaíso, pidió otra conferencia, que igualmente dió, tomando por tema "Motivos y significación del viaje de la Universidad de Oviedo."

La de Iquique, donde la breve permanencia no permitió organizar de antemano la misma labor, dió motivo no obstante á que indirectamente la cumpliera con la recepción celebrada en el Casino Español. Igualmente en el banquete ofrecido por las autoridades y las personas distinguidas de Iquique, tuvo ocasión de explanar en un largo discurso, que fué casi una conferencia, los propósitos fundamentales de su misión.

Como en los países anteriormente visitados, el Señor Altamira obtuvo en Chile - cuyos principales establecimientos de enseñanza visitó - el envío y cambio de las publicaciones oficiales y universitarias, así como las de algunas asociaciones, pero gracias, la Oficina del salitre de Iquique, interesantes para diversos ramos de estudios de la Universidad chilense. De la mencionada oficina recabó la continuación de envío de colec-

ciencia de productos minerales, y elaborados que, con otras que ha solicitado ⁸²⁸, enriquecerán el Gabinete de Historia Natural de la veterana facultad de Ciencias.

El Señor Altamira recibió en Chile muchas atenciones y apoyo constante del representante de España en aquella nación Sr. Sr. Don Lirio Fernández Vallín, que con el Secretario Señor Servet revaloraron en atenciones y buenos servicios al Delegado del Rector y Claustro de la Universidad de Oviedo.

Por último, Sr. Sr. el Sr. Altamira anuncia la recepción de una relación análoga a la anterior de sus diversas conferencias y trabajos dictados, aunque todos de índole pedagógica, desarrollados en la República Argentina, Mejico y Cuba, con una breve excursión a los Estados Unidos del Norte de América, exponiendo en todas partes la orientación moderna de la ciencia y cultura españolas para cimentar y fomentar las relaciones morales hispano-americanas.

La empresa acometida por esta Universidad, y que ya ha dado los resultados más brillantes en las naciones hermanas recorridas, pudiera ser merecedora del prestigioso concurso de V. S. y en su día el Gobierno de S. M.

Por ahora resultan en el

Don Rafael Altamira y Brevesa que en-
comiendo á la justa consideración
de V. S., porque con sus dotes especia-
les ha hecho un llamamiento patrió-
tico y docente á la intelectualidad y
á la enseñanza en dichas naciones,
llamado á dar frutos ciertos, y más y
mejor con el auxilio del Gobierno.

Quedan en este Rectorado numerosos
documentos oficiales y particulares de
las naciones referidas de todos matices
de los mismos países, con expresivas
y levantadas manifestaciones de aplau-
so al Dr. Altamira y de llamamien-
to para proseguir la acción atrayen-
te y americanista de esta modesta
Universidad de Oviedo.

Dios guarde á V. S. muchos años-

El Rector

Jermín Canello

1040

1.5. INFORME MANUSCRITO DEL RECTOR DE LA -
UNIVERSIDAD DE OVIEDO AL MINISTRO DE-
INSTRUCCION PUBLICA Y BELLAS ARTES RE-
LACIONANDO LAS CONFERENCIAS Y TRABAJOS
PEDAGOGICOS REALIZADOS POR D. RAFAEL-
ALTAMIRA EN LAS UNIVERSIDADES, CENTROS
DOCENTES Y DIFERENTES INSTITUCIONES -
DE LAS REPUBLICAS DEL PERU, MEXICO Y-
CUBA.

Archivo General de la Administración-
(Alcalá de Henares)
Expediente 9.565-5

UNIVERSIDAD



DE OVIEDO



250-14-110

March 23 de 1910

831

He

Excmo Señor:

numero 1681

Cuando relación de las conferencias y
trabajos realizados por el Cate-
drático Sr. Rafael Altamira
Universidad, Centros docentes y di-
versos y Cuba.

Confirmando mi comunicación a V. E.
en la de febrero último parando referente a
la misión de Intercambio profesional que
desenvolví cerca de los Centros docentes his-
pano-americanos el Catedrático de esta Uni-
versidad Sr. Rafael Altamira y Correa,
de adición hay el resumen de sus
trabajos en las Repúblicas Argentina, Ur-
uguay y Chile con los que prolegó, alcan-
zando igual éxito brillantísimo, en las del
Perú, México y Cuba, con una breve ex-
curción a New York para tomar parte
en las tareas de mundial Congreso His-
tórico.

Aunque el Sr. Altamira ha de remitir
a este Rectorado Memoria-resumen
de las tres Repúblicas por el recordado
últimamente, como lo hizo de sus excursiones
y conferencias en las tres primeras, es oportuno
adelantar a V. E. la relación de aquellas
para debido conocimiento de esa Superiori-
dad en el alcance pedagógico de la

empresera asumida por esta Escuela, que
tiene el honor de regir, y realizada su
carrera excepcional por dicho Catedrático
existente.

Perú - En 22 de Noviembre último pa-
sado arribó el Sr. Altamira al Callao
donde diversas Comisiones oficiales y par-
ticulares fueron a saludarle a bordo, y llegó
a Lima con gran euforia, que le acompañó
al alojamiento que el Gobierno peruano le
tenía preparado.

El Ministro de España le acompañó al
Salón presidencial, donde el Sr. Altamira
ofreció sus respetos al ilustre Jefe de aquel
Estado Excmo Sr. D. Augusto S. Leguía, que
le recibió con singular afecto, disponiendo
con sus Secretarios de Estado que des fun-
cionarios le acompañaran a visitar los
edificios y establecimientos notables. Una
de las personas que constantemente acom-
pañaron al Catedrático español durante
los días de su estancia en la gran ciudad
limeña fue el sabio Director de la Bibli-
oteca Nacional, historiador y arabista,
el venerable Sr. Ricardo Salda.

El Sr. Altamira dio su primera con-
ferencia en la antigua Universidad de San
Marcos el día 26 acerca de la "Historia
Universitaria" con un éxito portentoso, equi-
valentemente en el Club Centro-Universitario,
a petición de más de 100 estudiantes, siendo

ERSIDAD



DE
VIEDO

esta conferencia en la Escuela de Medicina en el siguiente día, disertando sobre el "Ideal de la vida y de la Universidad". Al terminar su discurso brillantísimo, de recuerdo perdurable en aquella cultísima y "española" ciudad, recibió nuestro compatriota la más espléndida ovación; y la juventud lo seguía por las calles confundiendo sus aclamaciones a las del pueblo cuando, acompañado por los Sres. Palma y Presidente del Club, el Sr. Altamira se dirigió a dicho Centro y después a visitar a la Comunidad de los Agustinos del General.

Por la noche fue el banquete oficial ofrecido por los Ministros de Instrucción Pública, de Relaciones Exteriores y de Fomento, con asistencia de los Presidentes del Senado y Congreso, Rector y Decanos de la Universidad, altas funcionarios de la nación, etc., brindando el Ministro de la Gobernación, ofreciendo el banquete al Curiaido universitario de Oviedo, que lo cantó en palabras sentimentales.

El viernes 25 dio éste su segunda conferencia en la histórica Universidad, disertando acerca del "Concepto de la Universidad moderna", y la facultad de Jurisprudencia se incorporó a su Claustro. Terminó la tercera acerca de la Universidad enciclopédica.

Por la noche la Colonia española ofreció al Sr. Altamira un banquete magnífico en el cual dominaron las notas más expansivas de amor a España. La conferencia en el Circolo de Artesanos fue entre aplausos delirantes.

En el día 28 la Facultad de Letras de San Marcos incorporó también al Sr. Altamira en su Gremio; y sucesivamente pronunció otras discursos en el Instituto Histórico; en la Escuela de Guadalupe, en la de Artes y Oficios, etc.

La velada que en el gran Teatro de Lima ofreció el Ateneo a Altamira, fue magnífica sobre toda ponderación. La concurrencia, destacándose la sociedad distinguida, fue inmensa, una función verdaderamente regia, un homenaje sentidísimo a España, con asistencia del Sr. Presidente de la República.

La despedida en 1.º de Diciembre fue indescriptible, por que la rápida estancia del sabio viajero de Cuzco en el Perú, resultó como una explosión de cariño, de entusiasmo y de inclinación americana de la República hacia España.

Los penmanes estuvieron prodigiosos en toda clase de atenciones. La despedida tuvo especial interés en nuestro delirante recuerdo a la Madre Patria, en las conferencias, en las reuniones, en las

UNIVERSIDAD



calle, en todas partes, aclamaban a España, a Altamira, a la Universidad de Oviedo, y eran unánimes las opiniones de mi ⁸³⁵ -
treno u otro por una misión constante, firme, con la nación descubridora y civilizadora, diciendo que el espíritu por uno sentía y aspiraba como el español, deseando así toda la campenetración de los Centros docentes hispánicos, desalentados ya por el fracaso de otras influencias.

México. - Arribando en Salina Cruz, del Pacífico, el Sr. Altamira llegó a la Capital de México en 12 de Diciembre, recibiendo el más distinguido y entusiasta recibimiento, con representaciones del Gobierno y principales Corporaciones oficiales y docentes, el elemento intelectual y la Colonia española, con numerosos públicos, que le aclamó entusiastamente.

Dio su primera conferencia en el Casino Español, con asistencia del Presidente de la República Excmo Sr. General S. Porfirio Díaz, exponiendo el objeto de su viaje por encargo de la Universidad ovetense, y obtuvo un éxito rotundísimo, mientras el jefe del Estado le abrazaba y le felicitaba. Igualmente habló otro día en el Centro Asturiano, pero más principalmente en la Escuela Nacional de Jurisprudencia, desarrollando el tema de "Historia del Derecho español".

con que alcanzó de la concurrencia, compuesta
en su mayor parte de las concurrencias del foro
y de la enseñanza jurídica, calurosos placeres;
pues, muy en primer término, la labor del Ca-
tedrático de Oviedo ha tenido aspectos pedagó-
gicos.

Suspendiendo el Sr. Altamira sus lecciones,
marchó a New-York para concurrir al
Congreso Histórico a que había sido convo-
cado, y visitar las Universidades de Colum-
bia y Harvard, de que se dará después
cuenta sucesiva.

A su vuelta a México comenzó una
serie de conferencias desarrollando diferentes
temas, como "El ideal de la Universidad", en
la Escuela Nacional Preparatoria, y sucesiva-
mente trató en otras de: "Organización
de los estudios jurídicos" - "Educación profe-
sional y educación científica" - "El ideal
de la justicia en la historia" - "Ideas jurí-
dicas de la España moderna" - "El problema
del respeto a la ley en la literatura griega" -
"Historia y representación ideal de las siete
Partidas" - "La ley y la costumbre en el De-
recho positivo español" - "La Extensión Uni-
versitaria" - "El sentido estético en la edu-
cación" - "La educación integral y auto-
ritaria" - "El Peer Gynt, de Ibsen, con la
música de Grieg" - "Educación militar", to-
das ante público numerosísimo, que se dis-
putaba la asistencia, mientras los perío-

IVERSIDAD



DE
OVIEDO

diar mexicanos celebraban en terminas e
inimitables la extraordinaria labor y pro-
funda ciencia del Maestro español, que ⁸³⁷
asi se recibia en Catedras y tribunales
de la Escuela Nacional Preparatoria, Mus-
seo Nacional de Arqueologia, Academia
de Legislacion y Jurisprudencia, Colegio de
Abogados, Escuela Nacional de Artes y Oficios,
Escuela Normal de Profesores, Escuela Al-
tairiano (con nueva asistencia del Sr. Pre-
sidente de la Republica) Estenos de la Ju-
ventud, Gimnasio de Abogados y Cantinas, Ca-
mino Español y Centro Arturiano otra vez,
Academia de Ingenieria y Arquitectura,
Colegio Militar (a la que asistieron el Ge-
neral-Director, con numerosos Generales,
Jefes, Oficiales y todos los alumnos vestidos
de gala) y otros Centros. En todos ellos
recibio el Sr. Altamira toda clase de ho-
menajes y distinciones, siendo muy espe-
ciales los del Excmo Sr. Ministro de Ins-
trucción Publica, otras altas funcionarios,
las mas prestigiosas personalidades de la
Capital mexicana, mientras desde su re-
cinto al mas lejano Estado de la Republica,
la opinion general de la historia Nueva
España se manifestaba favorable y
adicta al saber y significacion del Catedra-
tico español.

México entero despidió al Sr. Altamira
con sentimientos entusiastas, para ser

visto, a su partida para Yucatán. Al
pasar por Veracruz, dió allí otra conferencia
ante el Ayuntamiento de aquella importante ⁸³⁸
ciudad, siguiendo a Mérida, donde fué re-
cibido entre grandísimas ovaciones populares,
por las más señaladas representaciones
oficiales y particulares, exponiendo en días
sucesivos tres conferencias más sobre la
"Nueva orientación moderna de la enseñanza
española", "Relaciones hispano-americanas",
y una especial acerca de "El mito en la li-
teratura moderna".

Por apremio de tiempo el Sr. Altamira
no pudo visitar diferentes Estados mexi-
canos y sus capitales, de donde con Ma-
nchado con insistencia el representante de
la Universidad de Oviedo, porque estaba
para terminar su licencia oficial y, antes
de regresar a España, debía proseguir su
labor en la República de Cuba. La campaña
del sabio Maestro en México (31 conferen-
cias a más de numerosos discursos) ha
sido excepcional, como lo acreditan in-
quívocas manifestaciones de los miembros
del Gobierno, Corporaciones científicas y de
enseñanza, Sociedades y Centros de todas clases,
la prensa mexicana y, en términos tal e
todo, que de nuevo se reclama su pre-
sencia en aquella nación para continuar
su obra meritoria de abarces hispano

RSIDAD



DE
IEDO

y pedagógico.

Cuba. — Llegó el día 18 de febrero a la Habana, pasando al Lazareto de Encarnación, donde fue visitado y agasajado por toda clase de elementos cubanos y españoles hasta su entrada triunfal en aquella Capital con un recibimiento delante el día 21.

Continuó entonces su arduo trabajo de propaganda disertando en la Universidad al día siguiente acerca de "La obra americanista de la Universidad de Oviedo", ante el Ministro-Secretario de Instrucción Pública en representación del Jefe del Estado, el Claustro universitario, y todos los elementos más voleros de aquella Ciudad, a donde había concurrido ya gente de provincias, precediéndole antes con muy expresivo discurso de salutación los Rectores, Méxica, Hidalgo, Sr. Rector, etc, y después tuvo lugar otro acto análogo en el Casino Español.

Suscitivamente fueron sus conferencias y discursos en el Salón del Ayuntamiento, en el Teatro Nacional, donde habló también el antiguo Diputado a Cortes español Sr. Elías Gálvez, en la Academia de Ciencias, Físicas, Matemáticas y Naturales, en la dicha Universidad, Instituto, Ateneo y más Corporaciones, Centros y Asociaciones

de Estudiantes, Sociedad de los de Color, en
los diferentes Centros regionales españoles de 840
la antigua Capital antillana; y pasando
a provincias; prosiguió su labor en las Ci-
dades, entre otras, de Matanzas, Cienfuegos,
Pinar del Rio, conferenciando en sus Insti-
tutos, Teatros, Centros de las Colonias, etc.,
siempre entre expresiones de entusiasmo
de los nacionales y españoles, que a porfía
le dedicaron homenajes de toda clase,
mientras la numerosa prensa habanera
y de provincias ensalzaba la doctrina
y palabra del Proferente ante el exponer
la nueva orientación de la ciencia espa-
ñola y los lazos de firme unión entre
la antigua metrópoli y sus hijas, para
ser proseguida en hermandad cultural
y pedagógica por intereses, que nos son
comunes, de historia, raza y lengua.

El fue a grandes raras, Excmo. Sr. D. Juan,
la empresa acometida por esta Universidad
y realizada con brillantez tanta y excepcio-
nales datos por nuestro meritorioso Profesor
D. Rafael Altamira y Crevea, en propósito
de iniciar o, mejor, de afriar convenientes
de mutua comunicación entre España
"las naciones hispano-americanas que, si
bien en Cuba son por lo reciente de
nuestra separación política más se -

guidas, no así en los otros pueblos, donde
se han entreverado ingerencias en cierto
modo extrañas, con menoscabo de la me- ⁸⁴¹
moría y significación del pueblo desen-
terido, cuya gloriosa huella en aquel
Continente hay interés de atenuar y hasta
de borrar.

Se han recibido en esta Universidad
centenares de documentos y cartas proce-
dentes de aquellos Gobiernos, Rectores y
Decanos de sus Universidades, de otros
Centros docentes y Sociedades diversas,
de personalidades las más prestigiosas
entre intelectuales, capitalistas, comerciantes
etc. de las seis naciones hispano-americanas,
así como también de las numerosas
Colonias de españoles y asturianos allí
residentes; y todos son unánimes - me-
reciendo especial mención millares de
periódicos de diferente significación
que se fueron recibiendo - en procla-
mar la labor propulsiva y fecunda
del Proferer autetense, con resultados
efectivos o de esperanza para lo por-
venir, de continuar España y su Gobierno
en esta política expansiva de aproximación,
de hermandad y de solidaridad hacia las
nuevas y progresivas naciones de América,
espiritualmente siempre española.

Seguramente que el Gobierno de S. M. tendrá también sobre este asunto otros informes de nuestros Representantes diplomáticos en aquellos países, no siendo dudoso que apurien las ventajas ya obtenidas con la misión del Sr. Altamira.

Oyéndole personalmente los Presidentes de aquellas Repúblicas rodeados de sus Gobiernos, de las más altas personalidades y de numeroso público, muchas veces técnicos, pudimos formar, sabrefundose a veces antiguos, criterios muy halagüeños respecto de la personalidad científica y moral del Delegado de la Universidad austriaca. Su obra científica, que hasta ahora ha sido trascendental, causando en todos los pueblos referidos hondísima impresión, porque supo desvanecer prejuicios, experimentando la moderna orientación de nuestra ciencia y cultura referidos por alguien con injusticia y apasionamiento depreciosos, recuperándolos a aquella forma en reproducción de conferencias y discursos y extensos juicios, inclinandose todos a sus llamamientos y doctrinas acerca de nuestros ideales pedagógicos, extensión didáctica, literaria, derecho, historia y de otros temas, que espuso con brillantez "imperable", según repetida e

manifestaciones de personalidad, colec-
tividades y prurito de dicho pueblo
hasta en comparación con otros ⁸⁴³ con-
ferenciarios y profesores de diferentes
naciones europeas que precedieron a
nuestro compatriota en aquellos pueblos
hermanos.

Siun restando de expresiones proce-
dentes de las Colonias españolas cuanto
la pasión de patriotismo puro en sus
palabras ó en su pluma, los muchos y
muchos compatriotas que se han diri-
gido á este Restarado, manifiestan
enorgullecidos de la estancia del Dr. Al-
tarnia en aquellas tierras, porque su
labor, desde todos, ha contribuido de
una manera indecible á evocar la sig-
nificación de España en sus antiguas
Colonias, cuando muchos veces allí co-
mencen nuestro desenvolvimiento moral
é intelectual, traducido y tergiversado
por elementos extraños, y nunca de la
manera clara, persuasiva y elocu-
entísima con que lo hizo el Maestro de
Oviedo, hablando así á los centros infe-
riores de cultura, como á las agrupa-
ciones populares más modestas, argen-
tinas y uruguayas, chilenas y peruanas,
mexicanas y cubanas. Es más en el órte

brillantisimo del Sr. Altamira los el-
mentos por los nacionales de aquellos pro-
ses celebrarse en primera linea, apre-⁸⁴⁴
ciando por si mismos la ciencia y experi-
encia de nuestros Profesores, mientras los sepa-
rales conducen con tanta delicadeza y
reserva, aunque ya, al final, en homenaje
y despedidas nunca vitos, explotan en
manifestaciones del entusiasmo tan hon-
damente sentido y con tan legitimo ex-
ultio. Mostreis Altamira siempre im-
parcial, equanime, sereno, en doctrinas y
juicios, con neutralidad escrupulosa y el mas
esquisito tacto, lea lo de las instituciones
y las corazonas de aquellos hispano-ame-
ricanos hacia España, quedando todo dis-
puesto a proseguir un intercambio de-
cente, aunque no de manifestar su total
sinceridad y sin reserva de nada, que
para continuarle hay que llevar sucesi-
vamente a nuestra antigua America los
nombres mas distinguidos de nuestros edu-
cadores, literatos, historiadores, higienis-
tolas y sociologos, si con V. E. y los he-
riteros que rigen la Instruccion publica
conviene nuestro Gobierno en la prese-
ncia de dicho Intercambio intelectual.

No ha de extrañar el Rector que sus-
cribe en este respecto de la cuestión para
lo porvenir, ni menos iniciar otro tema ⁸⁴⁵
de relativa relación con la empresa ac-
muetida por la Universidad costense y lle-
vada a cabo en condiciones tan excepcio-
nales por el Sr. Altamira, como se pre-
dicia contener un programa de especial
unión hispano-americana de propiedad li-
teraria, difusión de nuestros libros au-
tólogos y modernos, reciprocidad de tí-
tulos, cambios de esote, creación y de pu-
blicaciones, comunicación frecuente de las
~~representaciones~~ ~~señetas~~ de todos los grados, or-
ganización similar de ciertos encinaux,
correspondencia de Academias e Institutos,
de Lengua, Historia, Ciencias Morales y
Políticas, Exactas, Físicas y Naturales, Pe-
dagogía, etc. con asistencia o presencia
continua en Congresos americanos, todo
con los recursos necesarios al caso por
el presupuesto del Estado, completado con
otras disposiciones internacionales muy
convenientes en comunicación postal y
cablegráfica, convenios, aduaneros, pro-
tectores de migración, etc. y muy espe-
cialmente elevando nuestras representaciones
diplomática y consular.

Hay por hoy la modesta Universidad
de Oviedo hizo lo que podía hacer, y por
el acierto de su empujador y apóstol ⁸⁴⁶
causó mucho más de lo que podía esperarse
de sus escasísimas fuerzas. Si ha conse-
guido una corriente de aproximación y
ha dado un empuje grande para que
vayan cesando desconfianzas tradicionales,
que el acercamiento político de naciones
viejas, — no parece sin fundamento bastante, —
creo sin razón sin justicia histórica; ha
despertado dormidos sentimientos de hermandad
y de fraternidad, inclinándose a la anti-
güa España, en la que vieron recon-
struirla, cumpliendo ahora en forma
cultiva y adelantada o en camino de serlo,
compitiendo con otros pueblos latinos; por-
que entonces, rectificadas equívocas
concepciones, mirándose independientes, pro-
gresivos y con ideales propios por ley
de historia, se ensucen con la memo-
ria de la Madre España y los sucesos
de sus hijos cuando son seguros y evi-
dentes, como los vieron en el Sr. Alvarado
al encerrarle con respeto, adhesión y en-
tusiasmo, aclamando a la nación des-
embriadora tanto o más que los mismos
compatriotas por aquellas lejanas tierras

esparcidos.

Con la venia de la Superioridad el
Catedrático sustituto ha de pasar a esta
Corte para enterar personalmente al ⁸⁴⁷ Sr. Ministro de Instrucción Pública de los
anteriores, desarrollo y ultimación de
nuestra empresa, simultándose el Rector
firmante para terminar, a repetir a V. E.
el mérito extraordinario contraído por
dicho eminente Profesor D. Rafael Altamira y Crevea, merecedor de recompensa
excepcional por la difícil y patriótica
misión que ha desempeñado de modo
tal, según palidamente queda referida
en esta rápida reseña, cumplimiento de
la también breve de la de 4 de febrero
último y en relación con muchos y hon-
rosos documentos, de toda clase,
archivados en este Rectorado, aunque en
forma que preceda, deberán ser la luz
pública en merecida correspondencia
de acuerdos hispano-americanos, de pro-
pios propósitos de esta Universidad y
en honor merecidísimo por nuestro des-
tino Maestro.

9
L (10)

guarde á V. E. muchos años.

848

El Rector
Jermín Canella

Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes

1.6. CURRICULUM VITAE MECANOGRAFIADO Y SUS
CRITO POR D. RAFAEL ALTAMIRA EL 26 DE
JUNIO DE 1.935, EN CUMPLIMIENTO DE LA
ORDEN DEL ILMO. SR. SUBSECRETARIO DE-
INSTRUCCION PUBLICA, COMUNICADA CON -
FECHA 10 DEL MISMO MES, AL EXCMO. SR.
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE MADRID.

Archivo General de la Administración-
(Alcalá de Henares)
Expediente 9.565-5

L. Harnica

En cumplimiento de la Orden del Ilustrísimo Sr Subsecretario de Instrucción Pública, comunicada con fecha de 10 del presente mes, al Excmo Sr Rector de la Universidad, retransmitida por ese Decanato con fecha de 15 y recibida por el catedrático que suscribe el 19, tengo el honor de consignar a continuación los datos que responden a las cuatro preguntas contenidas en la referida Orden.

1a.-La cátedra que actualmente desempeño en esa Facultad, es la que lleva por título "Historia de las instituciones políticas y civiles de América". Fue creada oficialmente en el año 1914 y provista por concurso conforme a la Legislación entonces vigente.

Anteriormente, y desde el año 1897, desempeñé la cátedra de "Historia general del Derecho Español", obtenida por oposición, según consta en mi expediente.

2a.-Con anterioridad a la referida fecha de 1897, publiqué las siguientes obras:

Historia de la Propiedad comunal. 1 vol. Madrid, 1890.

La enseñanza de la Historia 1a edición. Madrid, 1891. 2a edición, Madrid 1895.

Pensiones y Asociaciones escolares. Madrid 1892

Revista crítica de Historia y Literatura. Fundada y dirigida por el que suscribe. Comenzó en 1895 y publicó siete volúmenes, hasta 1902.

Boletines bibliográficos de Historia de España en la Revue Historique de Paris (desde 1890 a 1912).

Revista (anual) de bibliografía española en la revista inglesa The Athenaeum (Londres), desde 1897 a 1906.

Eco de Madrid. Ejemplos prácticos de conversación castellana. Leipzig, 1893 (Trad. en diversos idiomas).

Les Archives de Espagne. Les bibliothèques en Espagne. Paris, 1926.

Con posterioridad a la toma de posesión de la primera cátedra que desempeñé, y hasta el momento actual, he publicado las obras siguientes:

INTERROGATORIOS DE ECONOMÍA Y COSTUMBRES JURÍDICAS DE ASTURIAS. Oviedo 1905.

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN en la cátedra y en el seminario de Historia general del Derecho. Oviedo 1905.

DE HISTORIA Y ARTE 1 vol. Madrid 1898.

DISCURSOS A LA NACIÓN ALEMANA, de Fichte. Trad. prólogo y notas. Madrid 1899.

CUESTIONES HISPANO AMERICANAS. 1 vol. Madrid 1900.

SOCIOLOGY AT THE PARIS EXPOSITION OF 1900, - Spain, Washington, 1901.

LA EDUCACIÓN DEL OBRERO. Oviedo, 1901.

PSICOLOGÍA DEL PUEBLO ESPAÑOL. 1ª edición, Trad. holandesa, Utrecht, 1928. Barcelona 1902, 1 vol. 2ª Edición, 1916.

HISTORIA DEL DERECHO ESPAÑOL. CUESTIONES PRELIMINARES, 1 vol. Madrid 1903.

LECTURAS PARA OBREROS. Madrid, 1904.

CUESTIONES MODERNAS DE HISTORIA. 1 vol. Madrid, 1904. 2ª edición, muy aumentada, 1935.

PSICOLOGÍA Y LITERATURA. Barcelona 1905.

DERECHO CONSUETUDINARIO Y ECONOMÍA POPULAR DE LA PROVINCIA DE ALICANTE. 1 vol. Madrid 1905.

LES LACUNES DE L'HISTOIRE DU DROIT ROMAIN EN ESPAGNE. PARIS (Mélanges Fitting).

DAS RÖMISCHE RECHT IN SPANIEN. Breslau, 1906.

ETAT ACTUEL DES ÉTUDES SUR L'HISTOIRE DU DROIT ESPAGNOL. Bardeos, 1909.

ESPAÑA EN AMÉRICA, 1 vol. Valencia 1908.

COSAS DEL DÍA. Valencia. 1907.

Spain (1815-45) Cambridge, 1907. (The Cambridge Modern History).

HISTORIA DE ESPAÑA Y DE LA CIVILIZACIÓN ESPAÑOLA. 1ª edición 4 vols. Barcelona 1900-1907.

ORGANIZACIÓN PRÁCTICA DE LAS RELACIONES INTELLECTUALES ENTRE ESPAÑA Y AMÉRICA. Oviedo, 1910.

Fantasías y recuerdos. Alicante, 1910.

MI VIAJE A AMÉRICA, 1 vol. Madrid 1911.

- MAGNA CARTA AND SPANISH MEDIEVAL JURISPRUDENCE. Londres, 1917. Trad, esp. Madrid, 1918.
- CUESTIONES INTERNACIONALES. ESPAÑA, AMÉRICA Y LOS ESTADOS UNIDOS. Madrid, 1916.
- NOVEDADES Y RECTIFICACIONES EN EL ESTUDIO DE LA COLONIZACIÓN ESPAÑOLA EN AMÉRICA. Madrid, 1917.
- ESPAÑA Y EL PROGRAMA AMERICANISTA. 1 vol. Madrid, 1917.
- DISCURSO PRELIMINAR A LA HISTORIA UNIVERSAL DE ONCKEN. Barcelona, 1917.
- EL ALMA DE AMÉRICA (Comentarios). Madrid, 1917.
- EL CONGRESO DE LA SOCIEDAD DE LAS NACIONES. Madrid, 1920.
- LA SOCIEDAD DE LAS NACIONES Y EL PROYECTO DEL TRIBUNAL PERMANENTE DE JUSTICIA INTERNACIONAL. Madrid, 1920.
- LA POLÍTICA DE ESPAÑA EN AMÉRICA. Madrid, 1921.
- EL PUNTO DE VISTA AMERICANO EN LA SOCIEDAD DE LAS NACIONES. Madrid, 1921.
- EL PROCESO IDEOLÓGICO DEL PROYECTO DEL TRIBUNAL DE JUSTICIA INTERNACIONAL. Madrid, 1921.
- LA NUEVA LITERATURA PACIFISTA. EL "CLERAMBAULT" DE ROMAIN ROLLAND. Madrid, 1921.
- IDEARIO POLÍTICO. Valencia, 1921.
- ARTE Y REALIDAD. Barcelona, 1921.
- VALOR SOCIAL DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO. Madrid, 1922.
- LA HUELLA DE ESPAÑA EN AMÉRICA. Madrid, 1924.
- RESULTADOS GENERALES EN EL ESTUDIO DE LA HISTORIA COLONIAL AMERICANA. CRITERIO HISTÓRICO RESULTANTE. La Haya, 1924.

HUGO GROCIO Y ESPAÑA. Madrid, 1926.

LA PROPAGANDA DE LA IDEAS Y LOS SENTIMIENTOS PACIFISTAS.
Madrid, 1926.

EL TRIBUNAL PERMANENTE DE JUSTICIA INTERNACIONAL (Anales
de la Univ. de Valencia. Año VI).

ESPAGNE A L'HEURE PRESENTE; SA RÉCENTE EVOLUTION SPIRITUE-
LLE ET SOCIALE. Paris, 1927.

TRECE AÑOS DE LABOR DOCENTE AMERICANISTA. (La Cátedra de
Historia de las Instituciones de América), 1 vbl, Madrid,
1927.

EPI TOM E DE HISTORIA DE ESPAÑA (Libro para Profesores y Alum-
nos) Madrid, 1927.

INTERPRETACIÓN HISTÓRICA DE DOS HECHOS ESENCIALES EN LA CO-
LONIZACIÓN ESPAÑOLA DE AMÉRICA. Cádiz, 1927.

LOS ESTUDIOS DE DERECHO COMPARADO EN ESPAÑA. Zaragoza, 1927.
(una ed. anterior en Francés. Berlín, 1926)

COMO CONCIBO YO LA FINALIDAD DEL HISPNOAMERICANISMO. Ma-
drid, 1927.

HISTORIA DE LA CIVILIZACIÓN ESPAÑOLA. 1ª edición, 1905, re-
petidamente reimpresa desde entonces. Nueva edición españo-
la: Madrid, 1928. Edición aumentada inglesa: Londres, 1930.
Edición rebecha, en italiano: Milan, 1935.

LE DESPOTISME ÉCLAIRÉ. Plan d'études. Paris, 1930.

UTILISATION DE L'HISTOIRE EN VUE DE L'ÉDUCATION MORALE
(Véase Congrès intern. d'Éducation Morale). Paris, 1930.

PESTALOZZI Y NOSOTROS. Albacete, 1931.

- INDICACIONES A LOS MAESTROS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA. Madrid, 1931.
- HISTOIRE D'ESPAGNE. Paris, 1931.
- L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN ESPAGNE. Paris, 1931.
- LA SOCIEDAD DE LAS NACIONES Y EL TRIBUNAL PERMANENTE DE JUSTICIA INTERNACIONAL. Madrid, 1931 (Nueva edición muy aumentada).
- BIBLIOGRAPHIE D'HISTOIRE COLONIALE (1900-30). Espagne. Paris, 1932.
- QUESTIONS INTERNACIONALES Y DE PACIFISMO. Madrid, 1932.
- PROBLÈMES MODERNES D'ENSEIGNEMENT EN VUE DE LA CONCILIATION ENTRE LES PEUPLES ET DE LA PAIX MORALE. Paris, 1932.
- LA ENSEÑANZA DE LAS INSTITUCIONES DE AMÉRICA EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE MADRID. Madrid, 1933.
- PROGRAMA DE COLONIZACIÓN ESPAÑOLA Y EXTRANJERA. Madrid, 1914.
- PROGRAMA DE SISTEMA DE COLONIZACIÓN EN AFRICA. ^{Madrid} (1914).
- PROGRAMA DE HISTORIA POLÍTICA CONTEMPORANEA DE AMÉRICA. 1918.
- PROGRAMA DE SISTEMAS DE COLONIZACIÓN EXTRANJERA EN AFRICA
1ª ed. 1920. 2ª ed. 1925.
- PROGRAMA DE HISTORIA DE LAS INSTITUCIONES CIVILES DE AMÉRICA, 1ª ed., 1915; 2ª, 1925; 3ª. con un apéndice de Bibliografía para su estudio, 1932.
- MANUAL DE HISTORIA DE ESPAÑA. Madrid, 1934.
- LA ENSEÑANZA DE LAS INSTITUCIONES DE AMÉRICA EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE MADRID (Publications de la facultad). Madrid 1933.

IDEARIO PEDAGÓGICO. Madrid, 1923.

IDEA DE UNA POLÍTICA ACTUAL HISPANOAMERICANA; Madrid, 1934.

LE DROIT COUTUMIER ESPAGNOL MODERNE. Paris, 1934.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS. ESPAÑA. Madrid, 1934.

ESPAGNE. LA CONSTITUTION ET LE RÉGIME POLITIQUE (en el volumen Espagne de la VIE JURIDIQUE DES PEUPLES). Paris, 1934.

THE CAMBRIDGE MEDIEVAL HISTORY (Seis capítulos de Historia de España en la Edad Media, desde fines del siglo V a la muerte de los Reyes Católicos). Cambridge, 1911 a 1935.

ENCYCLOPEDIA BRITANNICA. últimas dos ediciones. Capítulos de Historia de España moderna y contemporánea; Londres.

LA GRANDE ENCYCLOPÉDIE. Artículos históricos sobre personajes españoles de diversas épocas. Paris.

STORIA DELLA CIVILTÀ SPAGNOLA. Milano, 1935.

Aparte las ya mencionadas publicaciones, en la edición de las OBRAS COMPLETAS del que suscribe se han impreso, hasta la fecha, los volúmenes siguientes:

I.- HISTORIA DE LA CIVILIZACIÓN ESPAÑOLA. 1 vol, 1929.

II.- ESTUDIOS DE CRÍTICA LITERARIA Y ARTÍSTICA. 1 vol. 1929.

III.- CUENTOS DE MI TIERRA. 1 vol. 1929.

IV.- CONSTITUCIONES VIGENTES DE LOS ESTADOS AMERICANOS Tomo I. 1929.

V.- CONSTITUCIONES VIGENTES DE LOS ESTADOS AMERICANOS.

Tomo II. 1929.

- VI.- CONSTITUCIONES VIGENTES DE LOS ESTADOS AMERICANOS.
Tomo III. 1929.
- VII.- HISTORIA DE LA PROPIEDAD COMUNAL(aumentada y revisada) Tomo I. 1929.
- VIII.- TEMAS DE HISTORIA DE ESPAÑA. Tomo I, 1929.
- IX. - TEMAS DE HISTORIA DE ESPAÑA. Tomo II. 1929.
- X.- ULTIMOS ESCRITOS AMERICANISTAS. 1 vol. 1929.
- XI.- ESCRITOS PATRIÓTICOS, 1. vol. 1929.
- XII.- CONSTITUCIONES VIGENTES DE LOS ESTADOS AMERICANOS
Primer suplemento. 1 vol. 1929.
- XIII -PROGRAMA DE HISTORIA DE LAS INSTITUCIONES POLÍTICAS
Y CIVILES DE AMÉRICA Y BIBLIOGRAFÍA DE ORIENTACIÓN
PARA SU ESTUDIO. 1 vol 3ª ed. reformada, 1932.
- XIV.- MANUAL DE HISTORIA DE ESPAÑA. Madrid 1934.
- XV.- CUESTIONES MODERNAS DE HISTORIA. EDICIÓN CORREGIDA
y muy aumentada. Madrid, 1935.
- A estos quince volúmenes seguirán inmediatamente los que se indican a continuación:
- XVI y XVII. COLECCIÓN DE TEXTOS PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA Y DE LAS INSTITUCIONES DE AMÉRICA. Tomos V y VI, comprensivos de "Textos primitivos de legislación colonial española."
- XVIII.- FELIPE II, HOMBRE DE ESTADO.
- XIX. - PSICOLOGÍA DEL PUEBLO ESPAÑOL. Edición reformada y ampliada.
- XX y XXI HISTORIA DEL DERECHO. Tomo I. DERECHO ESPAÑOL.

PENINSULAR.- Tomo II. DERECHO COLONIAL ESPAÑOL Y DERECHO ESTRANJERO.

3a.- I. En el periodo de 1888 a 1916, durante el cual el abajo firmante desempeñó, por oposición, una de las Secretarías del Museo Pedagógico Nacional, trabajó incesantemente en la Biblioteca de este Centro, en la Biblioteca Nacional (particularmente en Raros y Manuscritos), en la del Ateneo y en la de San Isidro, con mira a sus estudios pedagógicos e históricos.

II. En 1900 trabajó en París en los seminarios de l'Ecole pratique des hautes études, dirigidos por los profesores Monod, Giry y Morel-Patio; en l'Ecole Nationale des Chartes (particularmente con los profesores Luce, Roy y Lasteyrie) en el Collège de France (cátedras de Renan, Gaston Paris, Ribot, Oppert, D'Arbois de Jubenville, Bréal); en la Facultad de Letras (Sorbona) y en otros centros, así como en las bibliotecas correspondientes. Una parte de las notas referentes a esos estudios, fueron utilizadas por el autor en su libro La Enseñanza de la Historia.

III.- Durante su profesorado en la Universidad de Oviedo (1917-1910) y aparte las ocasiones en que sus venidas a Madrid le permitían trabajar en las Bibliotecas de la capital y en el Archivo Histórico Nacional, dirigió, aparte su cátedra, la Sección de Historia del Derecho de la "Escuela práctica de estudios jurídicos y sociales" (Sección

minarios) allí existente y en que los alumnos realizaban trabajos de investigación. Noticia de ellos puede verse en los Anales de la Universidad de Oviedo (Años 1901-1910), y en los folletos del autor: Trabajos de investigación en la cátedra y en el seminario de Historia general del Derecho e Interrogatorios de Economía y costumbres jurídicas de Asturias.

La biblioteca especial de la Facultad de Derecho ovetense, ampliamente dotada de libros modernos; la de la Universidad, riquísima en ediciones antiguas e incunables; la muy especializada de la Comisión de Monumentos (de que el firmante fué Secretario durante todo el tiempo de su estancia en Oviedo) y el Archico catedral, le ofrecieron constantes y útiles instrumentos de trabajo.

Aparte los temas de Historia del Derecho y de Historia de España referidos, el firmante trabajó ampliamente, con motivos de los cursillos y conferencias que dió, desde fines de 1898 a 1909, en la Extensión universitaria de la Universidad de Oviedo, creada sobre la base de una iniciativa suya. Referencia de esos cursos y conferencias se hallará, con pormenor, en los citados Anales de la Universidad.

IV.- En 1903 trabajó en Roma en el Archivo del Vaticano, sobre manuscritos españoles, cuyas noticias utilizó en su Historia de España y de la civilización española y en su cátedra de Oviedo.

V.- Con ocasión del viaje realizado en los años 1909 y 1910 por encargo y delegación de la Universidad de Oviedo, para establecer el intercambio docente entre los centros de enseñanza de España y los de América (singularmente, los de las naciones Hispanoamericanas), que hasta entonces no existía, el firmante procuró, en la mayor cantidad posible, obtener noticias y tomar notas de ^{y en} Bibliotecas y Archivos de aquellos países. La suma considerable de libros que trajo entonces a España, constituyeron base de la colección americanista de la Universidad de Oviedo y sugirió la idea de la "Fundación Busto" en la de Santiago de Galicia.

VI.- En el periodo de 1911 a 1914 y durante varios años, dirigió un "Seminario de Historia de América y contemporánea de España" en el Centro de estudios históricos de la Junta para ampliación de estudios. Entre los numerosos alumnos que en ese Seminario completaron sus estudios o se formaron en ellos, cabe recordar a D. Fernando de los Ríos, D. José Deleito, D. Enrique Pacheco y de Leyva, Srta C. Alfaya, el Dr Roscoe Hill y Miss Irene A. Wright, que luego se distinguieron por sus publicaciones eruditas.

VII.- En sus varios viajes a los Estados Unidos de Norte América, por invitación de Universidades y Asociaciones Históricas de aquel país (1910-1912-1915-1929) estudió y recogió abundantes ^{notas} documentales en varias biblio-

tecas y Archivos, y particularmente en la Bancroft Library de Berkeley (California); rica en manuscritos españoles: trabajo que utilizó ampliamente en su cátedra de la Universidad de Madrid.

VIII. Lo mismo hizo en sus frecuentes viajes a diferentes países de Europa (en particular Francia, Bélgica, Holanda, Inglaterra) con relación a las bibliotecas y archivos de ellos. Mención particular debe hacerse de las investigaciones bibliográficas con destino a sus estudios americanistas, en la Biblioteca del Ministerio de Marina francés.

IX. Una vez tomada posesión de su cátedra de Madrid (1914), el primer cuidado del firmante fué crear en ella una biblioteca especial de trabajo para los alumnos, a base de colecciones de documentos, de obras de materia americanista publicadas en América y en Europa, y de revistas. A ese efecto, comenzó por hacer donativo a la referida cátedra de la mayor parte de los libros y revistas de aquel carácter que eran propiedad particular del informante, en cantidad de varios miles de impresos. A la vez hizo persistentes gestiones para obtener el envío regular y gratuito, para servicio de la cátedra, de las publicaciones de varios centros y asociaciones americanas, así como de los Gobiernos de las Repúblicas hispanoamericanas; y cuando las posibilidades del presupuesto lo consintieron, creó un archivo de copias directas de documentos inéditos del Archivo de

Indias y otros. Como resultado de estos esfuerzos, la cátedra contaba, en fines del año 1914, con una Biblioteca especializada cuyo fichero contiene 6.827 papeletas de libros y folletos y 386 revistas; una colección de copias de documentos, en cantidad de 2.657 folios, y un fichero bibliográfico completísimo de obras de materias americanistas. Formenores acerca de ello se han publicado en los libros citados antes; Trece años de labor docente americanista (1927), y La enseñanza de las Instituciones de América en la Facultad de Derecho de la Universidad de Madrid. (1933),

Con esta base, ampliada mediante el recurso constante a los Archivos y colecciones de manuscritos de Madrid, Sevilla y otros lugares, los trabajos de investigación sobre ~~los~~ que se fundamentó siempre la enseñanza de la cátedra, y los que en ésta y en el Seminario adjunto realizan todos los años los alumnos, han podido adquirir un carácter científico riguroso.

Acerca de los trabajos de los alumnos, pueden hallarse muchos detalles en las dos publicaciones antes referidas.

4a.- Con lo dicho anteriormente, queda contestada la pregunta núm 4 de la Orden de Subsecretaría.

La cátedra de Historia de las instituciones políticas y civiles de América, han sido desde su origen, y sigue siendo, una cátedra, tanto en sus cursos monográ-

ficos, como en su Seminario, sustancialmente investigativa; y si no acompaña esta condición con la de publicar el resultado de sus trabajos en ambos órdenes, es porque carece en absoluto de fondos para ese objeto, aunque reiteradamente los ha pedido. Si le hubieran sido concedidos, sus publicaciones, expresión exterior de su labor docente e investigadora, contarían hoy con un número de volúmenes, producto de sus esfuerzos propios, igual o mayor, que el de cualquier otro centro más feliz que la Facultad en cuanto a la disposición de fondos cuantiosos para ese efecto.

Por su parte, el catedrático que suscribe sigue realizando investigaciones americanistas a base documental y otras de historia de España; particularmente referidas: aquéllas, a la publicación inmediata de dos volúmenes de Textos primitivos de legislación colonial española (materia que nadie hasta ahora ha acometido), y éstas, la de un libro sobre Felipe II como hombre de Estado.

Madrid 26 de Junio de 1.935.

Rafael Altamira

ANEXO II. SELECCION LEGISLATIVA. DIRECCION GENERAL
DE ENSEÑANZA PRIMARIA. AÑOS 1.911-1.913

- A) Creación de la Dirección General de Primera Enseñanza
- B) Escuela de Estudios Superiores del Magisterio
- C) Cuerpo de Inspectores de Primera Enseñanza

A) Creación Dirección General Primera Enseñanza

R.D. de 1º de Enero de 1.911, determinando los servicios que dependen de la Dirección general de primera enseñanza y las funciones que corresponden al Director. Gaceta del 2 de Enero.

REAL DECRETO

EXPOSICIÓN

SEÑOR: El hecho de crear una Dirección general de primera enseñanza, que figura entre las novedades de los Presupuestos del Estado para el año corriente, obedece á dos propósitos fundamentales.

Uno es el de realzar la importancia de aquel grado de nuestra enseñanza pública.

Sin desconocer la función esencial que otros grados de ella representan, ni establecer comparaciones, ni olvidar que del cultivo de las más altas investigaciones científicas se nutren el saber y la idealidad de un país, puede afirmarse que la Escuela primaria, como órgano de la cultura general, indispensable á todo ciudadano, es institución á cuyo progreso va unida, en gran manera, la suerte de los pueblos y la resolución de hondos problemas de índole política y social.

Las naciones modernas de mayor empuje y significación en el mundo, reconociéndolo así, se han esforzado en fomentar la enseñanza primaria, y bien puede decirse que es nota característica de ellas en este orden el cuidado con que la atienden y se preocupan de mejorarla.

La necesidad de hacerlo así es todavía mayor entre nosotros. En la conciencia de todos los españoles está—y recientes informaciones técnicas lo han confirmado con hechos patentes— que no tenemos Escuelas ni Maestros en el número y con las condiciones indispensables para que aquéllas sean una verdad y la enseñanza algo fecundo en la dirección de los espíritus. El Ministro que suscribe no ha vacilado en confesarlo así ante las Cámaras con la sinceridad que corresponde al concepto altísimo que tiene de sus deberes como Jefe de la enseñanza nacional. La existencia, que nadie podría desconocer, de algunas buenas Escuelas y de un número considerable de Maestros perfectamente capacitados para el cumplimiento de su misión, sirve para acentuar más, por contraste, la penuria real en que vivimos, de lo uno y de lo otro.

Y cumple decir que, si no tenemos mayor cantidad de buenos Maestros, ni siquiera el número de buenos ó malos que exigen las atenciones de la enseñanza, no es á ellos á quienes hay que inculpar. Es que no hemos sabido formarlos, ó que no hemos traído á esta profesión, con la perspectiva de los prove-

chos que corresponden al trabajo realizado, suficientes elementos poseedores de las condiciones requeridas.

Todo esto frente á la existencia de un número verdaderamente aterrador de analfabetos, y—lo que es más grave—de un estado medio de cultura muy inferior al de la inmensa mayoría de las naciones civilizadas, y desde luego á lo que exigen la Historia y la representación en el Mundo del pueblo español, plantea un sinnúmero de problemas relativos á la enseñanza primaria de niños y adultos, en otros países ya resueltos y aquí por iniciar ó satisfechos deficientemente.

Ahora bien; el estudio de las fórmulas prácticas para dar á todos y cada uno de estos problemas la solución adecuada y á las instituciones en que ha de encarnar esa solución las condiciones de viabilidad y eficacia indispensables para que no sean pura aspiración legislativa, sino una realidad viva en los hechos, requiere dedicación particular, y será tanto más posible cuanto más en concreto se dirija á este fin la actividad de funcionarios especialmente encargados de él.

La actual organización embrionaria de este Ministerio, en que no existen las debidas Direcciones generales diferenciadas, hace gravitar sobre la Subsecretaría la enorme balumba de materias que implican los dos departamentos de Instrucción pública y de Bellas Artes, ambos sumamente complejos y superiores al máximo de atención y trabajo que un solo organismo puede rendir.

Todo lo que sea establecer divisiones que especialicen la labor, cederá en beneficio de los asuntos, y claro es que no puede en manera alguna pretenderse que basta para ese fin la existencia de Secciones y Negociados. Preparan éstos, con sus estudios é informes, la resolución de los expedientes, y no cabe desconocer su necesidad fundamental y la obra considerable que realizan. Pero de una parte la decisión que en aquéllos ha de recaer (y que pide igualmente estudio detenido en muchos casos), y la debida unidad de criterio y de orientación administrativa y pedagógica que requiere la complejidad de las cuestiones, en que á menudo han de intervenir Secciones varias de distinta competencia, exigen la creación, para cada grupo homogéneo de asuntos, de Centros directores á los que con éstos se evite el peligro de dispersar su actividad con atenciones de índole diferente.

De otra parte es obvio que las Secciones no puedan acudir con la intensidad necesaria, dado su campo de acción propio, sus atribuciones naturales y el trabajo que sobre ellas pesa, á la preparación é iniciativa de reformas fundamentales, que en un Centro director técnico han de hallar su órgano adecuado y un fácil desempeño. Por último, conviene advertir que esa Dirección es particularmente necesaria en los asuntos de primera enseñanza, que se refieren á un número considerable de personas (el mayor entre todos los grados), á una variedad grande de organismos y á una correspondiente serie de cuestiones de personal, material, procedimientos, etc., que ha de aumentar á medida que se desarrolle aquella esfera de la Instrucción pública.

El segundo propósito á que obedece el planteamiento de la Dirección general, es el de establecer resueltamente en este Ministerio Centros técnicos desligados de la política, que representen algo permanente en correspondencia con las muchas cuestiones de enseñanza en que se ha llegado ya á una doctrina común y fija, aceptada por todos los partidos y por todos los pedagogos, y que pueda desenvolver una continuidad de ac-

ción sin vaivenes ni mudanzas repetidas y bruscas, aplicable juntamente á realizar el ideal común presente y á preparar con sosiego y madurez las nuevas formas que van elaborando de consuno la experiencia y las variadas aspiraciones de los tiempos.

Mucho hace que la opinión viene demandando esa creación de organismos directores especializados, que tienen sus precedentes en otros Ministerios (no más técnicos que el de Instrucción pública en muchas de sus funciones), que en este mismo se hallan representados por el Instituto Geográfico y Estadístico, á cuya Dirección siempre se ha dado aquel carácter, y que son la clave de los progresos realizados en la enseñanza por otros países que han distinguido entre la parte política y la no política de este orden de la administración y gobierno. El Ministro que suscribe no hace más que satisfacer aquella demanda de la opinión creando á los asuntos de primera enseñanza un campo propio, en lo que tienen de técnico y profesional, que permita la realización de sus fines de cultura sin ningún otro género de preocupaciones, que siempre es peligroso mezclar con lo docente.

En vista de las precedentes consideraciones, y con acuerdo del Consejo de Ministros, el que suscribe tiene la honra de someter á la aprobación de V. M. el siguiente proyecto de Decreto.

Madrid 1.º de Enero de 1911.

SEÑOR:

Á L. R. P. DE V. M.,

Julio Burell.

REAL DECRETO

En atención á las razones expuestas por el Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, y con acuerdo del Consejo de Ministros,

Vengo en decretar lo siguiente:

Artículo 1.º La Dirección general de primera enseñanza, consignada en el Presupuesto vigente, tendrá el carácter de Centro técnico encargado del estudio y resolución de los asuntos relativos á aquel grado de la enseñanza.

Art. 2.º El Director general de primera enseñanza será el Jefe Superior inmediato de las Secciones que en el Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes tienen á su cargo especial los asuntos de aquel género, y de la parte que en cualesquiera otras de competencia más amplia pueda corresponder á la enseñanza primaria.

Art. 3.º En virtud de lo que determina el artículo anterior, dependerán de la Dirección:

1.º Los asuntos de personal de Juntas de enseñanza provinciales y locales, Delegaciones Regias é Inspección, y los del Escalón general del Magisterio, reclamaciones sobre aumento gradual, Arreglo y estadística escolar, creación y supresión de Escuelas, aumento y rebaja de categoría en éstas, jubilaciones y recursos de alzada contra las clasificaciones, expedientes gubernativos y Escuelas de fundación y privadas.

2.º Los de provisión de Escuelas en propiedad, resoluciones de alzada sobre nombramientos de sueldo inferior á 1.100 pesetas, nombramientos de interinos y sustitutos, expedientes de licencia, permutas, rehabilitaciones, conversión de Escuelas en Graduadas, declaración de derechos y reconocimiento de

servicios, expedientes de premio, fiestas escolares, subvenciones para construcción de Escuelas, Colonias escolares y libros de texto.

3.º Los de Escuelas Normales, Escuela Superior del Magisterio, Colegio de Sordomudos y de Ciegos, dispensa de defecto físico para ejercer el Magisterio y expedición de Títulos.

4.º Los del Negociado de Construcciones civiles y los del Negociado de Títulos, en lo que afectan á la primera enseñanza.

5.º La Inspección general de primera enseñanza y todos los organismos que le corresponden naturalmente.

Art. 4.º Perteneceerán igualmente á la Dirección general las atribuciones que concedió el art. 2.º del Real decreto de 18 de Noviembre de 1907 á la suprimida Junta Central de primera enseñanza, en todo lo que no contradiga á la nueva organización y funciones del Consejo de Instrucción pública.

Art. 5.º El Director general de primera enseñanza será Vicepresidente de la Junta de Derechos pasivos del Magisterio, de conformidad con lo que dispone la ley de 16 de Julio de 1887 y lo que corresponde á la índole y categoría de su cargo.

Igualmente será Vocal nato del Consejo de Instrucción pública.

Art. 6.º El Director general de primera enseñanza podrá delegar en uno de los funcionarios á sus órdenes el despacho de las cuestiones de trámite que no impliquen resolución definitiva de los asuntos y cualesquiera otras que crea oportuno, con el fin de dedicarse de una manera especial, acentuando su carácter técnico pedagógico, al cumplimiento de las atribuciones de iniciativa, reforma y funcionamiento de la enseñanza, particularmente especificadas en los números 1.º al 5.º y 8.º al 12 del citado art. 2.º del Real decreto de 18 de Noviembre de 1907.

Art. 7.º En los asuntos de su competencia que requieran resolución superior, el Director general despachará directamente con el Ministro.

Art. 8.º Considerado como técnico el cargo de Director general de primera enseñanza, le serán aplicables los preceptos contenidos en el art. 170 de la ley de Instrucción pública de 9 de Septiembre de 1857, á cuyos requisitos se unirá, para este caso, el de que recaiga en el expediente acuerdo del Consejo de Ministros.

Art. 9.º El cargo de Director general de primera enseñanza recaerá siempre en persona que, aparte de reunir las condiciones administrativas correspondientes á la categoría y sueldo, pertenezca ó haya pertenecido al Profesorado oficial y se haya señalado por servicios especiales á la enseñanza y por una reconocida competencia en materia pedagógica.

Art. 10. El Director general podrá proponer la agregación á sus oficinas, en comisión ó en otra forma que se estime conveniente para el buen servicio, de personas cuyo concurso técnico considere necesario para el estudio de las cuestiones relacionadas con la primera enseñanza.

Cuando esas personas formen parte del Profesorado oficial en cualquiera de sus grados, la agregación se hará de modo que conserven sus derechos en el respectivo Escalón y pue-

dan reingresar en su primitivo servicio una vez terminados sus trabajos en la Dirección general.

Dado en Palacio á primero de Enero de mil novecientos once.

ALFONSO

El Ministro de Instrucción pública
y Bellas Artes,

Julio Burell.

Colección legislativa de Instrucción Pública
Año 1.912, Ministerio de Instrucción Pública
y Bellas Artes, Madrid 1.912, pp. 8-13

B) Escuela de Estudios Superiores del magisterio

- a) R.D. de 10 de Septiembre de 1.911, reorganizando la Escuela de Estudios Superiores del magisterio. Gaceta del 15 de Septiembre

REAL DECRETO

EXPOSICIÓN

SEÑOR: Por Real decreto de 3 de Junio de 1909 se creó en Madrid una Escuela Superior del Magisterio destinada á la formación de Profesores y Profesoras Normales de primera enseñanza y de Inspectores de este mismo grado. La idea de semejante institución había sido ya declarada y caracterizada en otro Real decreto muy anterior, que lleva la fecha de 11 de Enero de 1907 y que el Ministro que suscribe tuvo la honra de poner á la firma de V. M. Realizada la idea y adquirida experiencia tocante á los resultados de la forma en que lo concretó el Real decreto de 1909, es posible ya, sobre la base de tales datos y con la madura reflexión que ellos imponen, continuar la obra emprendida, afirmándola ó modificándola en aquellos puntos que parecen necesarios para el mejor desarrollo de los principios mismos en que se inspiró su iniciativa. La experiencia de dos cursos—el de 1909 á 1910 y de 1910 á 1911—á que antes se aludía, ha hecho ver la oportunidad de algunas prudentes reformas y variaciones de detalle destinadas á completar los estudios, perfeccionar el régimen de la Escuela, acentuar su carácter profesional y facilitar la comunidad de trabajo entre los varios Profesores, su influencia sobre los alumnos y la vida de relación intelectual y moral entre todos.

La primera modificación se refiere al plan de estudios, en que se afirma el carácter propiamente pedagógico que á la Escuela conviene imprimir. Todo lo que sea puramente cultura general en Ciencias ó Letras tiene sus organismos propios en otros Centros de enseñanza pública, y sería ocioso duplicarlos con daño á la especial formación profesional que corresponde á los alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

Estos deben poseer ya, adquiridos en sus estudios de las Normales ó en los universitarios, los conocimientos de esa cultura general, cuya prueba se exigirá en el examen de ingreso y cuyo acrecentamiento no es incompatible con la fundamental orientación metodológica de la Escuela, que, por el contrario, lo motivará á cada paso sin menoscabo de lo que principalmente importa en una enseñanza destinada á formar pedagogos. Tal es la tendencia que cada día se advierte más en los Establecimientos similares de todos los países.

El Profesorado de la Escuela atenderá, pues, principalmente, al aspecto metodológico de su enseñanza, que no puede ir separado y como en abstracto de la materia misma á que se refieren las reglas y procedimientos docentes.

Ese mismo deseo de acentuar el carácter profesional de la Escuela, ha llevado a aumentar las asignaturas de estudios comunes con la de Trabajos manuales, que conviene difundir resueltamente en las Escuelas primarias y que no figuraba en el programa anterior, y con otras varias de no menor necesidad que, como la de Dibujo, Música, Educación física, etc., tan provechosos resultados han de dar en la cultura ó en el mejoramiento antropológico de las generaciones futuras.

La de Religión y Moral se amolda á la condición que tiene en la segunda enseñanza, habida cuenta, además, de que en las Escuelas Normales está desempeñada siempre por Sacerdotes y no por Maestros.

La forma de reclutamiento del Profesorado de la Escuela se modifica para amoldarla al régimen general de ingreso en la enseñanza, que sólo por excepción puede, alguna que otra vez, alterarse, pues sus alteraciones no siempre han dado los frutos que se apetecían. Para uno de los dos turnos de oposición se asimilan los Maestros y Doctores, por la misma razón que para el ingreso asimiló á los Maestros y á los Licenciados el Real decreto de 1909, al cual sigue en esto el art. 34 del presente proyecto.

Completo ya el Profesorado de la Escuela con la única excepción de las nuevas plazas referidas, y entrada en la normalidad plena de sus funciones, el Ministro que suscribe ha creído que debía ya la Dirección de aquel Establecimiento seguir la ley general de los Centros análogos. Ha tratado también de unificar la acción educativa de los Profesores numerarios y de los Auxiliares, haciendo que éstos no sean simples sustitutos de aquéllos, sino sus compañeros y colaboradores, y al mismo tiempo suprime la división antipedagógica entre Profesores é Inspectores, que con facilidad relega á los últimos á la categoría aparente de vigilantes y que separa la función docente de la educativa, siendo así que ambas deben ir juntas.

Otras reformas y ampliaciones se introducen, de las que, unas, tienden á buscar en la observación directa del niño y en el ejercicio de la enseñanza primaria—que han de resultar fáciles con el establecimiento de una Escuela Graduada aneja á la de Estudios Superiores del Magisterio—los elementos indispensables para una sólida cultura pedagógica, y otras, se proponen, sencillamente, mejorar el buen régimen de la Escuela con aquellas modificaciones que la práctica ha ido aconsejando.

Porque de todo ello ha de resultar un ambiente de educación profesional que fuera de la Escuela no podrá hallarse, el Ministro que suscribe se ha decidido á suprimir la enseñanza llamada libre, cuyos alumnos, por no recibir el influjo del Profesorado y del régimen que establece el Decreto, no podrían nunca ser verdaderos discípulos de la Escuela de Estudios Superiores ni llevar la huella especial de sus enseñanzas y de su orientación pedagógica.

Por último, conviene advertir que algunas de las modificaciones contenidas en este Decreto no son en el fondo otra cosa que el resultado de la simplificación y reducción de artículos del Decreto de 1909, pues lógicamente se ha pensado que muchos detalles, sin duda indispensables en los primeros momentos de vida de la Escuela, no lo son ya después de dos años de práctica. Substancialmente, pues, se hallará en este Decreto—salvo lo ya referido—la doctrina que la legislación anterior á él establecía, como, por ejemplo, en lo relativo á la distinción entre estudios comunes á todos los alumnos y especiales de una Sección, que cada cual escogerá, según sus aficiones; la prohibición de abono de asignaturas análogas aprobadas en otros Establecimientos, por la diferencia que el carácter metodológico y profesional imprime á los estudios; la organización de las prácticas que constituyen el tercer año de estudios, etc., etc.

Por todo lo cual, oído el parecer del Consejo de Instrucción pública, y previo acuerdo del de Ministros, el que suscribe tiene la honra de someter á la aprobación de V. M. el siguiente proyecto de Decreto.

San Sebastián 10 de Septiembre de 1911.

SEÑOR:

Á L. R. P. DE V. M.,

Amalio Gimeno.

REAL DECRETO

Conformándome con las razones expuestas por el Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, oído el parecer del Consejo de Instrucción pública y de acuerdo con el de Ministros, Vengo en decretar lo siguiente:

CAPÍTULO PRIMERO

DE LOS ESTUDIOS Y DEL PROFESORADO

Artículo 1.º La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio está destinada á la formación de Inspectores de primera enseñanza y de Profesores y Profesoras Normales en las Secciones de Ciencias, Letras y Labores.

Esta especialización se hará constar en el correspondiente título.

Art. 2.º La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio se instalará, así que lo permitan los créditos que para ello se señalen en los Presupuestos, en edificio adecuado é independiente, con un grupo de Escuelas Graduadas anejo á la misma, para las prácticas de sus alumnos.

Estará dotada de Biblioteca, Laboratorios, talleres y material para los estudios que en dicho Centro se han de cursar, y de un Museo Pedagógico, cuya organización se determinará oportunamente, previo informe del Claustro.

Art. 3.º Los títulos conferidos por la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio habilitan para optar á los cargos del Profesorado de Escuelas Normales é Inspección de primera enseñanza.

Los poseedores de estos títulos podrán también desempeñar todos los cargos y funciones de los Maestros de primera enseñanza, en la forma señalada por las disposiciones vigentes que rijan en cada caso.

Art. 4.º Los estudios de la Escuela comprenderán las asignaturas ó grupos de asignaturas siguientes, con los Profesores ó Profesoras numerarios y especiales que á continuación se indican:

Estudios comunes.

- 1.º Pedagogía fundamental é Historia de la Pedagogía, dos Profesores ó Profesoras.
- 2.º Organización, Legislación y Administración escolares, un Profesor ó Profesora.
- 3.º Psicología, Lógica y Ética aplicadas á la Pedagogía, un Profesor ó Profesora.
- 4.º Pedagogía de Anormales, un Profesor.
- 5.º Fisiología é Higiene, uno ídem.
- 6.º Derecho usual, Economía social y Educación cívica, uno ídem.
- 7.º Trabajos manuales, uno ídem especial.
- 8.º Educación física, uno ídem especial.
- 9.º Inglés, uno ídem especial.
10. Alemán, uno ídem especial.
11. Religión y Moral, uno ídem especial.
12. Dibujo, uno ídem especial.
13. Música, uno ídem especial.

Sección de Letras.

- 1.º Literatura general y Lengua y Literatura española y Metodología de estas enseñanzas, dos Profesores ó Profesoras.
- 2.º Metodología de la enseñanza geográfica, dos ídem.
- 3.º Metodología de la Historia, dos Profesores ó Profesoras.
- 4.º Teoría é Historia de las Bellas Artes, uno ídem.

Sección de Ciencias.

- 1.º Metodología de las Ciencias matemáticas, dos Profesores ó Profesoras.
- 2.º Metodología de las Ciencias físicas, uno ídem.
- 3.º Metodología de las Ciencias químicas, uno ídem.
- 4.º Metodología de Historia Natural, uno ídem.

Sección de Labores.

- 1.º Labores útiles, una Profesora.
- 2.º Labores artísticas, una ídem.
- 3.º Economía doméstica, una ídem especial.

Art. 5.º Serán Profesores especiales los de Trabajos manuales, Educación física, Inglés, Alemán, Dibujo, Música, Religión y Moral y Economía doméstica.

La asignatura de Religión y Moral no será obligatoria.

Art. 6.º Tanto las enseñanzas generales como las de Sección se darán conforme á los programas generales que se publicaran como apéndice á este Decreto.

Art. 7.º Las enseñanzas de la Escuela se dividirán en cursos académicos, del siguiente modo:

Estudios comunes.*Primer curso.*

Pedagogía fundamental.
 Organización, Legislación y Administración escolares.
 Psicología, Lógica y Ética aplicadas á la Pedagogía.
 Fisiología é Higiene.
 Primer curso de Inglés ó primero de Alemán.
 Trabajos manuales, primer curso.
 Religión y Moral.
 Música, primer curso.
 Dibujo, primer curso.
 Educación física, primer curso.

Segundo curso.

Historia de la Pedagogía.
 Pedagogía de anormales.
 Derecho usual, Economía social y Educación física.
 Segundo curso de Inglés ó segundo de Alemán.
 Trabajos manuales.
 Dibujo, segundo curso.
 Música, segundo curso.
 Educación física, segundo curso.

Sección de Letras.*Primer curso.*

Literatura general y su metodología.
 Metodología de la enseñanza geográfica, primer curso.
 Metodología de la Historia, primer curso.

Segundo curso.

Lengua y Literatura españolas; su metodología.
 Teoría é Historia de las Bellas Artes.
 Metodología de la enseñanza geográfica, segundo curso.
 Metodología de la Historia, segundo curso.

Sección de Ciencias.*Primer curso.*

Metodología de las Ciencias matemáticas, primer curso.
 Metodología de las Ciencias físicas.
 Metodología de la Historia Natural, primer curso.

Segundo curso.

Metodología de las Ciencias matemáticas, segundo curso.
 Metodología de las Ciencias químicas.
 Metodología de la Historia Natural, segundo curso.

Sección de Labores.*Primer curso.*

Labores útiles, primer curso.
 Labores artísticas, primer curso.
 Economía doméstica, primer curso.

Segundo curso.

Labores útiles, segundo curso.
 Labores artísticas, segundo curso.
 Economía doméstica, segundo curso.

Art. 8.º Las asignaturas de Pedagogía fundamental, Organización, Legislación y Administración escolares, Psicología, Lógica y Ética, aplicadas á la Pedagogía, Fisiología é Higiene y Derecho usual, Economía social y Educación cívica se darán en un curso de tres lecciones semanales.

Las de Historia de la Pedagogía y Pedagogía de anormales se darán en un curso de dos lecciones semanales.

Las de Inglés y Alemán, en un curso de dos y otro de tres lecciones semanales.

La de Religión, en un curso de dos lecciones semanales para los grupos de alumnos y alumnas. Este curso se dará por la tarde.

Cada una de las enseñanzas de la Sección de Letras se dará en esta forma: en un curso de tres lecciones semanales, la de Literatura general y su metodología, la de Lengua y Literatura españolas y la suya, y la de Teoría é Historia de las Bellas Artes; y en dos cursos, igualmente de tres lecciones á la semana, las de Metodología de la enseñanza geográfica y la de la Historia.

En la Sección de Ciencias, la asignatura de Metodología de las Matemáticas se darán en dos cursos de tres lecciones semanales; las de Metodología de Ciencias Físicas y Químicas, en un curso de tres lecciones semanales, y la de Ciencias Naturales, en dos cursos, también de tres lecciones semanales.

Las enseñanzas de la Sección de labores se darán: para la asignatura de Útiles, en dos cursos de dos lecciones; para la de Artísticas, en dos cursos de tres lecciones semanales, y para la de Economía doméstica, en dos cursos de dos lecciones semanales.

Las asignaturas de Educación física, Trabajos manuales, Dibujo y Música se darán en dos cursos de una lección semanal.

Si en el local de la Escuela no hubiere aulas bastantes para que todas las enseñanzas puedan darse sin atropellamiento durante la mañana, las de la Sección de Labores se darán por la tarde.

Art. 9.º Los Profesores á quienes corresponda en cada curso la asignatura de Pedagogía fundamental, y los Profesores ó Profesoras que expliquen las de Literatura general y su metodología, se encargaran, respectivamente, en el siguiente curso, de la de Historia de la Pedagogía y de la de Lengua y Literatura española y su metodología, con el fin de que los alumnos estudien los dos cursos de la asignatura con el mismo Profesor.

Art. 10. Igualmente, los Profesores que den el primero de Inglés ó Alemán, y los primeros de Metodología de la enseñanza geográfica, de Historia y de Ciencias Matemáticas, Físicas, Químicas ó Historia Natural, explicarán los segundos cursos de estas materias, con el fin antes indicado.

Art. 11. Con objeto de atender al fin pedagógico de la co-educación, los Profesores ó Profesoras á quienes corresponda, explicarán sus asignaturas á los alumnos y alumnas, juntamente, constituyendo una sola clase en cada Sección.

Art. 12. Los estudios de la Escuela tendrán siempre carácter educativo, y en las diversas asignaturas se atenderá, no á dar cursos ó Cuestionarios completos ó meras ampliaciones de los conocimientos sistemáticos adquiridos en las Escuelas Normales y en las Facultades de Filosofía y Letras ó de Ciencias, sino á desarrollar ó completar en los alumnos el espíritu científico y de investigación, con mira especial á la función docente que cumplirán en lo futuro, y, por tanto, acudiendo principalmente á las aplicaciones y problemas metodológicos.

Las lecciones, siempre que la materia lo permita, se darán en los gabinetes, laboratorios y talleres, sin separar la exposición oral de las prácticas experimentales ó demostraciones objetivas; y las prácticas pedagógicas, dirigidas por el Profesor de cada asignatura, se realizarán en la Escuela Graduada aneja. Estas prácticas podrán realizarse por la mañana ó por la tarde, según convenga al buen orden de los estudios.

Los Profesores procuraran adiestrar á sus alumnos en la construcción de material de enseñanza, sencillo y práctico, de las respectivas materias, para que se habituen á no depender exclusivamente del proporcionado por la industria, y para que sepan amoldarlo á las necesidades circunstanciales de las Escuelas primarias.

Art. 13. Las enseñanzas determinadas en el art. 4.º se ampliarán y perfeccionarán con cursos breves sobre materias especiales, á cargo de personas eminentes, y con ejercicios académicos, conferencias, certámenes, exposiciones, paseos, excursiones, Colonias escolares y otros actos ó instituciones análogos que contribuyan á la mayor relación posible entre Profesores y alumnos, al acrecentamiento de la cultura de éstos, á fortalecer su vocación y á formar su carácter.

Art. 14. El número de alumnos de cada clase no podrá exceder de veinte. Cuando sea mayor, se formarán dos ó más

grupos á cargo del mismo Profesor, quien dará á cada uno la clase en días ú horas distintas. En las asignaturas de estudios comunes, desempeñadas por un solo Profesor, podrá el Claustro acordar, á petición de aquél, la unión de dos Secciones ó grupos aunque los alumnos excedan de veinte, cuando el trabajo encomendado al Profesor pase de doce horas semanales.

Art. 15. Queda prohibida la conmutación de estudios para la carrera de Profesor Normal, cualquiera que sea la Sección á que se refieran, por los análogos que se hayan aprobado en Establecimientos de enseñanza distintos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

Art. 16. Los estudios de la Escuela comenzarán en 1.º de Octubre y terminarán en 31 de Mayo, sin que el período comprendido entre estas fechas pueda ser reducido por destinarlo á pruebas de aptitud, ejercicios, exámenes de ingreso ú otros objetos semejantes, á los cuales deberán aplicarse los tiempos de vacaciones, ú organizarse en forma que no merme ni perjudique los días lectivos enunciados.

Art. 17. Las clases serán de una hora; las de carácter experimental, podrán ser de hora y media, á petición del Profesor y por acuerdo del Claustro.

Art. 18. Los Profesores y Profesoras numerarios de la Escuela tendrán la consideración y categoría de Catedráticos de Universidad y disfrutarán el sueldo de entrada de 4.500 pesetas, percibiendo aumentos de 500 por cada quinquenio.

Los que figuren como excedentes en los Escalafones de otros Cuerpos docentes, como Universidades, Institutos, Escuelas Normales, etc., podrán optar entre los anteriores sueldos ó los que les correspondan en el Escalafón á que como tales excedentes pertenezcan.

Art. 19. Es compatible la cualidad de Profesor de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio con la de Catedrático ó Profesor de otro Establecimiento de enseñanza oficial existente en Madrid. Cuando se dé este caso, se considerará la Cátedra de la Escuela como acumulada, y el Profesor percibirá por este servicio la gratificación anual de 1.000 pesetas, si solo explica tres lecciones semanales, y la de 2.000 si explica seis.

Art. 20. Los Profesores especiales de Inglés, Alemán y Religión y Moral disfrutarán el sueldo de 3.000 pesetas anuales.

Los de Economía doméstica, Trabajos manuales, Educación física, Dibujo y Música, la gratificación anual de 2.000 pesetas.

Art. 21. Los Profesores numerarios y los especiales de Idiomas que tengan que repetir lecciones en los diferentes grupos, percibirán una gratificación de 1.000 pesetas anuales cuando llegue á nueve el número de clases semanales, y de 1.500 cuando llegue á doce.

Art. 22. Los encargados de cursos breves ó conferencias especiales, á que se refiere el art. 13, percibirán por cada una de ellas la cantidad que, á propuesta del Claustro, señale el Ministro. El número de las conferencias lo propondrá en cada caso el Claustro y habrá de ser también aprobado por el Ministro.

Art. 23. En la Escuela habrá tres Profesores auxiliares para los estudios comunes, dos para la Sección de Letras, dos para la de Ciencias, dos para las clases de Idiomas y dos para la Sección de Labores.

Art. 24. Los Profesores auxiliares no serán meramente sustitutos de los numerarios y especiales, sino colaboradores de unos y otros en las clases, trabajos prácticos y demás servicios docentes y pedagógicos que en la Escuela se organicen.

Art. 25. Los Profesores y Profesoras auxiliares tendrán el sueldo ó gratificación anual de 1.500 pesetas y un aumento de 1.000 cuando desempeñaren clase por vacante.

Art. 26. Las vacantes de Profesores auxiliares, excepto las de Idiomas, se cubrirán por concurso entre los titulares procedentes de la Escuela según la especialización correspondiente y conforme a sus méritos, prefiriendo, en el caso de igualdad entre candidatos de una misma promoción, el que en la lista de clasificación de ella tenga el número más bajo.

Quedan suprimidos los cargos de Inspectores é Inspectoras en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

Art. 27. Las vacantes de Profesores y Profesoras numerarios de la Escuela se proveerán de hoy en adelante alternadamente y por el orden en que se produzcan, en los dos turnos siguientes:

1.º Oposición entre alumnos procedentes de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

2.º Oposición entre Maestros de primera enseñanza Normal, sus asimilados, y Doctores en la Facultad á que corresponda la vacante, según la índole de la asignatura.

Se proveerán por oposición libre las vacantes de Profesores especiales.

Las oposiciones se verificarán con arreglo al Reglamento general de 10 de Abril de 1910.

El Profesor especial de Religión y Moral se nombrará á propuesta, en terna, del Obispo de Madrid-Alcalá.

CAPÍTULO II

RÉGIMEN Y ADMINISTRACIÓN DE LA ESCUELA

Art. 28. El gobierno y administración de la Escuela estará á cargo de un Director, nombrado por el Ministro de Instrucción pública de entre los Profesores numerarios de dicho Centro docente y á propuesta, en terna, de su Claustro.

El Director de la Escuela disfrutará la gratificación de 1.500 pesetas anuales.

En ausencias y enfermedades le sustituirá un Vicedirector, nombrado del mismo modo.

Art. 29. Las atribuciones del Director, además de las que se determinan en artículos especiales, son las siguientes:

1.ª Representar al Claustro cuando esto no corresponda á una delegación especial del mismo.

2.ª Presidir y dirigir las reuniones del Claustro y Juntas y cumplir los acuerdos que en ellas se tomen.

3.ª Administrar y distribuir las consignaciones de acuerdo con el Claustro.

4.ª Proponer á la Superioridad el nombramiento y cese del personal administrativo y subalterno de la Escuela conforme á las disposiciones vigentes.

5.ª Proveer á cuantos asuntos relacionados con la Escuela, y especialmente con el buen régimen de la misma, le correspondan, adaptando las resoluciones para que esté autorizado, dando cuenta al Ministro en los casos que procedan.

6.ª Vigilar por el cumplimiento de los deberes que corresponden á todo el personal de la Escuela y tomar, en caso de que sea preciso, las medidas necesarias para la corrección de las infracciones ó corruptelas.

7.ª Decidir con su voto los empates de votación del Claustro; pero en este caso, si el asunto es de los que deben comunicarse á la Superioridad, hará constar el empate ocurrido y su decisión.

8.ª Muy principalmente unificar y componer, dentro de la orientación fundamental de la Escuela, la obra docente de los Profesores, y ejercer una acción educativa intensa sobre los alumnos mediante reuniones, conferencias especiales y otros medios de comunicación é influencia con ellos crea pertinentes.

Art. 30. El Claustro se compondrá de los Profesores numerarios y de los especiales, y se reunirá necesariamente una vez al mes para los fines pedagógicos y administrativos que sean de su competencia, salvo en los meses de vacaciones. Al Claustro corresponden las funciones de Junta económica.

A las sesiones del Claustro podrán asistir con voz, pero sin voto, los Profesores auxiliares.

Art. 31. El Claustro entenderá en el régimen y dirección de los estudios, salvo la autoridad del Director en lo que a éste compete; disciplina de los alumnos y elección de obras para la Biblioteca y de material científico, á propuesta de los respectivos Profesores; formación de los presupuestos interiores de la Escuela; designación de Tribunales de examen cuando no los determine estrictamente el Reglamento; fijación del horario escolar y de los demás asuntos técnicos de la enseñanza, así como en lo referente á las cuentas, inversión de fondos y asignaciones de la Escuela, suministros y, en general, la parte administrativa que se relacione con la percepción de los ingresos, su buena distribución y aplicación, justificación de los gastos y demás que á las Juntas de este orden está encomendado en los Centros oficiales de enseñanza.

Art. 32. El Secretario de la Escuela, que lo será del Claustro de Profesores, se nombrará de Real orden, á propuesta de aquél, y disfrutará una gratificación anual de 1.000 pesetas.

Art. 33. La plantilla del personal de Profesores numerarios, especiales y auxiliares de la Escuela, figurará detalladamente en el presupuesto del Ministerio de Instrucción pública. Asimismo la del personal administrativo y subalterno de la Escuela, que se fijará por el Ministro, á propuesta del Director y Claustro, en vista de las necesidades del Establecimiento.

CAPÍTULO III

DEL INGRESO Y MATRÍCULA

Art. 34. Los exámenes de ingreso en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio se solicitarán del Director en la primera decena de Septiembre de cada año, expresando en la solicitud la Sección que pretenden cursar.

Para solicitar el ingreso en dicha Escuela es necesario acreditar legalmente las siguientes condiciones:

1.^ª Haber cumplido la edad de diez y ocho años y no pasar de la de treinta y seis.

2.^ª Tener aprobada la reválida del grado de Maestro de primera enseñanza superior. Los Licenciados en la Facultad de Letras ó en la de Ciencias están exceptuados de acreditar el requisito de la reválida de Maestro de primera enseñanza superior para solicitar el ingreso en la Sección correspondiente a su Facultad.

Art. 35. Los exámenes se verificarán, del 11 al 25, en el mes de Septiembre de cada año.

Art. 36. El examen de ingreso tendrá dos ejercicios comunes á todas las Secciones, con caracter eliminatorio, que consistirán:

1.^º En la lectura y traducción correcta del Francés sin hacer uso de Diccionario, ejercicio que será calificado con puntos variables de cinco á diez. Quedarán excluidos los examinandos que no alcancen la calificación anterior.

2.^º En la redacción de un tema de Pedagogía, en el que se apreciará, además del contenido científico, el estilo literario, la claridad y la corrección de la escritura. La calificación variará de cinco á quince puntos.

Art. 37. Además de los ejercicios determinados en el artículo anterior, cada candidato, según la Sección en que pretenda ingresar, practicará los siguientes:

Para la Sección de Letras.

Uno oral, consistente en la contestación á preguntas sobre todas las materias del Programa de las Escuelas Normales en esta Sección.

Uno práctico de Gramática (análisis y explicación de un párrafo) y de Geografía (lectura de mapas mudos, explicación de hipsométricos, trazado de mapas, etc.).

Para la Sección de Ciencias.

Uno oral sobre todas las materias que comprende la Sección en las Escuelas Normales.

Uno práctico de Matemáticas, Dibujo y Experimentos de Ciencias Físico-Químicas ó trabajos de Ciencias Naturales, en la medida correspondiente á la enseñanza normal.

Para la Sección de Labores.

Corte, preparación y hechura de una prenda de ropa blanca, ejecución de un bordado en blanco, un dibujo aplicado á las labores y preguntas dirigidas libremente por el Tribunal sobre Higiene y Economía doméstica.

Art. 38. La calificación en los ejercicios de Sección tendrá una valoración de cinco á veinte puntos, y será también eliminatoria para los que obtuvieren menos de cinco puntos, como en los demás ejercicios.

Art. 39. Los Tribunales se formarán para el primer ejercicio del exámen de ingreso con los dos Profesores de Idiomas, presididos por otro de la Sección de Estudios comunes. Para el segundo ejercicio, por tres Profesores ó Profesoras de Estudios comunes.

Para los de Sección, por tres Profesores ó Profesoras de la misma, presidiendo el más antiguo si no formara parte de ellos el Director.

La designación de estos dos Tribunales y la del Presidente del de Idiomas será hecha por el Claustro.

Art. 40. Terminados los exámenes de ingreso en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio se formará la lista definitiva de mérito relativo de los alumnos de la Sección de Letras, así como de los alumnos de la Sección de Ciencias y de las alumnas de las Secciones de Ciencias, Letras y Labores.

Estas cinco listas de mérito relativo se formarán sumando los puntos que cada aspirante haya obtenido en cada una de las tres listas de mérito relativo de los exámenes de ingreso, y las cinco servirán de norma para que el Director de la Escuela decrete las admisiones de matrícula en la correspondiente Sección de estudios por el orden de numeración en que los aspirantes resulten colocados.

Los empates que puedan resultar en la suma á que se refiere el párrafo anterior se decidirán á favor del aspirante de mayor edad.

Art. 41. Los Maestros de Escuelas públicas que ingresen en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio tendrán derecho á que el cargo este servido por un sustituto personal durante el tiempo que aquéllos concurren á dicha Escuela.

Art. 42. Los sustitutos personales á que se refiere el artículo anterior deberán tener el título correspondiente á la Escuela que ocupen, mientras subsistan las diferencias de títulos actuales, y percibirán por los servicios que como sustitutos prestan, la mitad del sueldo del Maestro sustituido.

Art. 43. Los exámenes de ingreso no devengarán más derechos que los taxativamente establecidos por la ley del Timbre.

Art. 44. La matrícula en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio se hará por cursos, desde el 26 de Septiembre, una vez terminados los exámenes de ingreso, hasta el último día del mes indicado, ambos inclusive.

Art. 45. El número de plazas que invariablemente se proveerá en el ingreso será el de 40, 20 de varones y 20 de mujeres.

Art. 46. Si alguno de los aprobados en ingreso dejare de matricularse dentro del plazo que determina el art. 44 y hubiere alumnos excedentes de la misma convocatoria igualmente aprobados, se cubrirán con ellos, por orden riguroso de listas en cada Sección, las vacantes que por aquel motivo se produjeran. La matrícula de estos alumnos se verificará en la primera quincena de Octubre con carácter de extraordinaria. El derecho que concede este artículo no tendrá validez alguna para convocatorias posteriores.

Art. 47. Los derechos de una convocatoria de examen de ingreso caducan el día 6 de Octubre del mismo año para todos los aspirantes aprobados que no hayan logrado matricularse antes de dicha fecha.

Art. 48. Los alumnos de enseñanza oficial que hayan figurado en las listas de mérito relativo del primer curso ó del segundo, de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, y que por causa justificada, á juicio del Claustro de la Escuela, se vean precisados á interrumpir sus estudios durante algún tiempo, podrán matricularse para continuarlos en año diferente, dentro de la edad señalada en el art. 34. En este caso, perderán el número que hubiesen obtenido en el curso en que interrumpieron los estudios, y serán colocados al final de la lista de mérito relativo correspondiente al último curso que dichos alumnos tuvieren aprobado.

Art. 49. Los derechos de matrícula por los estudios de un curso ó de parte de ellos, se fijan en 25 pesetas.

Estos derechos se abonarán en papel de pagos al Estado, al solicitar la matrícula del curso correspondiente.

Art. 50. Los alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio no abonarán derechos de examen ni de formación de expediente.

Art. 51. Queda suprimida la enseñanza libre en la Escuela. Los alumnos de esta clase que tuvieren comenzados ya sus estudios, podrán continuarlos con el mismo carácter hasta su terminación.

CAPÍTULO IV

PRUEBAS DEL CURSO

Art. 52. Las calificaciones de examen y prueba de curso de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, serán solamente las de Aprobado ó Suspenso.

Los alumnos de la Escuela que obtengan dos veces la calificación de Suspenso en dos asignaturas, quedarán inhabilitados para continuarlos en dicha Escuela.

Art. 53. Las calificaciones hechas en la primera quincena de Junio, serán el resultado de los partes quincenales que los Profesores pasarán á la Dirección con las notas de aplicación y aprovechamiento de cada alumno.

Dicha calificación será acordada por votación, en la que solamente tomarán parte los Profesores que desempeñaren en el curso las clases de los alumnos que se juzguen.

Art. 54. Se procederá primero á la aprobación ó suspensión por asignaturas. Quedaran desde luego desaprobados, y para repetir el curso, los alumnos suspensos en dos asignaturas de Sección, ó en dos de las de estudios comunes.

El Claustro concederá, sin embargo, mediante los ejercicios que estime oportunos, una segunda prueba de las asignaturas en que fueren suspendidos los alumnos, si éstas no exceden de tres y si los interesados lo solicitan para la segunda quincena de Septiembre. Esta prueba se verificará ante un Tribunal, del que formarán parte el Profesor ó Profesores de las asignaturas de que se trate.

Art. 55. Los Profesores de cada curso y Sección, reunidos para la votación referida en el anterior artículo, formarán las listas de mérito relativo entre los aprobados, dentro de cada Sección, pero procurando que sean comparables los resultados de todas ellas, sirviéndose al efecto de las calificaciones de los estudios comunes.

Art. 56. Los alumnos suspensos en Junio quedarán al final de la lista de mérito relativo de su curso en el orden acordado por el Claustro.

CAPÍTULO V

PRÁCTICAS COMPLEMENTARIAS

Art. 57. Los alumnos que aprueben el segundo año, pasarán á realizar un curso de prácticas en Escuelas públicas de primera enseñanza (preferentemente en Madrid), en las Normales, en las Inspecciones ó en otros Establecimientos que el Claustro acuerde.

La determinación de la clase de Establecimiento ó servicio la hará el Director, de acuerdo con el Claustro, atendiendo á las condiciones especiales y á la vocación de los alumnos. Á éstos compete elegir el lugar entre los señalados por la Escuela.

Art. 58. Las prácticas serán de un curso completo, y quedarán dispensados de ellas los alumnos que hubieran ya desempeñado dos años ó más una Escuela, Auxiliaria ó Regencia de Establecimiento oficial.

Los alumnos que opten por la Inspección y no tengan los servicios que indica el párrafo anterior, habrán necesariamente de practicar en una Escuela primaria.

La duración de las prácticas de inspección en Establecimientos que no sean Escuelas primarias y Normales, la fijará el Claustro, pero no será menor de seis meses.

Art. 59. Todas las prácticas serán dirigidas é inspeccionadas por un Profesor de la Escuela.

Cada grupo de alumnos estará en comunicación docente con el respectivo Profesor, quien utilizará además, como elemento de juicio, la acción informativa de las Autoridades bajo las que se halle el alumno practicando.

Art. 60. El Ministro, teniendo presente la lista de mérito de los alumnos de segundo año y las solicitudes de los mismos, reservará las plazas de Escuelas, Auxiliares, Cátedras ó Inspecciones que sean precisas, para ser ocupadas por aquéllos interinamente en el curso de Prácticas, y comunicará las vacantes á la Escuela para que las distribuya entre los alumnos.

Art. 61. Sobre la base de la propuesta de distribución formada por la Escuela en el mes de Junio, el Ministro hará los nombramientos para que los interesados tomen posesión el 1.º de Septiembre.

Art. 62. La provisión en propiedad de las Escuelas y demás cargos servidos por alumnos en el curso práctico, quedará en suspenso hasta que este haya terminado.

Art. 63. En los casos en que el Director y Claustro acuerden, los Profesores encargados de dirigir durante el año de Prácticas á los alumnos (Maestros ó Inspectores), visitarán la Escuela ó Establecimiento en que los citados alumnos sirvan, y los gastos que esta visita ocasione se abonarán con cargo al Presupuesto.

Art. 64. El Ministro podrá conceder, á propuesta del

Claustro, pensiones para que los alumnos realicen el curso de Prácticas en el extranjero, determinando el Claustro el tiempo y Establecimiento en que ha de permanecer el pensionado. Estas pensiones sólo podrán recaer en los que ya tuvieran hechas con anterioridad prácticas en Escuelas oficiales españolas.

Art. 65. Los alumnos Maestros que obtengan pensión para ampliar estudios en el extranjero, serán dirigidos por un Profesor, y al efecto sostendrán con el mismo la correspondencia necesaria sobre los trabajos que realicen. El Director de la Escuela podrá proponer también la inspección directa de los indicados alumnos por aquel Profesor ó por otros medios que entienda oportunos, entre ellos, el servicio de inspección que para sus pensionados organice la Junta para Ampliación de estudios.

Art. 66. Los alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio que estén ampliando sus estudios en el extranjero, no sufrirán por este motivo perjuicio alguno en su carrera profesional, y obtendrán los nombramientos que les correspondan como si estuvieran en España, pudiendo tomar posesión de sus cargos en el país donde residan accidentalmente de la manera que disponga la Dirección general de primera enseñanza del Ministerio.

Para conciliar lo dispuesto en el párrafo anterior con la necesidad de hacer las calificaciones correspondientes al final de cada curso, se reputarán los trabajos hechos en el extranjero por los pensionados respectivos como si se realizasen en una Escuela española, y caso de que la pensión hubiera de prolongarse más allá del año de duración de las prácticas, las referidas calificaciones se verificarán á la conclusión de ese año y al tiempo mismo que las de los demás alumnos que se hallen comprendidos en el propio curso. Los alumnos pensionados que no sean aprobados en estas calificaciones, perderán por este solo hecho la pensión que estuvieran disfrutando.

Los alumnos pensionados que no se encuentren en este último caso, y cuyo tiempo de pensión haya de prolongarse más allá del curso en que sean calificados, no tendrán obligación de comenzar á servir el cargo que lleguen á obtener por consecuencia de su calificación hasta que terminen la misión que por aquel motivo estén cumpliendo en el extranjero.

Art. 67. Tanto los alumnos que realicen el curso de Prácticas en Establecimiento ó servicio del Estado, como los pensionados en el extranjero, presentarán al Claustro de la Escuela, al terminar las prácticas, un trabajo original, á ser posible de investigación y siempre doctrinal ó crítico, análogo á las tesis del Doctorado, el cual será tenido en cuenta para la colocación en la lista de mérito de la promoción de salida, después de juzgado por el Claustro y previo informe de un Tribunal que podrá pedir al alumno las ampliaciones ó explicaciones que juzgue necesarias.

Se procurará la impresión de las tesis que el Claustro juzgue merecedoras de tal distinción.

Art. 68. Terminado el curso de Prácticas, se harán las calificaciones de orden numérico relativo de todos los alumnos y alumnas de cada promoción, y otra especial de cada Sección, sintetizando las obtenidas en el ingreso y en los tres cursos, y con indicación expresa de la especialización del alumno en una de las orientaciones siguientes:

Para el Profesorado: De estudios generales y pedagógicos, de Ciencias, de Letras y de Labores.

Para Inspecciones.

Art. 69. Estas listas y calificación de las promociones, se harán por todo el Claustro, oyendo también á los Profesores auxiliares, y resolviendo, en caso preciso, mediante votación de solo los numerarios.

Art. 70. Remitida esta lista de las promociones anuales en la segunda quincena de Junio, se expedirá por ella á los interesados el título profesional. Dicha lista servirá de norma para acordar la provisión en las plazas que tienen derecho á ocupar, en la Inspección y en la enseñanza primaria, los alumnos y alumnas procedentes de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

Art. 71. Con la lista á que se refiere el artículo anterior, el Director de la Escuela remitirá también, á la Dirección general de primera enseñanza, una relación de los alumnos Maestros que deben continuar un año más las prácticas en Escuelas públicas, y otra de los que deben cesar por no haber sido aprobados en dos años consecutivos.

El Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, en vista de las citadas relaciones nominales, acordará los ceses que procedan, con sujeción á las prescripciones de este Decreto, ya por no haber aprobado el curso los interesados, ó ya por haber tenido en dos cursos de Prácticas la nota de Suspenso.

Art. 72. Los alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio que terminen sus estudios siendo Maestros de una Escuela pública, harán en su Escuela el año de Prácticas á que se refiere el art. 57.

CAPITULO VI

DERECHOS QUE CONCEDE EL TÍTULO DE LA ESCUELA

Art. 73. Los alumnos y alumnas procedentes de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio tendrán derecho á ocupar las vacantes reservadas al efecto en el Profesorado de las Escuelas Normales y en las Inspecciones de primera enseñanza, en la proporción de dos tercios en las vacantes que ocurran, y del total en las de nueva creación, sin perjuicio de los derechos adquiridos para los turnos de traslación y ascenso por los actuales Profesores é Inspectores.

Art. 74. Los Maestros Normales procedentes de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio que sean nombrados para un cargo del Profesorado de Normales ó Inspección de enseñanza podrán renunciarlo hasta tres veces, pasando á ocupar el último lugar de la promoción siguiente. Posteriormente no tendrán derecho á ser nombrados para tales cargos.

Art. 75. Para poder obtener cualquiera de los nombramientos á que se refieren las disposiciones anteriores los alumnos y alumnas que á ellos puedan optar contraerán el compromiso de servir en la enseñanza pública durante cinco años, por lo menos.

Para ser promovidos á cualquiera otro de los demás puntos á que tengan derecho habrán de manifestarlo en solicitud dirigida al Ministro de Instrucción pública, con expresión de los cargos en que quieran utilizar aquel derecho. Este no prescribirá en ningún caso por falta de dicha petición y si sólo por dos renunciadas, si fueran nombrados en virtud de ellas.

CAPITULO VII

DEL RÉGIMEN INTERIOR

Art. 76. Los alumnos Maestros asistirán á sus respectivas clases bajo el régimen del externado general en los demás Establecimientos de enseñanza pública; pero el Director, oyendo al Claustro, podrá acordar que, aparte de las horas de clase, haya otras en que los alumnos hagan la preparación de sus estudios sin necesidad de abandonar el local de la Escuela.

Art. 77. Cuando las circunstancias lo permitan se instalará en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio el medio internado con la extensión y condiciones que se estimen convenientes, buscando con ello el medio más eficaz de que los

alumnos lleguen á la mayor perfección posible en su educación profesional.

Art. 78. Señalado el número fijo de plazas para el ingreso en la Escuela, todos los alumnos aprobados y matriculados, á partir del curso actual, serán becarios durante los dos cursos de estudios.

Las becas serán de 100 pesetas mensuales y se abonarán durante ocho meses consecutivos, á contar desde el de Octubre de cada año, previa consignación en los Presupuestos generales del Estado.

Art. 79. Las becas son revocables en cualquier momento por motivos de indignidad ó falta de aprovechamiento en los estudios del alumno. La revocación será acordada por el Claustro en vista de los informes de los Profesores que en cada curso tenga el alumno de que se trate, y podrá volverse á conceder si aquél rectifica su conducta académica ó personal.

Art. 80. Los alumnos podrán renunciar á las becas que les correspondan. Esta renuncia sólo valdrá para el curso en que se formule.

Art. 81. Para la apreciación de las circunstancias que menciona el artículo correspondiente del actual Decreto se tendrá en cuenta, en el caso de Maestros de Escuelas públicas que acudan á la de Estudios Superiores del Magisterio en concepto de alumnos, la cantidad que perciben por su cargo, descontada la que entregan al sustituto personal.

Art. 82. Podrán asistir á los cursos y trabajos de la Escuela los Profesores de las Normales que lo soliciten del Ministerio de Instrucción pública, previo informe del Claustro de la Escuela Normal de donde procedan y en la proporción de uno por cada una de éstas.

Durante el curso ó período de tiempo que permanezcan en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, el Director certificará mensualmente su asistencia en oficio al de la Normal de que formen parte.

La sustitución de estos Profesores se hará por los Auxiliares de modo igual á lo prevenido para los casos en que forman parte de los Tribunales de oposición.

Art. 83. El Ministro podrá autorizar también á los Inspectores de primera enseñanza, para los efectos del artículo anterior, en forma y número que no resulte perjuicio para las funciones que les están encomendadas y previo el informe de la Inspección general.

Art. 84. Los Profesores y empleados administrativos de la Escuela podrán elegir libremente el Habilitado de personal. El del material será nombrado por el Claustro en votación ordinaria.

Art. 85. El cargo de Bibliotecario será de nombramiento del Claustro y podrá recaer en un Profesor numerario ó auxiliar.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

1.ª Para el debido cumplimiento de los artículos 28 y 32 se reunirá el Claustro en la segunda quincena del mes de Septiembre y formulará sus propuestas antes del 30 del mismo mes.

2.ª Las reuniones del Claustro á que se refiere la disposición anterior serán presididas por el Profesor de más edad entre los numerarios y especiales de la Escuela.

3.ª El Profesor actual de Historia de España, que pasa á serlo de Metodología de la enseñanza geográfica, se encargará este año del primer curso de dicha enseñanza, explicando el segundo el que actualmente es titular de Geografía.

4.ª Los alumnos que en el curso próximo hayan de estudiar el segundo de los que constituyen las enseñanzas todas de la Escuela deberán adaptarse á la nueva nomenclatura y distribución.

5.ª Mientras se proveen por oposición las vacantes de Profesores especiales de Idiomas, estas Cátedras las desempeñarán Profesores interinos.

6.ª Los Profesores y Profesoras supernumerarios actuales de la Escuela pasarán á desempeñar las Auxiliares establecidas por este Decreto, en la siguiente forma:

Los dos supernumerarios de Letras, á las dos Auxiliares de la correspondiente Sección.

El supernumerario de Ciencias existente en la actualidad, á una de las Auxiliares de esta Sección.

Las dos Profesoras supernumerarias que hoy prestan servicio, á cada una de las Auxiliares de los estudios comunes.

La actual supernumeraria de Labores, á la Auxiliar correspondiente.

Los actuales Inspectores é Inspectoras pasarán á ser Auxiliares en las vacantes que existan, según la plantilla de este Decreto, á propuesta de la Escuela.

Las Auxiliares de Idiomas se proveerán también á propuesta del Claustro.

7.ª La asignatura de Organización, Legislación y Administración escolares será desempeñada por un solo Profesor ó Profesora, quedando amortizada la vacante existente.

8.ª Las Cátedras de una asignatura, para las que exista actualmente más de un Profesor, serán amortizadas hasta que quede la enseñanza encomendada á uno solo.

9.ª El párrafo segundo del art. 54 comenzará á aplicarse en Septiembre del presente curso respecto de los alumnos suspensos en Junio.

10. Por este año, las propuestas para las prácticas reglamentarias se harán en la segunda quincena de Septiembre, para que los alumnos puedan empezar á realizarlas en todo el mes de Octubre.

11. Por este curso, los exámenes de ingreso en la Escuela se efectuarán del 1.º al 10 de Octubre, y la matrícula oficial consiguiente, en la misma, del 10 al 15 de dicho mes, pudiendo aplicarse el art. 47 hasta el 20 del mismo.

12. Los Profesores numerarios de la Escuela que hoy disfrutaran sueldos inferiores á 4.500 pesetas comenzarán á percibir este, con arreglo á lo dispuesto en el presente Decreto, cuando se consignen en Presupuestos los créditos correspondientes.

13. Las oposiciones que actualmente se verifican á la Cátedra vacante de Inglés de la Escuela, continuarán efectuándose como empezaron.

14. Las Cátedras de Economía doméstica, Educación física, Trabajos manuales, Música y Dibujo, se proveerán interinamente, mientras no se consigne en Presupuestos el crédito necesario para que estén dotadas como las de los demás Profesores especiales.

15. El presente Decreto comenzará á regir en todas sus partes una vez publicado, quedando nulas y sin ningún valor cuantas disposiciones se opongan á su cumplimiento.

Dado en San Sebastián á diez de Septiembre de mil novecientos once.

ALFONSO

El Ministro de Instrucción pública
y Bellas Artes,

Amalio Gimeno.

C) Cuerpo inspectores de primera enseñanza

R.D. de 5 de Mayo de 1.913, relativo a la organización y funcionamiento de la Inspección de primera enseñanza. Gaceta de 13 de Mayo

REAL DECRETO**EXPOSICIÓN**

SEÑOR: El Decreto sometido hoy á V. M. se refiere á la Inspección de primera enseñanza, con la mira puesta, para su organización y funcionamiento, en estas dos necesidades primordiales: una, vigorizar la acción inspectora, convirtiéndola en verdadero órgano de relación de este Ministerio para con todos los ámbitos de la Nación; y otra, poner en manos de aquélla, á tal efecto, todos los resortes necesarios para estimular y vigilar la función docente en lo respectivo á las primeras letras, asignando á los Inspectores, sobre las que ya tenían, las que hasta ahora han sido atribuciones de las Juntas provinciales y municipales, para que se hallen más libres de la influencia local, no siempre inspirada en altos motivos de cultura, y atendidos con más eficacia, dándoles una independencia de las Juntas, que no les concedía el régimen anterior, y con ella una más estrecha responsabilidad ante el Poder público.

El fin del presente Decreto es establecer una fácil, y por lo mismo provechosa distribución de funciones: con lo cual, no sólo se pone en práctica lo que la buena administración aconseja, sino que, por feliz coincidencia, se satisfacen los deseos del Cuerpo mismo de Inspección expresados en las conclusiones de sus Asambleas últimas, como fruto de la experiencia, que es el medio más seguro de conseguir el acierto en las reformas de las funciones administrativas.

La idea de la responsabilidad en que el nuevo régimen ha de constituir á los Inspectores de primera enseñanza con motivo de la mayor amplitud que se concede á su esfera de acción personal, engendrará en todos, por su sola virtud, el noble afán de responder á la confianza que el Estado deposita en su diligencia y en su buena fe. Pero como es una condición imprescindible de la realidad poner, junto al impulso espontáneo de los móviles internos en las severas imposiciones de la obligación moral, la debida garantía del cumplimiento del deber, en relación con un trabajo tan delicado y tan decisivo para el presente y para el porvenir de la vida nacional, entiendo de su deber el Ministro que suscribe convertir el Cuerpo de Inspectores en un organismo tan estrecho, en un encadenamiento tan riguroso, que la función inspectora alcance por igual á toda la serie, haciendo de modo que el que inspecciona se sienta á la vez inspeccionado en toda ocasión y momento: no sólo para que ello venga á determinar un medio siempre á mano de corregir abusos y castigar infracciones dando á la sociedad el necesario reposo en la vigilancia del Gobierno, sino tambien ese fecundo anhelo por el bien público que inspira la solidaridad de un determinado fin á los encargados de hacerlo efectivo.

Hora es ya, Señor, de que la Inspección de primera enseñanza, al igual de todos los organismos análogos que se propone crear este Ministerio, pueda cumplir sus fines esenciales, que en rigor son estos: velar por la pureza de la función didáctica, siendo el que inspecciona modelo de austeridad y ejemplaridad de costumbres, y ofrecer al Poder público medios de que pueda llevar á cabo esa selección salvadora que en toda institución permanente se impone como medio de vida, ese trabajo de saneamiento que demanda clamorosamente la opinión y que forma el asunto obligado de conferencias y artículos en que los oradores y publicistas, con aplauso unánime, señalan la corrupción, flagelan á los desertores de su deber y demandan del Gobierno el remedio á ese grave estado de laxitud, en materia tan necesitada de todos los fervores de la vocación individual.

Es esta de la enseñanza una batalla en que todos han de ser elementos útiles y animosos; de tal modo, que es preciso restar sin miramiento alguno al que flaquea; y el Ministro de Instrucción pública sería el primero en flaquear, si no se consagrara con preferencia á esta obra de regeneración educativa, poniéndose á la cabeza de ella y siendo el primer Inspector de la enseñanza, á la cual todos y cada uno deben prestar, no el cumplimiento en frío de su deber, sino el esfuerzo caluroso, abnegado, heroico á veces, que pide el emplazamiento de la niñez en la vida social, sobre la base firme de un espíritu orientado por la verdad y fortalecido por la práctica del bien, en un cuerpo sano y vigoroso que engendre la confianza en el propio valer y despierte la idea de un porvenir luminoso y amplio.

Por virtud de estas consideraciones, el Ministro que suscribe tiene la honra de someter á V. M. el adjunto proyecto de Decreto.

Madrid 5 de Mayo de 1913.

SEÑOR:

Á L. R. P. DE V. M.,

Antonio López Muñoz.

REAL DECRETO

En atención á las razones expuestas por el Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes,

Vengo en decretar lo siguiente:

INSPECCIÓN DE PRIMERA ENSEÑANZA

Artículo 1.º El Cuerpo de Inspectores de primera enseñanza estará constituido por tres clases de funcionarios: los natos, los especiales y los profesionales.

DE LOS INSPECTORES NATOS

Art. 2.º Son Inspectores natos de Instrucción primaria, como de la enseñanza toda, los Consejeros de Instrucción pública, sea cual fuere la Sección del Consejo á que pertenezcan. Para ejercer esa función no habrán menester encargo especial del Ministro de Instrucción pública, ni aun del propio Consejo; sino que en todo momento y lugar pueden y deben ejercitarla, tomando, cuando así lo estimen, aquellas iniciativas que el caso requiera para la depuración de negligencias ó desaciertos personales de Inspectores y Maestros, ó defectos de la organización docente en sí misma.

Art. 3.º Cuando un Inspector nato advierta la existencia de algún abuso por parte del personal docente, deberá haberlo notado al Inspector profesional que corresponda, para que aplique la corrección debida, amonestándole si su negligencia en la inspección hubiera contribuido á la existencia del

abuso, ó poniendo el hecho en conocimiento de la Superioridad para la formación del oportuno expediente, cuando á su juicio lo requiera la importancia del caso. El expediente se tramitará con informe del Consejo de Instrucción pública, abarcando en él, tanto la falta inicial como la negligencia en la función inspectora.

Art. 4.º En el momento en que los Inspectores natos tengan conocimiento exacto de que alguno de los Inspectores profesionales no cumple fielmente los deberes de su cargo, ó no mantiene ante el concepto público la austeridad propia de su alta misión, deberá intervenir, como en los casos á que se refiere el artículo anterior, ya con la advertencia directa, dando cuenta en todo caso de las amonestaciones al Consejo de Instrucción pública y al Ministerio, y fundamentándolas, ya con la incoación de un expediente que en su día será sometido, previo dictamen del Consejo de Instrucción pública, á la resolución del Ministerio. En todos los expedientes que se formen para depurar y exigir responsabilidades se dará audiencia á los interesados, conforme á la regla común establecida.

Art. 5.º Siempre que un Inspector nato, aun considerando irreprochable la función inspectora ó la docente, observe que los resultados obtenidos por la actual organización no responden en la realidad al fin práctico que debe serle propio, bien sea por exceso ó por defecto en las funciones ó en los órganos de la inspección ó de la enseñanza, deberá exponer, en *Memorias* razonadas, sus observaciones al Presidente del Consejo de Instrucción pública, para que, si este Cuerpo lo estima conveniente, eleve al Ministro la oportuna propuesta de reforma.

DE LOS INSPECTORES ESPECIALES

Art. 6.º Son Inspectores especiales aquellas personas á quienes el Ministerio de Instrucción pública, en atención á sus aptitudes, á su jerarquía ó al carácter de sus funciones públicas, encomienda una inspección determinada de carácter profesional ó administrativo. Los Inspectores especiales, cuyo nombramiento puede recaer en los Consejeros de Instrucción pública, sin que por esto pierdan sus atribuciones de Inspectores natos, se atenderán, en el asunto para que hayan sido nombrados, á las instrucciones recibidas del Ministerio.

Art. 7.º Cuando los Ayuntamientos estimen necesario el nombramiento de Inspectores que hayan de ejercer sus funciones en los respectivos términos municipales, pedirán al Ministerio autorización para designarlos, la cual se hará constar en el nombramiento respectivo. Sin este requisito, el nombrado no será reconocido como tal Inspector por el personal docente.

Estos Inspectores tendrán el concepto de especiales, sin derecho á más retribución que las acordadas por los Municipios, y en ningún caso podrán ejercer funciones que establezcan competencia con los Inspectores profesionales ó susciten dificultades para que éstos desempeñen los servicios que las leyes les encomiendan.

DE LOS INSPECTORES PROFESIONALES

Art. 8.º Son Inspectores profesionales todos los que desempeñen este cargo en cualquiera de sus categorías, con nombramiento del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes y siendo incluido en los Presupuestos generales del Estado.

Art. 9.º Los Inspectores profesionales forman un Cuerpo orgánico cuyas funciones se ejercen en dos esferas distintas, la central y la provincial, y á cuya cabeza se halla un Inspec-

tor general, primera Autoridad dentro de su orden técnico, aunque en la natural relación subordinada con el Director general de primera enseñanza, como éste, a su vez, del Ministro del ramo.

Art. 10. Los Inspectores profesionales son inamovibles en su cargo y destino. No podrán ser destituidos sino en virtud de expediente ni trasladados sin esta misma formalidad ó a petición propia.

DE LA INSPECCIÓN CENTRAL DE PRIMERA ENSEÑANZA

Art. 11. La Inspección Central de primera enseñanza estará constituida por un Negociado que con este nombre tendrá á su cargo, en el Ministerio de Instrucción pública y á las órdenes del Inspector general, el expresado servicio. El personal de este Negociado se organizará á propuesta de su Jefe, aprobada por la Dirección general, y podrá modificarse en número, calidad ó distribución, en vista de las necesidades que se hagan sentir en la práctica del servicio mismo.

ATRIBUCIONES Y DEBERES DEL INSPECTOR GENERAL

Art. 12. El Inspector general de primera enseñanza ejercerá sus funciones de tal sobre todo el organismo docente y administrativo de la primera enseñanza pública; sobre las Escuelas privadas, dentro de las atribuciones que para este fin señalan las disposiciones vigentes; sobre las Instituciones circun y postescolares, en especial cuando reciban subvención del Estado, y, singularmente, por ser cometido propio de su categoría, sobre todos los Inspectores profesionales, las Escuelas Normales y la de Estudios Superiores del Magisterio.

Art. 13. Son obligaciones del Inspector general de primera enseñanza:

1.^a Ejecutar directamente, ó por medio de los Inspectores de las diferentes categorías, las órdenes de la Dirección general de primera enseñanza.

2.^a Dar el debido despacho á cada documento que requiera su intervención.

3.^a Tramitar las nóminas de haberes y visitas de inspección, llevando de éstas el oportuno registro.

4.^a Hacer por sí mismo las visitas de inspección cuando así lo entienda necesario, ó cuando le sean ordenadas por la Superioridad.

5.^a Evacuar las consultas que le sometan los Inspectores.

6.^a Coleccionar las *Memorias* y trabajos técnicos de los Inspectores y las actas de las sesiones celebradas por las Juntas provinciales y locales, velando por el buen funcionamiento de unas y otras.

7.^a Llevar los expedientes personales de los Inspectores y formar y tramitar, en la parte que le corresponda, todos los que se inician para la depuración de responsabilidades.

8.^a Redactar anualmente y remitir a la Dirección general una *Memoria* resumen de las visitas de inspección que haya girado, de los trabajos del Negociado á sus órdenes, de las *Memorias* y labor de los demás Inspectores durante el año, de los resultados obtenidos en el servicio de inspección y de las reformas que á su juicio deban introducirse en él.

Art. 14. Para proveer la vacante de Inspector general habrá de acreditar el que lo solicite alguna de las condiciones siguientes:

Ser ó haber sido Consejero de Instrucción pública.

Ser Inspector que ejerza ó haya ejercido cargo con categoría y sueldo de Jefe Superior de Administración civil ó de primera clase, ó que haya disfrutado durante dos años sueldo inmediatamente inferior al de este último grado, ó por cualquier razón se halle en condiciones de ascender á él.

Ser Catedrático de Universidad, Instituto, Escuela Normal, de la de Estudios Superiores del Magisterio ó de cualquiera de las especiales, con tal de que reúna las expresadas condiciones administrativas.

INSPECCIÓN PROVINCIAL DE PRIMERA ENSEÑANZA

Art. 15. En cada una de las provincias se establece, con dependencia de la Central, una Inspección provincial de primera enseñanza, cuyo organismo queda formado por todos los Inspectores adscritos á ellas, y cuyas atribuciones directivas se encomiendan al que tenga puesto superior en el Escalafón del Cuerpo, con la denominación de Inspector Jefe provincial.

En ausencia ó enfermedad del Inspector Jefe, será sustituido en sus funciones por el que dentro de la misma provincia tenga, después de aquél, el puesto más alto del Escalafón.

La Dirección general cuidará de aplicar rigurosamente este artículo, expidiendo nuevo nombramiento de Inspector Jefe, tan pronto como sea destinado á una provincia algún Inspector que aventaje en la condición expresada al que estuviera en posesión de la jefatura.

Art. 16. Todos los Inspectores de una provincia residirán en la capital, no sólo para que resulten unificados los trabajos de oficina y los servicios propiamente inspectivos por el cambio de sus juicios ó impresiones, sino también para mayor facilidad en la distribución de la labor inspectora.

Art. 17. Las Zonas de visita irradiarán siempre de la capital, á menos que esto fuera incompatible con las conveniencias del servicio en la provincia, y se determinarán, previo informe y estudio de los Inspectores de aquella, proporcionalmente al número de Escuelas.

A las Inspectoras se las adjudicará, mientras otra cosa no se disponga, 100 Escuelas de niñas.

La elección de Zonas se verificará por el orden que los Inspectores ocupen en el Escalafón, turnando en ellas cada dos años. En ningún caso comprenderá una Zona localidades de dos provincias distintas.

La visita á las Escuelas de la capital, incluso Madrid, corresponderá á los Inspectores Jefes. Igual derecho tendrán las actuales Inspectoras profesionales residentes en las capitales de Distrito universitario.

Art. 18. Cada Inspector será responsable de los trabajos relativos á la Zona que se le asigne.

ATRIBUCIONES Y DEBERES DE LOS INSPECTORES PROVINCIALES

Art. 19. Son atribuciones de los Inspectores Jefes provinciales:

1.^o Inspeccionar por sí, ó por los Inspectores á sus órdenes, las Escuelas públicas, incluso las Graduadas anejas á las Normales, en lo concerniente á los métodos y el material pedagógico, al estado y condiciones de los edificios, sus anejos y dependencias, á las salas destinadas á clases, á las habitaciones de los Maestros cuando éstos lo reclamen, á la asistencia escolar y á todo cuanto directa ó indirectamente pueda contribuir al buen régimen y adelanto de la educación popular.

2.^o Inspeccionar igualmente las Instituciones circum postecolares organizadas por el Estado ó subvencionadas por él, cuando así lo disponga la Superioridad.

3.^o Proponer á la Dirección general la suspensión ó reforma de las Juntas locales que no cumplan con los deberes que se les confían, y el nombramiento, cuando el caso lo exija, de un Delegado local de la Inspección cerca de ellas.

4.^o Remitir anualmente á la Dirección general una *Memooria* sobre el estado de la enseñanza en la Zona de visita, y sobre sus trabajos para mejorar la función docente.

5.^o Formar y tramitar todos los expedientes que afecten á derechos de los Maestros, condiciones de las Escuelas y creación de estas, y acordar los traslados voluntarios de los Maes-

tros dentro de la localidad. A este efecto, ocurrida una vacante, el Inspector Jefe de la provincia anunciará en el *Boletín Oficial* un concursillo, por término de diez días, al cual podrán presentarse todos los Maestros de la localidad que se hallen en condiciones legales de poder ocupar la vacante anunciada, concediéndose ésta al aspirante que acredite mayor antigüedad en la Escuela desde la cual solicita, y en igualdad de condiciones, al que ocupe lugar anterior en el Escalafón general del Magisterio.

6.^a Informar los Escalafones de los Maestros para el percibo del aumento gradual de sueldo; incoar los expedientes de incompatibilidad de los mismos con los pueblos, en virtud de quejas percibidas, y elevarlos á la Superioridad para la resolución que proceda.

7.^a Visitar muy especialmente los edificios en construcción para nuevas Escuelas. Al efecto se pasará á los Inspectores copia del plano y de las condiciones facultativas de las obras.

De toda alteración que en cualquiera de ambas cosas observen, dará cuenta inmediata á la Dirección general para la resolución que proceda.

8.^a Llevar los libros y Registros siguientes:

- a) De entrada y salida de documentos.
- b) De Escuelas y calificación de Maestros propietarios.
- c) De licencias.
- d) De interinidades.
- e) De Escuelas privadas.
- f) De edificios.
- g) De lo relativo á las Bibliotecas circulantes.

h) De reclamaciones, para que en él puedan consignar las suyas los Maestros y personas interesadas en la enseñanza, sin más condición que la de razonarlas y justificarlas. Mensualmente darán los Inspectores cuenta á la Superioridad de las reclamaciones que se hayan hecho.

9.^a Tramitar los expedientes de permuta, licencia, recompensas, sustituciones y cualquiera otra petición que formulen los Maestros, remitiendo dichos expedientes á la Superioridad.

10. Oír las quejas de los Maestros, de las Autoridades locales y de los pueblos, inquiriendo imparcialmente el fundamento de ellas, y dando cuenta á la Superioridad de todo.

11. Imponer á los Maestros, por causas que no se consideren graves, las correcciones disciplinarias siguientes:

- a) Amonestación privada.
- b) Amonestación pública.

En las faltas graves, previa formación de expediente en que se oiga al interesado y demostradas que sean cumplimiento

aquellas, podrán proponer al Ministerio las penas siguientes:

a) Nota desfavorable en el expediente, cuyos efectos durarán más de dos años, determinándose el tiempo de duración al ser impuesta la indicada pena.

b) Suspensión de sueldo de uno á quince días.

c) Suspensión de sueldo por más de quince días y menos de tres meses.

d) Suspensión temporal del servicio, con pérdida del sueldo y del tiempo por que se imponga. No podrá durar esta suspensión menos de seis meses ni más de dos años, y la plaza de Maestro suspenso se proveerá en propiedad si la suspensión excede de un año.

e) Separación definitiva del servicio, con pérdida de todos los derechos y beneficios adquiridos por el título.

En el expediente personal de cada Maestro se hará constar la pena ó penas que le hayan sido aplicadas; pero si en su conducta posterior hubiera pruebas relevantes de su amor al servicio que, en opinión de su Jefe inmediato, le hicieran

acreedor á libertarla de aquel testimonio adverso, el Ministro, con formación de nuevo expediente, podrá acordar la cancelación de dicho testimonio, siempre que hayan transcurrido tres años cuando menos desde la imposición de la pena.

Los Inspectores podrán sobreseer los expedientes instruidos á los Maestros cuando los hayan instruido por su iniciativa, siempre que no resulte contra los acusados culpabilidad alguna, ó últimarlos imponiendo cualquiera de las penas leves señaladas con las letras *a* y *b* de este mismo número.

No podrán nunca los Inspectores sobreseer ni resolver por sí los expedientes mandados instruir por las Autoridades superiores, cualquiera que sea la sanción que consideren justo proponer, debiendo elevarlos, para su fallo ó tramitación subsiguiente, á las Autoridades que hubieran ordenado su instrucción.

Dentro del término de diez días, á contar de aquel en que los Maestros hayan recibido oficialmente la comunicación de la pena que les fuere aplicada, podrán alzarse ante la Inspección general de las correcciones disciplinarias impuestas por el Inspector respectivo, y ante el Ministro, de las penas restantes.

12. Conceder diez días de licencia á los Maestros de su jurisdicción, mediando causa urgente y justificada. Las licencias de mayor duración serán concedidas por los Rectores ó por el Ministerio, conforme á la legislación vigente.

Ni los Inspectores ni los Rectores podrán conceder licencias á los Maestros, sin proveer á lo necesario para que las atenciones de la enseñanza queden cubiertas.

Con informe de las Inspecciones de Zona y provincia, podrá conceder el Ministro licencias ilimitadas para asuntos propios, con pérdida de la propiedad de la Escuela que desempeñen, á los Maestros que cuenten más de diez años de servicio; pero sin que les sean de abono, durante el disfrute de aquellas, los haberes ni el tiempo.

De estas licencias sólo podrá hacerse uso una sola vez; y si excedieran de cinco años, será condición precisa, para que el interesado pueda reintegrarse activamente en el Magisterio, que practique ejercicios de aptitud en una Escuela Normal, la cual habrá de certificar que el examinado ha merecido calificación aprobatoria del Tribunal correspondiente, y que se lo considera apto para continuar en el ejercicio de la enseñanza.

Art. 20. Ningún Maestro podrá disfrutar durante un mismo año escolar de más de treinta días de licencia, de los que pueden conceder los Inspectores ó los Rectores. Á este fin será preciso que al empezar á usarla lo ponga en conocimiento del Inspector de su Zona, para que este funcionario tome la nota correspondiente en su registro.

DE LAS VISITAS DE INSPECCIÓN

Art. 21. Las visitas pueden ser ordinarias y extraordinarias. Las primeras son las que gira el Inspector de cada Zona, según el itinerario acordado, del cual elevará copia á la Inspección general dentro de la segunda quincena de Diciembre; y las segundas, las que haga el Inspector, mediante salidas aisladas, autorizado ó por orden de la Dirección general.

Art. 22. El Inspector visitará cada año las Escuelas comprendidas dentro del itinerario, el cual, así como las fechas de salida, no se hará público, limitándose el Inspector, una vez en el pueblo, á comunicar su llegada, verbalmente ó por escrito, á la Autoridad local.

Art. 23. Las visitas se extenderán anualmente al mayor número posible de Escuelas, nunca menos de 100, con prohibición de incluir en la visita ordinaria ninguna Escuela inspeccionada en el año anterior, mientras no se hayan recorrido todas las de la Zona.

Art. 24. Terminada la visita á una Escuela, el Inspector extenderá un boletín con los datos pedagógicos y estadísticos, que en su día se detallarán, y con las indicaciones y advertencias que juzgue oportunas, del cual hará el Maestro dos copias: una en el libro de visitas de inspección, que será personal del Maestro y llevará consigo en sus cambios de Escuela, y otra en papel simple, que entregará al Inspector.

El Director ó Inspector general podrán en todo momento exigir á los Inspectores provinciales copia de estos boletines, á fin de conocer su labor.

Art. 25. Con ocasión de la visita ordinaria en un partido ó comarca, los Inspectores reunirán á los Maestros en el punto donde sea más fácil y cómoda la asistencia, para celebrar conferencias ó conversaciones pedagógicas.

En estas reuniones el Inspector expondrá familiarmente las deficiencias observadas en la enseñanza, los medios de corregirlas, los adelantos pedagógicos, etc., etc. Los Maestros podrán tomar parte en estas conferencias, exponiendo, á su vez, sus observaciones.

También podrá el Inspector, con ocasión de la visita, reunir á los Maestros de la localidad ó localidades vecinas, haciendo con este pequeño grupo, y en presencia de los niños, lecciones prácticas de metodología y organización escolar durante uno ó dos días, y levantando de todo acta, que elevará, firmada por los asistentes, á la Dirección general.

Art. 26. En la visita á las Escuelas privadas, el Inspector averiguará si funcionan con la autorización necesaria, si cumplen las condiciones fijadas por esta autorización y si se dan en ellas enseñanzas contrarias á la seguridad del Estado, á la moral ó las leyes del país, pudiendo, en casos graves y urgentes, clausurarlas, dando cuenta inmediata á la Dirección general.

La inspección se fijará especialmente, para informar lo que proceda á la Superioridad, en las condiciones y funcionamiento de las Escuelas privadas que reciban subvención del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes.

El expediente de las Escuelas privadas se formará en la inspección provincial, remitiéndose informado al Rectorado correspondiente para su aprobación.

Art. 27. Una vez practicada la visita ordinaria, los Inspectores propondrán á la Dirección general las visitas extraordinarias que crean precisas para dedicarse con preferencia á las Escuelas de organización deficiente. En dicha proposición el Inspector indicará las deficiencias que se propone corregir, las instrucciones que ha dado á los Maestros en su anterior visita y el tiempo que juzgue necesario dedicar á cada Escuela.

Art. 28. Cuando se trate de visitas extraordinarias para la instrucción de expediente, podrá el Director general disponer que los Inspectores practiquen este servicio en jurisdicción distinta á la que estén adscritos.

Art. 29. En casos urgentes, podrá el Inspector girar visita extraordinaria á una Escuela, dando cuenta á la Superioridad

para los efectos económicos correspondientes, de que trata este Decreto en su lugar oportuno.

Art. 30. Los Inspectores de cada provincia procurarán alternar en la visita de Escuelas, de modo que siempre haya uno de ellos al frente de la oficina de inspección.

Art. 31. No se podrán inaugurar Escuelas, ni trasladar éstas de local, ni hacer en las existentes reformas de importancia, sin la previa visita y el informe del Inspector de la Zona ó de sus delegados.

Los Secretarios de las Juntas locales y los Maestros serán responsables de la infracción de este artículo.

PRESUPUESTOS ESCOLARES

Art. 32. La Inspección provincial intervendrá en la formación de los presupuestos escolares, con objeto de comprobar, según el estudio que hubiera hecho en sus visitas, si se ajustan á las necesidades de las Escuelas.

Á este fin los Maestros enviarán los presupuestos de sus Escuelas, en los plazos señalados, á la Sección administrativa de primera enseñanza, cuyo Jefe, después de informarlos en lo que se refiere á la Contabilidad, los remitirá á la Inspección provincial respectiva. Esta, mirando al mas acertado régimen de la enseñanza y á la equitativa adquisición de los diferentes medios materiales que ella exige y que puedan incluirse en los citados presupuestos, los aprobará ó modificará, devolviéndolos á la Sección.

De las modificaciones introducidas en ellos podrán reclamar los Maestros ante la Inspección general, dentro del plazo de quince días, á contar desde la fecha de la devolución de dichos presupuestos, al Maestro reclamante, según aparezca en el libro de salida de la Sección administrativa.

Art. 33. En ningún caso figurarán en los presupuestos escolares de una provincia obras escritas por los Inspectores de ésta, ni por los funcionarios de la Sección administrativa ó por individuos de sus familias, como tampoco periódicos ó revistas de que los dichos Inspectores ó funcionarios sean propietarios, accionistas, directores, redactores ó administradores.

RELACIONES DE LA INSPECCIÓN CON OTROS ORGANISMOS

Art. 34. Todos los Inspectores de cada provincia serán Vocales de la respectiva Junta provincial.

Art. 35. El Inspector Jefe provincial despachará directamente con el Gobernador, en aquellos asuntos pertenecientes á la Inspección que á esta Autoridad incumban, y en todos los cuales las Autoridades locales y los Maestros se dirigirán exclusivamente al Inspector, verbalmente ó por escrito.

Art. 36. En las capitales de Distrito universitario, el Inspector Jefe provincial formará parte del Consejo universitario respectivo, y despachará con el Rector en los asuntos de la inspección que á esta Autoridad correspondan.

DISPOSICIONES PENALES

Art. 37. Las faltas cometidas por los Inspectores en el desempeño de su cargo pueden ser de dos clases: leves y graves, cuya definición es la del concepto común; pero debiendo hacerse notar que en todo caso se reputarán como faltas graves el desconocimiento de la legislación vigente, ó la parcialidad notoria de los Inspectores en sus dictámenes administrativos.

Art. 38. En las faltas leves se impondrá á los Inspectores el correctivo de la amonestación, la cual será privada ó pública, según el caso, y á juicio del Inspector general, ó de cualquiera de los Inspectores natos que pueden aplicarlas.

Art. 39. En las faltas graves se podrán imponer las siguientes penas:

- 1.^ª Nota desfavorable en el expediente.
- 2.^ª Suspensión de sueldo de uno á quince días.
- 3.^ª Suspensión de sueldo por más de quince días y menos de tres meses.
- 4.^ª Traslado de una á otra provincia.
- 5.^ª Separación temporal del cargo.
- 6.^ª Separación definitiva del servicio.

Art. 40. Para la aplicación de las penas por faltas graves será necesaria la formación de expediente, el cual se tramitará, como queda dicho en el art. 3.^º, con audiencia del interesado y con informe del Consejo de Instrucción pública.

La apertura de todo expediente podrá llevar consigo desde luego, por acuerdo del Ministro, y á propuesta del Director de primera enseñanza, la separación temporal del servicio, con retención del sueldo, hasta que se dicte por el Ministerio la oportuna resolución.

Art. 41. En el expediente personal de cada Inspector se hará constar, como queda preceptuado respecto al de los Maestros, la pena ó penas que le hayan sido aplicadas; pero si en su conducta posterior hubiera pruebas relevantes de su amor al servicio que, en opinión de su Jefe inmediato, le hicieran acreedor á libertarle de aquel testimonio adverso, el Ministro, con formación de nuevo expediente, podrá acordar la cancelación de dicho testimonio, siempre que hayan transcurrido tres años, cuando menos, desde la imposición de la pena.

LICENCIAS, VACACIONES, CAMBIOS DE DESTINOS, EXCEDENCIAS
Y JUBILACIONES

Art. 42. El Ministro podrá conceder licencias ilimitadas, para asuntos propios, á los Inspectores que cuenten más de diez años de servicios en la enseñanza, incluidos los de la Escuela primaria; pero sin que les sean de abono durante ellas, ni sus haberes ni el tiempo á que se extendieran. De estas licencias podrá hacerse uso sólo una vez. El reingreso en el Cuerpo se verificará, fuera de concurso, cuando ocurra una vacante de igual sueldo que el disfrutado anteriormente por el solicitante, y pasando á ocupar el último lugar de dicho sueldo en el Escalafón.

Art. 43. Los Gobernadores civiles podrán conceder quince días de licencia á los Inspectores, siempre que las necesidades del servicio queden atendidas. El otorgamiento de las licencias de mayor duración corresponde al Ministerio.

Art. 44. Los Inspectores disfrutarán de las vacaciones oficiales, turnando al efecto los de una misma provincia, de modo que se hallen cubiertas en todo tiempo las necesidades del servicio, y participándolo á la Inspección general.

Art. 45. En caso de dolencia de un Inspector, ó cuando sus condiciones hagan más provechosa su labor en el servicio burocrático, podrá la Dirección general destinarle, temporal ó definitivamente, á los trabajos de la correspondiente oficina de Inspección, confiando la visita de Escuelas de su Zona á los demás Inspectores. La Dirección general podrá tomar esta resolución libremente ó á instancia del interesado.

Art. 46. También podrá conferirse á los Inspectores que se hallen en el caso del artículo anterior el desempeño de una Escuela pública, según establecen las disposiciones vigentes, ó el de una plaza en Escuela Normal, admitiéndolos, al efecto, á los concursos de traslado y ascenso, y siéndoles de abono los años servidos en la Inspección, equiparados en este caso á los prestados en Escuelas Normales. Los Profesores de estas podrán, análogamente, pasar al servicio de la Inspección en iguales condiciones.

Art. 47. Los Inspectores nombrados para cargos públicos ó comisiones fuera de la Inspección y dependientes de otros Ministerios, serán declarados excedentes durante dos años, cumplidos los cuales tendrán que solicitar el reintegro en el plazo de veinte días. Para que la excedencia se prorrogue, será necesaria una Real orden especial acordándolo cada año, sin que pueda exceder de cuatro el tiempo total de la excedencia.

Si antes de transcurridos los dos años, ó la prórroga en su caso, hubiera terminado el servicio para que el Inspector fué nombrado, ó éste lo renunciara, podrá reintegrarse en el Cuerpo cuando lo solicite, declarando que cesó en el cargo ó comisión determinantes de la excedencia.

Art. 48. Cuando un Inspector, sea cualquiera su categoría, se halle agregado á servicio perteneciente al Ministerio ú otro organismo que dependa del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes, será considerado como en activo para todos los efectos de su carrera.

Art. 49. Los Inspectores serán jubilados forzosamente á los setenta años de edad, pudiendo pedir la jubilación desde los sesenta y cinco.

Los Inspectores que no cuenten los años de servicios suficientes para obtener la jubilación, podrán ser autorizados para continuar el tiempo necesario en el ejercicio activo de la Inspección, siempre que se hallen en condiciones de salud que les permitan, á lo menos, pasar á los trabajos burocráticos de la Inspección, en consonancia con el art. 45.

INGRESO, ASCENSOS Y TRASLADOS

Art. 50. En la Inspección de primera enseñanza, aparte lo dispuesto en el art. 14 y del derecho que la legislación concede á los alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, se ingresará con el sueldo inferior, mediante oposición.

Á ella podrán concurrir libremente los Maestros de Escuela pública con título Superior y tres años de servicios, los Profesores y Auxiliares propietarios de Escuelas Normales, los Jefes de las Secciones de Instrucción pública con servicios de la enseñanza primaria oficial, y los Licenciados en Derecho, Ciencias y Filosofía y Letras.

Art. 51. El Tribunal de oposiciones estará formado por los siguientes Jueces:

El Director general de primera enseñanza, Presidente, y cuatro Vocales, que serán: el Director del Museo Pedagógico Nacional, el de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, el Inspector general de primera enseñanza y un Inspector provincial ó de Zona.

Este último actuará como Secretario.

Para sustituir á los Vocales que por causa justificada no puedan asistir á la constitución del Tribunal, se nombrarán, al mismo tiempo que aquellos, cuatro suplentes, cuyos nombramientos recaerán respectivamente en el Subdirector del Museo Pedagógico Nacional, en un Profesor de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, á propuesta de dicho Centro, y en dos Inspectores de primera enseñanza.

Cuando el que haya de ser sustituido sea el Director general de primera enseñanza, se nombrará en su reemplazo un Consejero de Instrucción pública, á quien corresponderá la presidencia.

Las condiciones de los ejercicios se anunciarán en su día.

Art. 52. Terminados los ejercicios, se formará la lista de admitidos, que se elevará al Ministerio. La Dirección general, de acuerdo con la Junta para Ampliación de estudios y asesorada por el Tribunal de oposiciones, procederá á organizar para los aprobados un curso de ampliación en Madrid y un viaje de estudio por el extranjero, durante el tiempo y en la forma que estime oportuno.

Art. 53. Terminada la pensión, el Tribunal de oposiciones convocará nuevamente a los designados y procederá, en la forma que considere más eficaz, a verificar la elección definitiva de los que habrán de ocupar las plazas de Inspectores vacantes, elevando propuesta al Ministro para que éste acuerde los nombramientos.

Art. 54. La provisión de las vacantes de sueldo superior al de entrada que ocurran en el Cuerpo de Inspectores comprenderá dos partes: la correspondiente al número del Escalafón y la relativa al de la plaza vacante.

Art. 55. Los números del Escalafón se cubrirán alternativamente:

1.º Por antigüedad, corriéndose todas las escalas.

2.º Por mérito, después de correr la escala dentro del sueldo a que el número pertenece, con arreglo a las siguientes condiciones de preferencia.

a) Haber ingresado en el Cuerpo por oposición, ó proceder de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Los Inspectores que no se hallen en este caso podrán colocarse en condiciones de utilizarlo, si toman parte en los ejercicios de oposición que se verifiquen para el ingreso en el Cuerpo y en ellos obtienen la aprobación correspondiente.

b) Méritos contraídos en la Inspección.

c) Méritos contraídos en el ejercicio de la enseñanza oficial.

d) Títulos académicos distintos de los del Magisterio primario.

Art. 56. Los honores y recompensas, no pecuniarios, que reciban los Inspectores, como premio por el cumplimiento de servicios especiales ó extraordinarios, les servirán como méritos en su carrera.

Art. 57. Las plazas vacantes a que se refiere el art. 54 se proveerán con arreglo al Escalafón, por concurso de traslado, entre todos los funcionarios del Cuerpo que lo soliciten.

Art. 58. La Dirección general anunciará estos concursos, dando un plazo de veinte días para la presentación de instancias y documentación.

Art. 59. Las tomas de posesión se verificarán ante los respectivos Gobernadores, certificando, como Secretario, el Inspector que desempeñe el cargo de Inspector Jefe ó el que haga sus veces. Cuando sólo haya un Inspector en la provincia, actuará de Secretario, para la posesión, el Jefe de la Sección administrativa de primera enseñanza.

DISPOSICIONES ECONÓMICAS

Art. 60. Los sueldos de los Inspectores profesionales de primera enseñanza se ajustarán, por ahora, a la siguiente escala.

Un Inspector general, con 10.000 pesetas.

Un Inspector, con 7.500.

Nueve Inspectores, con 5.000.

Cuarenta Inspectores, con 4.000. Uno de ellos adscrito a la Dirección general de primera enseñanza.

Treinta Inspectores, con 3.000.

Cuarenta Inspectores ó Inspectoras, con 2.500.

A medida que los recursos del Tesoro lo consientan, se incluirá en Presupuestos sucesivos cantidad bastante para que el número de Inspectores sea tal que cada uno tenga a su cargo un máximo de 100 Escuelas.

Art. 61. La cantidad destinada a dietas de visita se fija en 1.000 pesetas para cada Inspector ó Inspectora de todas las categorías.

Art. 62. Los Inspectores especiales cobrarán, durante el tiempo que dure la visita encomendada, 25 pesetas diarias en concepto de dietas.

Art. 63. El Inspector general percibirá 25 pesetas diarias de dietas, en concepto de indemnización, cuando gire visitas, pudiendo librarse, á justificar, la cantidad correspondiente á un mes de dichas dietas. El Inspector general recibirá, en concepto de material de oficina, 2.000 pesetas.

Art. 64. Los Inspectores cobrarán 10 pesetas diarias, como dietas, en las visitas ordinarias y 15 en las extraordinarias.

Art. 65. Los gastos de oficina se pagarán con cargo á los créditos que individualmente se asignan en los Presupuestos para este fin y de los cuales se formará en cada provincia un fondo común. Las Diputaciones provinciales proporcionarán el local y mobiliarios correspondientes, un Escribiente y un Ordenanza, en tanto los créditos del presupuesto del Ministerio de Instrucción pública no permitan cubrir directamente estas atenciones.

Art. 66. En los casos de que trata el art. 29, los Inspectores remitirán á la Dirección general nota de las dietas devengadas en la visita extraordinaria, para que aquélla, una vez comprobada la necesidad de la visita, apruebe la nómina correspondiente.

Art. 67. Una vez efectuado un número prudencial de visitas ordinarias ó extraordinarias, el Inspector elevará directamente á la Dirección general, como comprobantes, las certificaciones de estancia en los pueblos recorridos, extendidas por la Autoridad municipal competente, además de tres ejemplares de la nómina de dietas devengadas y tres estados demostrativos, suscritos y sellados por el Inspector, en los que haga constar por su orden los pueblos y Escuelas visitados, así como los días invertidos, incluso el de ida y vuelta, con la expresión de fechas.

El Ministro de Instrucción pública procurará en sucesivos Presupuestos tomar las disposiciones oportunas, á fin de mejorar el sistema actual de justificación y pago de dietas.

Art. 68. El Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes dictará las disposiciones complementarias para la debida ejecución de este Decreto.

Art. 69. Quedan derogadas cuantas disposiciones se opongan á las del presente Decreto.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

1.^a Las plazas de Inspectores vacantes y pendientes de provisión á la publicación de este Decreto serán cubiertas con arreglo á lo que en él se determina, sea cualquiera su sueldo y los concursos á que se hubieran anunciado.

2.^a Los derechos personales que las disposiciones respectivas reconocen á los actuales Inspectores municipales de Madrid serán respetados en todo lo que no contradigan lo que preceptúa el párrafo segundo del art. 7.^o del presente Decreto; pero se extinguirán, en cuanto al Estado, con la jubilación, renuncia ó muerte de quienes hoy desempeñan estos cargos.

Dado en Palacio á cinco de Mayo de mil novecientos trece.

ALFONSO

El Ministro de Instrucción pública
y Bellas Artes,

Antonio López Muñoz

- Colección legislativa de Instrucción Pública
Año 1.913, Ministerio de Instrucción Pública
y Bellas Artes, Madrid 1.913, pp. 251-268

