Joàquín Costa y Rafael Altamira: su pasión por la pedagogía del conocimiento histórico

POR

M.ª PILAR TERUEL MELERO

"Yo he sentido curiosidad de saber y se lo he preguntado a la Historia..."
Joaquín Costa[1]

El objetivo principal de esta investigación, cuyo proyecto, presentado a la Fundación Joaquín Costa, mereció la concesión de una de las dos Ayudas para Proyectos de Investigación convocadas en 1997, se centra en el estudio de la perspectiva pedagógica de la Historia en Joaquín Costa y en Rafael Altamira, dos figuras claves de la España contemporánea, enmarcadas en la Institución Libre de Enseñanza, pero dotadas, sin embargo, de perfiles y rasgos propios, que, en su compleja y amplia actividad intelectual, abordaron de una forma destacada el conocimiento histórico y su pedagogía, contribuyendo al estudio de esta ciencia social, cuestión de absoluta actualidad, como lo ponen de manifiesto recientes estudios[2] que destacan las dificultades que han de afrontar los alumnos para lograr la adecuada comprensión de la Historia, sin que olvidemos, tampoco, la discusión doctrinal y política más candente sobre la enseñanza de las Humanidades.

Si para el gran polígrafo aragonés la Historia extravasaba su concepción de mera crónica o de una simple acumulación de biografías más o menos relevantes, de tintes oficialistas y hagiográficos, cobrando, por el contrario, en su perspectiva interna, naturaleza de auténtica ciencia social, a través de la cual poder encontrar los caracteres de todo un pueblo, en el caso del ilustre alicantino, la Historia constituirá, también, su verdadera vocación, destacando, parafraseando a Valdeavellano,[3] su idea de la Historia como una forma de educación, plena de valor educativo y social.

---

1 Prólogo en el libro de SÁNCHEZ DÍAZ, R.: *Juan Corazón*, Madrid, Librería de Fernando Fe, 1906.

2 CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M.: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1989. *Vid.* también la tesis doctoral realizada por TERUEL MELERO, M.ª P.: *Estrategias de aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria*, inédita, Universidad de Zaragoza, 1997.

3 GARCÍA DE VALDEAVELLANO, L.: "Don Rafael de Altamira, o la Historia como educación", *Boletín de la Real Academia de la Historia*, CLX, I, 1967, 63-88; *Historiadores en la Institución. En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977, p. 81.

No hay que olvidar tampoco que los afanes sobre la Historia aparecen tempranamente, en el caso de Costa, a raíz de su intento baldío de acceder, precisamente, a la cátedra de Historia Crítica de España,[4] en 1875, hecho al que siempre dio gran importancia y que pudo contribuir a marcar su personalidad, apareciendo reiteradamente esta circunstancia a lo largo de su obra. Asimismo, Altamira camina desde su tesis doctoral, sobre la *Historia de la propiedad comunal*, siempre ya al lado de la Historia, que dará sentido al conjunto de facetas que integran su personalidad.

El intercambio epistolar entre estas dos figuras pone de manifiesto, así, la preocupación sobre la Historia y su aprendizaje y el magisterio ejercido por Costa sobre Altamira, quien siempre reconoció la permanente influencia del altoaragonés.[5]

Si, como ha dicho el propio Unamuno[6] –refiriéndose a Joaquín Costa–, "Aquel hombre vivió siempre en la Historia, dentro de la Historia y para la Historia. Toda su concepción era una concepción historicista. Tenía la preocupación de la Historia", y si, asimismo, Altamira reconocía expresamente la impronta que en él ejerció el ilustre polígrafo aragonés, por nuestra parte queremos profundizar en la pasión y preocupación de ambos por la pedagogía del conocimiento histórico.

La evolución normativa en el campo de la educación que se produce en nuestro país en la pasada centuria –reflejo, al mismo tiempo, de los avatares sociopolíticos y económicos que marcan la España decimonónica– explicará, en gran medida, que la filosofía krausista arraigara en una parte de la intelectualidad y se gestase, así, la Institución Libre de Enseñanza, en la que Costa y Altamira desarrollaron una parte importante de su actividad, influyendo en sus ideales y siendo, a la vez, influidos por ella.

El regeneracionismo y las propuestas de reformas pedagógicas que impulsan nuestros dos autores, envueltos en la espiral del desastre del 98, algunas de las cuales pueden considerarse precursoras de la moderna ciencia histórica, anteriores incluso a las formuladas en Francia en torno a los *Annales d'Histoire Économique et*

---

4 PEIRÓ MARTÍN, I.: "La historia de una ilusión: Costa y sus recuerdos universitarios", *Anales de la Fundación Joaquín Costa,* 13, Huesca, 1996, pp. 209-312.
Vid. también GIL NOVALES, A.: "Joaquín Costa y la Historia Nacional", *El legado de Costa*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1984, pp. 69-85.

5 En este sentido, es lo suficientemente explícita la dedicatoria de Altamira a Costa en su obra *Cuestiones modernas de historia*: "A Don Joaquín Costa, mi maestro y primer iniciador de las investigaciones prácticas de Historia, testimonio de gratitud y afecto de: El autor", recogida por MAINER, J. C.: "La frustración universitaria de Joaquín Costa", *El legado de Costa*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1984, p. 240.

6 Conferencia dada en el Ateneo de Madrid, cuyo texto taquigráfico se publicó en el periódico *El Sol*, citada por G. DE VALDEAVELLANO, L.: "Joaquín Costa en el recuerdo de la Institución Libre de Enseñanza", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 1, Madrid, 1984, p. 26.

Sociale, sitúan a Costa y Altamira como dos personajes claves de la Restauración, aunque Altamira sobrevivirá a la misma, alcanzando un gran prestigio internacional, y sufrirá las consecuencias de nuestra Guerra Civil, falleciendo en su exilio mejicano.

Hoy todavía es una asignatura pendiente el desarrollo de la enseñanza de las Humanidades, de forma que el profesorado salga de las escuelas de magisterio, conociendo el método histórico, lejos de memorismos y de clases magistrales, y situándose en la posición que exige nuestra sociedad para enseñar a aprender.

El presente trabajo trata de aproximarse a todas estas cuestiones, sin perder la perspectiva de que la enseñanza/aprendizaje de la Historia es una cuestión viva, que debe abordarse desde el terreno de la ciencia histórica, entendida en su sentido más abierto, como recepción de los saberes propios del resto de las ramas del conocimiento –y ajena a las presiones que la mediatizan y la convierten en verdad *subjetiva*–, constituyéndose, en este orden de cosas, en una clave necesaria para la comprensión del papel del hombre en la *aldea global* de que hablara McLuhan, en el umbral de un nuevo milenio.

1. PERFILES BIOGRÁFICOS Y SIGNIFICADO DE LAS FIGURAS DE JOAQUÍN COSTA Y DE RAFAEL ALTAMIRA

Los dos autores objeto de nuestro estudio resultan enormemente atractivos por la vigencia de su pensamiento cuando nos encontramos en los umbrales del siglo XXI.

La actualidad del núcleo de sus ideas hace que debamos repasar, aunque sea someramente, los principales hitos de su biografía –ya que no es posible descontextualizar al hombre de sus circunstancias personales y sociales–, que vamos a tratar de sintetizar en los siguientes apartados.

Tanto Costa como Altamira destacarán por abarcar diferentes campos del conocimiento, en algunos de los cuales coinciden –el Derecho, la Historia, la Pedagogía...–, y por su profundo amor a España, atravesando uno y otro momentos históricos especialmente difíciles, aunque con trayectorias que ofrecen matices y perspectivas diferentes.

Para entender cabalmente el sentido de las ideas pedagógicas desarrolladas por nuestros dos autores es necesario dar, pues, algunas pinceladas sobre sus actividades, el momento histórico que les tocó vivir, sus circunstancias personales, su pensamiento político, su trabajo intelectual...

1.1. Joaquín Costa Martínez (1846-1911)

Cuando uno trata de aproximarse a la figura del aragonés universal que es Costa, la primera impresión que recibe es la de estar enfrentándonos a un mito inabarcable,

complejo por su polifacetismo, al que sólo parcialmente se le puede someter a un análisis mínimamente riguroso y, por ello mismo, incompleto.

El ilustre aragonés vive un momento azaroso de la vida de España. Así, nace prácticamente cuando Isabel II alcanza la mayoría de edad, viendo cómo es derrocada, en 1868, por la "Gloriosa" revolución; le sucede la Regencia del general Serrano 1868-1871; la Monarquía del italiano Amadeo de Saboya, 1871-1873; la I República desde el 11 de febrero de 1873 al 3 de enero de 1874; el golpe de estado del general Pavía y el pronunciamiento del general Martínez Campos, que da paso al período de la Restauración, con Alfonso XII, 1875-1885; el desastre de 1898; la Regencia de María Cristina de Habsburgo, 1885-1902, y los primeros años del reinado de Alfonso XIII, 1903-1911.

La Restauración[7] borbónica –con una doble fuente de poder, el Rey y las Cortes– se caracterizará por el intento de Cánovas del Castillo de trasplantar artificialmente el modelo parlamentarista británico a través del partido conservador, creado por él, y el liberal liderado por Sagasta, aunque la realidad del sistema era el caciquismo.

En este sentido, en el prólogo de Costa[8] a la obra de su amigo Pascual Queral y Formigales *La ley del embudo*, después de aclarar que se entiende por dicha ley aquella que siendo una misma para todos "permitía obsequiar con la parte ancha a los unos y oprimir con la estrecha a los demás", añadirá:

> El caciquismo, con toda su cohorte de vergüenzas e infamias, es un fenómeno tan natural como la caída del granizo, como la salida del sol o como el dolor de muelas, por esto ha existido siempre, desde que desaparecieron otras formas de dependencia y de explotación humana con el estado social que las había producido. Retrocedamos nada más un siglo y encontraremos que eso mismo que ahora sucede sucedía entonces, tal vez la diferencia está en que entonces hubo en el poder central, aunque por accidente, quien trató de ponerle coto, juzgando que dolencias así, tan hondas y constitucionales, podían curarse por decreto, mientras que ahora el poder central se ha acomodado complacientemente al régimen, montando sobre la base de él la maquina gubernamental.

---

7 Siguiendo a FORCADELL ÁLVAREZ, C., en el prólogo de la obra de FRÍAS CORREDOR, C. y TRISÁN CASALS, M.: *El caciquismo altoaragonés durante la Restauración*, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses ("Colección de Estudios Altoaragoneses", 20), 1987, p. 7:

> El largo período de la Restauración (1875-1923) es un sistema de dominación de las clases propietarias, tal como quedaron configuradas tras el proceso de transformaciones liberales y burguesas, desarrollado en España sobre el contrapunto de un no menos largo ciclo de guerras civiles (1808-1874). El sistema político de la Restauración se asienta sobre un marco constitucional estable, con elecciones periódicas y partidos políticos; pero, para mantenerse como sistema de dominación de la gran propiedad y de la burguesía conservadora, hubo de recurrir al falseamiento del sufragio (universal masculino desde 1890) y a las manipulaciones electorales.

8 QUERAL Y FORMIGALES, P.: *La ley del embudo*, 1897, edición, introducción y notas de Juan Carlos ARA TORRALBA, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses ("Colección Larumbe", 7), 1994, pp. 8-10.

El panorama político español, conforme avanzaba la Restauración –que pasó de una fase de coyuntura económica expansiva a otra de depresión–, se complicó con el auge del republicanismo en las grandes ciudades y la crisis económica del campesinado, el malestar de las clases urbanas y del proletariado, los avances del anarquismo, del Partido Socialista y de las tendencias regionalistas.

Retomando el examen biográfico[9] de la figura de Costa, hay que decir que el calificativo de polígrafo[10] resulta ajustado aplicado a un hombre con un dominio tan profundo de la historia, la pedagogía, el derecho, la sociología, la antropología,[11] la literatura,[12] la economía, la política colonial española, las políticas agraria e hidráulica..., fruto de lo que él llamara "el mal de los libros y de la Ciencia".

Esa extraordinaria formación intelectual surge en Costa desde el Alto Aragón, en el seno de una familia humilde, nacido en Monzón pero que pasa desde los cinco años en Graus, de donde era su madre, iniciándose un periplo humano enfrentado a la continua penuria económica y a una distrofia[13] muscular progresiva, que constituyen dos elementos inseparables a lo largo de toda su existencia.

---

9 Son fundamentales para conocer a Joaquín Costa los trabajos del hispanista inglés que más ha sabido de Costa, fallecido en 1990, George J. G. CHEYNE, y en particular su obra *Joaquín Costa, el gran desconocido*, Barcelona, Ariel, 1972, así como los de E. FERNÁNDEZ CLEMENTE, sobre todo *Estudios sobre Joaquín Costa*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1989, y "Una relectura biográfica de Joaquín Costa", *Temas de antropología aragonesa*, 6, Zaragoza, 1997, pp. 95-133.
Cheyne destaca la faceta humana de Costa, en CHEYNE, G. J. G. y otros: *¿Por qué fue importante Costa?*, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses ("Colección Cuadernos Altoaragoneses de Trabajo", 7), 1987, pp. 3-6.
Para conocer la extensa producción bibliográfica de Costa, véase a CHEYNE, G. J. G.: *Estudio bibliográfico de la obra de Joaquín Costa* (1846-1911), Zaragoza, Guara, 1981.

10 AGUIRRE PRADO, L.: *Joaquín Costa*, Madrid, Publicaciones Españolas ("Colección Temas Españoles", 457), 1965, p. 26, señala que Costa "fue pedagogo, filósofo, literato, historiador, sociólogo, político, jurista, economista, periodista, orador...".

11 Véase DEL PINO DÍAZ, F.: "El antropólogo", CHEYNE, G. J. G. y otros: *¿Por qué fue importante Costa?*, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses ("Colección Cuadernos Altoaragoneses de Trabajo", 7), 1987, pp. 28-32.

12 Véase MAINER BAQUÉ, J. C.: "El literato", CHEYNE, G. J. G. y otros: *¿Por qué fue importante Costa?*, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses ("Colección Cuadernos Altoaragoneses de Trabajo", 7), 1987, pp. 11-16.

13 CHABÁS, J.: "Don Joaquín Costa, precursor y actuante de la 'generación del 98", *Medicina Clínica*, tomo XXII, 1, Barcelona, 1954, p. 425, recuerda lo que Costa le decía en una carta al citado Chabás, médico, a propósito de su salud:

> Valiente fama he adquirido después de arrostrar heroicamente cuarenta años una parálisis por Europa, gastándome lo que tenía y no tenía en procurar su curación, por motivos principalmente objetivos, y resignándome a apartarme a un rincón donde no estorbo a nadie, al ver que era incurable y la afección iba en aumento; después de haberme doctorado en la virtud teologal de la fortaleza combatiendo cuarenta años en asuntos públicos, pero sobre todo en privados, contra todas las potencias del Estado, sólo yo, sin que nadie me asistiera; después de estar haciendo cuarenta

Costa es plenamente consciente del sacrificio que debe soportar su familia para que pueda iniciar sus estudios de Magisterio en Huesca. Siente dolor y rabia por la escasez de medios económicos y no nos resistimos a recoger de Lisón Tolosana[14] el siguiente párrafo:

> La penuria y escasez hasta de lo más preciso hacen de él un personaje trágico, tiñen su carácter de un halo de soledad, tristeza y amargura que estallan en sus notas íntimas: "No podía ir descalzo", escribe, "y de consiguiente llevaba las botas viejas del Señorito [...] viejas [...] y para lograrlas [...] cada vez [...] cuántas humillaciones, súplicas y abajamientos". Al conseguir el título de maestro –"ya soy maestro, al fin"– tuvo que pagar no doce duros como esperaba, sino diecisiete; su comentario es patético: "Esto me parte". Con razón: había conseguido ser maestro, escribe, "con los ocho duros de mi tío y otros ocho que me ha facilitado mi padre, que los ha pedido prestados, necesitándolos él mismo como los pulmones el aire". Más tarde, y refiriéndose a sus estudios en Madrid, vuelve a anotar en su Diario: "Con grandes esfuerzos pudo lograr reunir mi padre once duros y cinco mi tío Mosén Lucas para matricularme y examinarme [...] de tres asignaturas, habiendo comenzado el curso de las restantes de la carrera de Leyes, más una asignatura de la de Letras".

En Costa podemos apreciar una *etapa juvenil* oscense, que podría abarcar hasta 1868 –pudiendo verse sobre este particular a Ara Torralba, J. C.: "Pesquisas sobre la actividad cultural del joven Costa en Huesca", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 14–, en la que destaca la fundación del Ateneo Oscense, en 1866, y su viaje a París, en 1867, con motivo de la celebración de la Exposición Internacional, pensionado por la Diputación Provincial de Huesca. Esta estancia en la capital del Sena le permite conocer la realidad europea y el atraso español.

El sacerdote José Salamero, tío suyo, con el que no siempre tuvo una relación muy cordial, le ayudó a costearse la segunda enseñanza y los estudios de maestro, delineante y agrimensor y, más tarde, la carrera de Derecho. También recibirá la ayuda económica de mosén Lucas Martínez, hermano de su madre. Como señala Ortega Esteban,[15] que sitúa el período juvenil de Costa hasta 1875 o hasta 1882:

> En esta etapa, desde el punto de vista ideológico y religioso, participa de las concepciones comunes a su ámbito familiar y social: catolicismo y tradicionalismo costumbrista. Esta fase es considerada por algunos historiadores como meramente biográfica, pero poco significativa en el conjunto general de la personalidad y obra costiana. Sin embargo, de este período son escritos tan inte-

---

> años el aprendizaje de la muerte, sin dejar por eso mientras tanto, con mi sudor y con mi sangre y con mi nervio agotado, de ayudar a otros a vivir; valiente fama, repito, la que he ganado, cuando para habituarme a mirar cara a cara a ese miserable accidente de la sepultura, se da por supuesto que necesito *¡sursum corda!*, ¡yo Costa! Y no siquiera de persona autorizada para ello, esto es, de otro desgraciado y paralítico, sino de un joven que no sabe lo que es eso más que por la clínica y por los libros, pletórico de salud y de vida, lleno de porvenir...

14 LISÓN TOLOSANA, C.: "Joaquín Costa Martínez, notas para la etopeya de un pionero", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 12, Huesca, 1995, p. 75.

15 ORTEGA ESTEBAN, J.: "Educación nacional, internacional y 'regional', en Joaquín COSTA", *Historia de la Educación*, vol. 1, 1982, p. 70.

resantes, desde el punto de vista pedagógico, como el *Proyecto de reforma en la enseñanza de la Agricultura* (1864), *Misión del clero en el progreso* (1867), *El maestro y el sacerdote* (1869), *Apuntes para la exposición de un método general de enseñanza* (1869), *Nueva base de educación* (1870) y otros de menor contenido educativo, pero importantes como *Ideas apuntadas en la Exposición Universal de 1867...* (1868), *La vida del Derecho* (1876), *Derecho consuetudinario del Alto Aragón* (1880), entre otros.

La *fase de madurez* se inicia en su etapa madrileña, obteniendo las licenciaturas y los doctorados en Filosofía y Letras y en Derecho, habiendo leído en 1870 el *Ideal de la humanidad*, debiendo retirarse a Graus, en 1873, a causa de la extrema pobreza por la que atravesaba.

Obtiene en 1874, por oposición, la plaza de auxiliar y profesor sustituto de Legislación Comparada en la Universidad de Madrid, renunciando en 1875, junto con Giner de los Ríos y otros catedráticos, como muestra de su rechazo a la política gubernamental sobre la enseñanza desarrollada por el ministro Orovio. Participa de los planteamientos krausistas. En este sentido, como recuerda Pérez de la Dehesa:

> El contacto de Costa con la Institución le dio no sólo un conocimiento teórico de las doctrinas krausistas, sino una experiencia humana de lo que aquella doctrina significaba como forma de vida. El espíritu de la Institución determinó su concepción de la Universidad y de la enseñanza, y aunque posteriormente al krausismo se unieron otras diversas influencias doctrinales, siempre quedó en él la actitud ética y austera de esta escuela.[16]

Costa oposita a la cátedra de Historia de España, de Madrid, y se retira. Aprueba las oposiciones a la cátedra de Derecho Político y Administrativo de Valencia, protestando airadamente porque el ministro, en uno y otro caso, decidiera la adjudicación de entre una terna. Publica *La vida del Derecho*, en 1876, mostrando su preocupación por el mundo jurídico,[17] presente también a lo largo de toda su vida.

Reside en Huesca dos años, 1877-1878, trabajando como oficial letrado, también por oposición, colaborando con el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* –en adelante, ILE– y publicando en el *Diario de Huesca*.

Se abre entonces una etapa en la que son especialmente destacables sus relaciones con la ILE, su ingreso en la Real Academia de la Historia, sus numerosas publicaciones –*Estudios jurídicos y políticos, Teoría del hecho jurídico individual y social, Derecho consuetudinario del Alto Aragón, Estudios jurídicos y políticos,*

---

16 PÉREZ DE LA DEHESA, R.: *El pensamiento de Costa y su influencia en el 98*, Madrid, Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1966, p. 21.

17 DELGADO ECHEVERRÍA, J.: "El jurisconsulto", CHEYNE, G. J. G. y otros: *¿Por qué fue importante Costa?*, *op. cit.*, p. 17, opina:

> El profesional del Derecho es todavía, en la España del siglo XIX, el único experto en ciencias sociales. El jurista no es todavía un especialista en la aplicación de las leyes, sino un conocedor genérico del Estado, la sociedad, la economía, la política y la historia. En mi opinión, Costa mantiene a lo largo de toda su vida una visión del mundo a través de los conceptos jurídicos; todo lo ve coloreado a través de las gafas del jurista.

Introducción a un tratado de política– y su activa y brillante participación en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, continuando su colaboración en el *BILE*, del que será director redactor entre 1880 y 1883.

Su frenética actividad le lleva a dirigir, en 1882, el Congreso Español de Geografía Colonial y Mercantil, publicar en la Biblioteca Jurídica, actuar en 1884 como abogado del Estado y como vocal de la Comisión de Legislación Extranjera. Comienza a dirigir, en 1885, la *Revista de Geografía Colonial*, actividad en la que continúa hasta 1887. Participa en 1886 en el Congreso Jurídico Español y es nombrado al año siguiente profesor de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, publicando su *Plan de una Historia del Derecho español en la antigüedad.*

Aprueba brillantemente las oposiciones a notario en 1888 y se recluye en Graus en 1890 ante un agravamiento de su enfermedad. Inicia entonces unas largas campañas políticas que le llevan a crear la Liga de Contribuyentes de Ribagorza, en 1891, y la Cámara Agraria del Alto Aragón, en 1892. Al año siguiente, es derrotado en las elecciones a diputado por Barbastro y se traslada a Madrid en 1894 al haber obtenido allí una plaza de notario.

Nuevamente es derrotado en las elecciones de 1896, también por el distrito de Barbastro, en cuyo programa aparece claramente explícita la doctrina regeneracionista. Es miembro del Institut International de Sociologie, en 1898. Publica en este año *Colectivismo agrario en España.*

En 1900 publica *Reconstitución y europeización de España*, fundando la Unión Nacional junto con Basilio Paraíso y Santiago Alba, que no colma las expectativas que Costa se había forjado sobre ella. Al año siguiente ingresará en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas con un discurso sobre *El problema de la ignorancia del Derecho y sus relaciones con el status individual, el referéndum y la costumbre.*

A partir de 1901 inicia la etapa de sus diez últimos años, combatiendo el régimen de la Restauración, con sucesivas proclamas republicanas. Publica *Oligarquía y caciquismo*,[18] criticando agriamente el gobierno de los peores –la oligarquía–, apoyada en los caciques.[19]

---

18 La ideología regeneracionista de ALTAMIRA está presente también en esta obra, ya que el alicantino, junto con A. BUYLLA, A. POSADA y A. SELA, desde la Universidad de Oviedo, elaboran el *Informe o testimonio en contestación a la 'Información sobre oligarquía y caciquismo'*, Ateneo de Madrid, 1901, destacando el papel que en esa regeneración está reservado a la educación.
Véase, en este sentido, COSTA, J.: *Oligarquía y caciquismo como la forma acual de gobierno en España: urgencia y modo de cambiarla. Memoria y resumen de la información*, tomo I, introducción de Alberto GIL NOVALES, Zaragoza, Guara, 1982, p. 82:

> El vicio de nuestra organización política nace, pues, de la entraña misma del Estado; no es enfermedad superficial, como de la piel o de alguno de los órganos gubernamentales. Formado el Estado por todos los ciudadanos; reflejándose en su contextura y en el funcionamiento de sus instituciones el espíritu de éstos, hay que ver la raíz caciquil en la constitución de la sociedad española, en su ignorancia,

En 1902 escribirá *Derecho consuetudinario y economía popular en España*, en colaboración esta vez con Altamira, Unamuno y otros autores. Habla de la necesidad de "un cirujano de hierro", al igual que Maura.

Su actividad ha hecho que pase, a esa altura de su vida, a ser un referente necesario para la generación del 98, influyendo decisivamente en Azorín, Unamuno, Maeztu...

Combate ferozmente al caciquismo, planteando una revolución "desde arriba", que en sus últimos años pasa a ser "desde abajo", evidenciando la clara radicalización de su pensamiento, mostrándose muy crítico con Cánovas –y, tras el asesinato de éste, con Silvela–, con Sagasta y con Maura.

Sentimentalmente, hemos de señalar el primer fracaso amoroso que se produce con una joven de Huesca, por el rechazo de los padres de ésta, los amores no correspondidos con otra mujer que figura en sus documentos con la inicial "F" y, finalmente, las relaciones mantenidas con la viuda de su amigo Bergnes, I. Palacín, de las cuales nació su hija Pilar Antígone, en 1883, que será adoptada por Costa más tarde.

La última etapa de la vida de Costa, caracterizada por la frustración, el cansancio, la pobreza siempre presente y el agravamiento de su enfermedad, transcurre en Graus, alejado de la Unión Republicana y de su jefe, Salmerón, mostrando evidentes signos de anticlericalismo.

Costa es, en todo momento, por encima de las aparentes paradojas y contradicciones de su pensamiento, un hombre honesto con sus ideas y con la práctica de éstas, honrado, unido a su eterna compañera, la pobreza, hijo de su tiempo y a la vez extraordinariamente crítico y reflexivo con el estado de cosas con que se encuentra, al que le duele el atraso español y el sistema al que se refería en *La ley del embudo* y en *Oligarquía y caciquismo*, que le llevan a la radicalización de sus tesis ante la perpetuación de un sistema en el que las clases humildes siempre salen malparadas.

---

en su falta de educación, en la persistencia verdaderamente tenaz con que durante todo el siglo pasado nos hemos opuesto a entrar con franqueza y resolución por los caminos de la civilización y de la cultura. Por desdicha nuestra, hemos carecido en nuestro tiempo de una verdadera clase directora; nuestros políticos, los que han usufructuado el poder, sobre todo los que han gozado de él largos períodos, no han tenido nunca ideal, no se han preocupado jamás de orientar el país a la europea, ni han intentado siquiera buscar por el impuesto los medios económicos para organizar lo que era y continúa siendo la primera de las necesidades públicas: la educación.

19 FORCADELL ÁLVAREZ, C., en el prólogo citado a FRÍAS CORREDOR, C. y TRISÁN CASALS, M.: *op. cit.*, p. 10, indica que "Joaquín Costa inicia sus proyectos políticos desde la provincia y desde la región, y desde ellas sufre las consecuencias del tinglado caciquil, al que dedicará la crítica ideológica más resonante en los albores del siglo XX".

CUADRO 1

HITOS BIOGRÁFICOS DE J. COSTA (1846-1911)

1846-1852	Reside en Monzón.
1852-1863	Se traslada con su familia a Graus.
1863	Reside en Huesca y alterna trabajos manuales con estudios secundarios.
1866	Participa en la fundación del Ateneo Oscense, interviniendo en el discurso de inauguración del mismo.
1867	Pensionado por la Diputación Provincial de Huesca, reside en París con motivo de la Exposición Internacional, trabajando de artesano.
1868	Publica *Ideas apuntadas en la exposición de París para España y para Huesca.*
1869	Trabajos eventuales artesanales y técnicos para acceso a la Universidad de Madrid. Estudios en las facultades de Filosofía y Letras y Derecho.
1872-1874	Obtiene dos licenciaturas y dos doctorados en Filosofía y Letras y en Derecho. Costa padece una extraordinaria pobreza y se recluye, arruinado, en Graus en 1873.
1874	Obtiene por oposición la plaza de auxiliar y profesor sustituto de Legislación Comparada en la Universidad de Madrid.
1875	Gana una oposición de letrado de la Administración Económica. Renuncia a su cargo de profesor universitario junto con Giner de los Ríos y otros catedráticos, protestando contra las arbitrariedades del nuevo gobierno de la Restauración en la enseñanza. Oposita a la cátedra de História de España de Madrid y se retira. Aprueba unas oposiciones a la cátedra de Derecho Político y Administrativo de Valencia, protestando porque el ministro decida la adjudicación de la plaza de entre una terna.
1876	Vinculado a la ILE, es profesor en varias materias, especialmente de Historia y de Derecho. Publicación de *La vida del Derecho.*
1877	Ingresa, por oposición, como oficial letrado en Huesca, en donde reside dos años. Escribe sobre *Cuestiones celtibéricas: religiones*, colabora con el *Diario de Huesca.* Publica en el *Boletín de la ILE* y hace mucho proselitismo en apoyo de la ILE.

1880 Participa en el Congreso de Jurisconsultos Aragoneses. Publicación de *Estudios jurídicos y políticos* y de *Teoría del hecho jurídico individual y social;* de 1880 a 1883 director redactor del *BILE*, donde publica muchos trabajos.
Ingresa en la Real Academia de la Historia.
Publica *Derecho consuetudinario del Alto Aragón*, *Estudios jurídicos y políticos* y *Teoría del hecho jurídico individual y social.*

1881 Publicación de *Introducción a un tratado de política.*

1882 Deja de ser profesor de la ILE.
Dirige y organiza el Congreso Español de Geografía Colonial y Mercantil.
Publicaciones en la Biblioteca Jurídica.
Interviene brillantemente en el Congreso Pedagógico de Madrid.

1883 Nace su hija, Pilar Antígone.

1884 Abogado del Estado y vocal de la Comisión de Legislación Extranjera.

1885 Asume la dirección de la nueva *Revista de Geografía Colonial* (hasta 1887).

1886 Participa en el Congreso Jurídico Español.

1887 Es nombrado profesor de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación.
Publicación de *Plan de una Historia del Derecho español en la antigüedad.*

1888 Aprueba con sobresaliente las oposiciones a notario.

1890 Enfermo, abandona la notaría de Jaén para ejercer libremente la abogacía y se recluye nuevamente en Graus.

1891 Crea la Liga de Contribuyentes de Ribagorza.

1892 Impulsa la creación de la Cámara Agrícola del Alto Aragón.

1893 A pesar de la importante campaña desarrollada, no sale elegido diputado por Barbastro.

1894 Obtiene la plaza de notario en Madrid y regresa a la capital de España.

1895-1896 Es derrotado nuevamente en la campaña electoral por Barbastro, presentando su programa regeneracionista.

1898 Es elegido miembro del Institut International de Sociologie.
Publica *Colectivismo agrario en España.*

1900	Publica *Reconstitución y europeización de España.* Forma la Unión Nacional junto a Basilio Paraíso y Santiago Alba.
1901	Ingresa en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas con un discurso sobre *El problema de la ignorancia del Derecho y sus relaciones con el status individual, el referéndum y la costumbre.* Publica *Oligarquía y caciquismo.*
1902	Publica *Derecho consuetudinario y economía popular en España* (en colaboración con Altamira, Unamuno, etc.).
1991	Fallece el 8 de febrero.

1.2. Rafael Altamira y Crevea (1866-1951)

Rafael Guillermo Vicente José Miguel Altamira y Crevea nace en Alicante el 10 de febrero de 1866, es decir, dos años antes del derrocamiento de Isabel II por la "Gloriosa" revolución. Durante su vida verá sucederse la Regencia del general Serrano, 1868-1871; la Monarquía del italiano Amadeo de Saboya, 1871-1873; la I República desde el 11 de febrero de 1873 al 3 de enero de 1874; el golpe de estado del general Pavía y el pronunciamiento del general Martínez Campos, que da paso al período de la Restauración, con Alfonso XII, 1875-1885; el desastre de 1898; la Regencia de María Cristina de Habsburgo, 1885-1902, el reinado de Alfonso XIII, 1903-1931 –con el paréntesis de la Dictadura de Primo de Rivera–; la proclamación de la II República y la Guerra Civil española, que le lleva a Francia y más tarde, en 1944, a Méjico, donde fallecerá en 1951.

Al igual que sucede con Costa, Rafael Altamira es un hombre que destaca por diferentes saberes y que dominará, entre otros, el Derecho, la Historia y la Pedagogía.

Nacido en el seno de una familia de la burguesía media, en la que ocupaban un lugar importante la música y la literatura, podemos señalar en su biografía, siguiendo a Asín Vergara y a Jiménez-Landi,[20] que estudia en el colegio alicantino de San José, recibiendo una educación católica, y pasa a los 15 años a Valencia, en cuya Universidad cursará los estudios de Derecho, teniendo entre sus profesores a Santamaría de Paredes, Pérez Pujol y a Eduardo Soler y Pérez, krausista a través del cual leerá a Sanz del Río, Ahrens y a F. Giner de los Ríos, considerado por Rafael Altamira como una de las personas que más contribuyeron a formarle.

---

20 Asín Vergara, R.: *Rafael Altamira 1866-1951*, Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert - Diputación Provincial de Alicante, 1987.
Jiménez-Landi, A.: *La Institución Libre de Enseñanza. Período de expansión influyente*, tomo IV, Madrid, Ed. Complutense, 1996, pp. 49-54 y 457-460.

En 1886 se traslada a Madrid –con cartas de presentación de Soler para Azcárate, Salmerón y Giner–, para realizar el doctorado en Derecho bajo la dirección de G. de Azcárate, también ligado a la ILE, doctorado que obtendrá al año siguiente, comenzando a impartir clases en esa institución y a trabajar como abogado en el bufete de Salmerón, entablando una gran amistad con Costa.

Ingresa, posteriormente, como voluntario en el Museo de Instrucción Primaria (futuro Museo Pedagógico), siendo en 1888, interinamente, secretario y director de publicaciones de dicho museo, ocupando en propiedad, por oposición, esa secretaría desde 1889 a 1897.

En 1890, publica *Historia de la propiedad comunal*, dando inicio a una prolífica obra –casi cuatro centenares de títulos– que abarca diferentes géneros: libros de derecho y de historia, ensayo, poesía, conferencias, artículos, cursos..., escritos en castellano y también, originariamente, muchos de ellos en inglés, francés y alemán.

Viaja a París para estudiar historia y pedagogía, publicando al año siguiente *La enseñanza de la Historia*. Asimismo, participa en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués de 1892, presentando una ponencia sobre pensiones y asociaciones escolares.

En su etapa madrileña dirigió el periódico republicano *La Justicia*, de Salmerón –a instancias de Azcárate y contra la opinión de Giner–, lo que le permitirá conocer a Antonio Machado Álvarez, Leopoldo Alas, Castelar, Mariano de Cavia..., dimitiendo en 1893, dirigirá en 1985, con Luis Ruiz Contreras, la *Revista Crítica de Historia y Literatura Españolas* y también dirigirá la *Revista de Derecho Internacional*, la *Revista de Legislación y Jurisprudencia* y *La Administración*.

En 1897, accede por oposición a la cátedra de Historia General del Derecho Español de la Universidad de Oviedo, en la que tendrá como compañeros a Jesús Arias Velasco, Adolfo González Posada, Leopoldo Alas, Aniceto Sela... y dos años más tarde se casa con Pilar Redondo Tejerina, con la que tendrá tres hijos –Rafael, Pilar y Juana– y que le acompañará hasta su muerte. En la capital asturiana se preocupa activamente por la "extensión universitaria" a las clases populares.

En 1900, publica *Historia de España y de la civilización española*; en 1903, *Historia del Derecho español* y en 1904, *Cuestiones modernas de Historia*, dedicado a Costa con la siguiente frase: "Mi maestro y primer iniciador en las investigaciones prácticas de Historia".

Entre 1909 y 1910 viaja a América, comisionado por la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas y por la Universidad de Oviedo, para normalizar, a través de las universidades iberoamericanas, las relaciones con los países americanos, impartiendo más de trescientas conferencias y numerosos cursos.

Jiménez Landi[21] nos dirá a propósito de este viaje a América que:

---

21 *Op. cit.*, p. 51.

Cuando don Rafael regresó a la Península, en marzo de 1910, puede decirse que había reconquistado América y que América había iniciado la conquista de España, dando los primeros pasos hacia el mundo de una cultura común.

En América, pues, Altamira había empezado a cosechar los honores que, a lo largo de su vida, casi habrían de abrumarle; pero su ambicioso periplo también tuvo gran eco en la patria, y Alfonso XIII, lleno de curiosidad por la aventura y por las posibilidades que dejaba abiertas le llamó a palacio. Desde entonces las pruebas de estimación entre el profesor y el Monarca serían mutuas.

En el período de 1911-1913, es inspector general de Primera Enseñanza y es nombrado director general de Primera Enseñanza, con el carácter de centro técnico encargado del estudio y resolución de los asuntos relativos a aquel grado de enseñanza, desarrollando una decidida labor en favor de la carrera profesional y retributiva de los maestros –para lo cual persiguió la elevación de la formación profesional de los maestros, reformando las Escuelas Normales Superiores de Magisterio, por decreto de 10 de septiembre de 1911–, mejorando también los centros escolares, ganándose la crítica de los sectores más conservadores.

Estableció al frente de la Dirección General cursos de perfeccionamiento para los maestros, cursos de dibujo en la escuela primaria, las primeras escuelas estatales al aire libre, organizando también las bibliotecas escolares y circulantes.

Al mismo tiempo, dirigirá el seminario de *Metodología histórica e Historia de España contemporánea y de la colonización española*, en el Centro de Estudios Históricos, viajando en 1911 a Estados Unidos, pronunciando varias conferencias. Ingresará en 1912 como miembro de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas y asiste en Londres al XVIII Congreso Internacional de Americanistas. Asimismo, participará en 1913 en el III Congreso Internacional de Ciencias Históricas en Londres.

En 1914, por iniciativa del propio Alfonso XIII se crea en la Facultad de Derecho de Madrid la cátedra de Historia de las Instituciones Políticas y Civiles de América y se le otorga a Altamira. Asimismo se le nombrará catedrático de Historia Contemporánea de América, cátedra adscrita al Instituto Diplomático y Consular.

En 1915, año en que viaja también a América para asistir al Congreso de Historia del Pacífico, ingresa en el Partido Monárquico Liberal de Romanones, siendo elegido senador en 1916, 1919 y 1923.

Continuando con la labor que había desarrollado en América, lleva a cabo una amplia labor internacional, formando parte de los Comités de Aproximación Franco-española e Hispano-belga.

Es designado presidente del Instituto Iberoamericano de Derecho Comparado, asiste a las asambleas pacifistas de París y de Bruselas de 1919, germen de la Sociedad de Naciones. Forma parte, en este sentido, del comité de juristas a los que se encargó la redacción del reglamento del Tribunal Permanente de Justicia Internacional y en el período 1920-1939 es miembro del Tribunal Internacional de Justicia de La Haya.

Preside en 1935 la Conferencia Internacional para la Enseñanza de la Historia, celebrada en París, y se jubila, en 1936, al cumplir los 70 años de edad, habiendo recibido antes numerosas distinciones, condecoraciones y homenajes, a los que seguirán otros muy numerosos: académico de la Historia y Ciencias Morales y Políticas, doctor *honoris causa* de las Universidades de La Sorbona, Burdeos, Cambridge, Columbia (Nueva York), Méjico, La Habana, Lima, Montevideo, Santiago de Chile, Buenos Aires...

Con la solicitud del Tribunal Internacional de Justicia de La Haya, ya que durante el estallido de la Guerra Civil española se encontraba en la provincia de Segovia –zona nacionalista entonces–, viaja con pasaporte de la Junta Militar de Burgos, viviendo en La Haya hasta 1940, donde fija su residencia, en medio de estrecheces económicas, siendo obligado por el ejéricito alemán a cambiar de domicilio dentro de esa ciudad francesa.

Como señala Asín, discípulos y amigos del otro lado del océano realizan una activa campaña para sacarlo de Bayona, con la colaboración de exiliados españoles, siendo Argentina la que consigue –tras algún intento anterior infructuoso– que Altamira consiga el permiso para partir hacia Portugal, bajo la protección diplomática argentina, atravesando la frontera española y cruzando por nuestro país camino de Lisboa, donde reside hasta 1945.

De 1945 a 1951, se abre la etapa del exilio en Méjico, hasta su fallecimiento el 1 de junio de dicho año. Pilar, su esposa, fallecerá casi seis años más tarde, el 5 de marzo de 1957.

Altamira se definió a sí mismo en una entrevista concedida a Alardo Prats para el período mejicano *Hoy*, en 1945, diciendo: "Yo soy substancialmente, más que un republicano, un liberal[22] incompatible con un régimen totalitario, cualquiera que sea su dirección política".

---

22 CHEYNE, G. J. G.: *El renacimiento ideal: Epistolario de Joaquín Costa y Rafael Altamira (1888-1911)*, Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert - Diputación de Alicante, 1992, p. 126, reproduce una carta de Altamira a Costa que da una idea de cuál era su actitud hacia la política activa y que, entre otras cosas, dice:

> Caso de constituirse la Cámara –se refiere a la Cámara Agrícola de Asturias–, cuente V. conmigo, no obstante las reservas mencionadas, pero no para la Junta Directiva; porque de todos los que coinciden con el sentido de V. soy el menos apto para la labor que eso significaría. Se ha ido formando en mi espíritu –quizá con error– una repugnancia tal a toda política activa, que no hallo calor en mí para ninguno de sus actos. Creo que no sirvo y que el único camino por el que puedo ser útil a la obra común es el de mis artículos, mis libros, mi cátedra y mis conferencias con los obreros. Toda otra cosa me perturba y me desencaja los nervios. Desde que estoy en Asturias he permanecido ajeno a todo acto político, aunque mis compañeros (sobre todo Buylla y Sela) son de los que mueven la corriente...

Es muestra de su extraordinaria personalidad el hecho de que fuese propuesto por dos veces, en 1933 y en 1951, para Premio Nobel de la Paz, auspiciado por un sinfín de universidades americanas, falleciendo en 1951, antes de que se fallase dicho premio, que, en cualquier caso, demuestra la contribución de este hombre, desde el trabajo científico en el campo del Derecho y de la Historia, sobre todo, en el terreno de la paz, siendo un intelectual español que cada vez va gozando de un mayor prestigio, tras el vacío que sufrió, en cierta forma, durante el régimen anterior.[23]

Anteriormente, en su obra *Psicología del pueblo español*, se habrá autodefinido de la siguiente manera:

> Soy y quiero afirmarme, resueltamente, un hombre moderno, un reformador, un liberal, como vulgarmente se dice: a cuya condición no se oponen, antes bien la ratifican, ni la imparcialidad histórica, ni el deber de afirmar lo bueno de la patria, cualquiera que sea el tiempo en que se produjo y contra todas las insidias o prejuicios que lo nieguen.[24]

Finalizaremos con la propuesta para el Premio Nobel de la Paz, en favor de Altamira, presentada por Isidro Fabela, juez de la Corte Internacional de Arbitraje y de Justicia de La Haya, en 1951:

> Me permito presentar a la consideración de ese Honorable Comité al historiador español, Doctor en Derecho, profesor don Rafael Altamira y Crevea, Doctor *Honoris Causa* de muchas universidades europeas y americanas, de 84 años de edad, para la candidatura a la próxima distribución del Premio Nobel por la Paz.
>
> De la *Bibliografía y Biografía de Rafael Altamira y Crevea*, México 1946, y del *Apéndice* correspondiente a la misma publicación, aparecida en 1948, que adjunto a la presente solicitud, se puede apreciar 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 en Marruecos (París), 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 (1920) por encargo del Consejo de la Sociedad de las Naciones, y en el mismo Tribunal donde actuó hasta que Holanda fue invadida, como Juez de la Corte Permanente de Justicia Internacional.
>
> Las obras que ha escrito desde 1885 hasta nuestros días acerca de la Pedagogía, la Historia, el Derecho, la Filosofía, el Arte, están parcialmente anotadas en dichos impresos. En todas ellas 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. Ese espíritu trasciende particularmente en los siguientes trabajos que ha publicado:

---

23 PESET, M.: "Rafael Altamira en México: el final de un historiador", ALBEROLA, A. (ed.): *Estudios sobre Rafael Altamira*, Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert - Diputación Provincial de Alicante, 1987, p. 252, señala:

> Altamira constituía, con otros, una etapa fundamental, por más que los historiadores de la posguerra afectos al régimen de Franco o cercanos al *Opus Dei*, apenas podían tolerar la obra del profesor alicantino...

24 ALTAMIRA Y CREVEA, R.: *Psicología del pueblo español*, Madrid, Doncel, 1976, p. 171.
Se ha publicado, en 1997, con introducción de Rafael ASÍN VERGARA, en Madrid, Biblioteca Nueva, una reedición de esta misma obra, en la colección "98. Cien años después", dirigida por Juan PABLO FUSI.

1. *La fraternidad humana y la emancipación de las clases serviles, en las sociedades de color*, La Habana, 1910.
2. *El Congreso de la Sociedad de las Naciones*, Bruselas, 1919.
3. *El proceso ideológico del Proyecto del Tribunal de Justicia Internacional*, 1921.
4. *La nueva literatura pacifista. El* Cleramboult *de Romain Rolland*, Madrid, 1921.
5. *The Spanish Drama as an Element of Moral Education*, London 1925 (Transactions of the Royal Society of Literature of the United Kingdom. New Series. vol V).
6. *La propaganda de las ideas y los sentimientos pacifistas*, Madrid, 1926 (Dictamen pedido por la 'Carnegie Endowment for International Peace').
7. *La vida y el Ideal,* Lima, 1927.
8. *Una nueva Declaración de los Derechos del Hombre*, Madrid, 1930.
9. *Utilisation de l'Historie en vue de l'éducation morale*, París, 1930.
10. *La Sociedad de Naciones y el Tribunal Permanente de Justicia Internacional*, segunda edición, Madrid, 1931.
11. *Cuestiones nacionales y de Pacifismo*, Madrid, 1932.
12. *Los sentimientos belicosos y los juguetes infantiles*, Buenos Aires, 1932.
13. *Un mensaje y una conferencia pacifista*, Madrid, 1932.
14. *Andrew Carnegie et l'Espagne*, La Haya, 1935.
15. *Preparación para la Paz*, 1939-1940, La Nación, Buenos Aires.
16. *Problèmes modernes d'enseignement en vue de la conciliation entre les peuples et de la paix morales*, París, 1932.

Por dichos motivos, 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 fe en el porvenir de un mundo sin guerra, tengo el alto honor de proponer a don Rafael Altamira como candidato calificado para aspirar al Premio Nobel por la Paz.

CUADRO 2

HITOS BIOGRÁFICOS DE R. ALTAMIRA (1866-1951)

1866-1881	Reside en Alicante.
1881-1885	Estudia Derecho en Valencia.
1886	Se traslada a Madrid para realizar su doctorado en Derecho.
1887	Obtiene el doctorado en Derecho, dirigido por G. de Azcárate. Comienza a impartir clases en la ILE y a trabajar como abogado en el bufete de Salmerón.
1888-1897	Ingresa en el Museo de Instrucción Primaria (futuro Museo Pedagógico), primero como voluntario y luego por oposición, siendo secretario del mismo.

1890 Publica *Historia de la propiedad comunal.*
Viaja a París para estudiar Historia y Pedagogía.

1891 Publica *La enseñanza de la Historia* a través del Museo Pedagógico de Instrucción Primaria.

1892 Participa en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués, presentando una ponencia sobre pensiones y asociaciones escolares.

1895 Dirige con Luis Ruiz Contreras la *Revista Crítica de Historia y Literatura Españolas.*

Publica, revisada, *La enseñanza de la Historia*, recogiendo los consejos dados por Costa.

Dirige también la *Revista Crítica de Historia y Literatura Españolas*, la *Revista de Legislación y Jurisprudencia* y *La Administración.*

1897 Accede a la cátedra de Historia General del Derecho Español en la Universidad de Oviedo.

1899 Se casa con Pilar Redondo Tejerina, con la que vivirá hasta su muerte, matrimonio del cual nacerán sus tres hijos, Rafael, Pilar y Juana.

1900 Publica *Historia de España y de la civilización española.*

1901 Colabora con Costa en la encuesta en el Ateneo de Madrid sobre *Oligarquía y caciquismo como forma actual de gobierno en España.*

1902 Publica *Historia de la civilización española.*
Colabora en el tomo II de *Derecho consuetudinario y economía popular de España*, con un estudio sobre el "Mercado de agua para el riego en la huerta de Alicante y en otras localidades de la Península y Canarias".

1903 Publica *Historia del Derecho español.*
Gana el concurso sobre Derecho Consuetudinario, convocado por la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.

1904 Publica *Cuestiones modernas de Historia*, dedicado a Costa.

1909-1910 Viaja a América, comisionado por la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas y por la Universidad de Oviedo, impartiendo cursos y conferencias.

1911-1913 Asume la Inspección General de Primera Enseñanza.
Publica *Problemas urgentes de la enseñanza primaria en España.*
Es nombrado Director General de Primera Enseñanza.
Asiste en 1911 al I Congreso de Paidología, celebrado en Bruselas.

Viaja en 1911 a Estados Unidos, dictando cursos y numerosas conferencias.
Es nombrado doctor *honoris causa* por la Universidad de Méjico.
Ingresa, en 1912, como miembro de número de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
Asiste en Londres, en 1912, al XVIII Congreso Internacional de Americanistas.
Asiste como representante español, en 1913, al III Congreso Internacional de Ciencias Históricas.
Inaugura en Alicante la primera escuela-jardín.

1914 Catedrático de Historia de las Instituciones Políticas y Civiles de América de la Universidad de Madrid.

1915 Viaja nuevamente a América para asistir al Congreso de Historia del Pacífico e ingresa en el Partido Monárquico Liberal de Romanones.

1916 Es elegido senador.

1919 y 1923 Nuevamente es elegido senador.
Asiste, en 1919, a las asambleas pacifistas de París y de Bruselas.
Forma parte de los Comités de Aproximación Franco-española e Hispano-belga.
Recibe el doctorado *honoris causa* por las universidades de Burdeos y de Columbia.

1920-1939 Miembro del Tribunal Internacional de Justicia de La Haya.

1934 Publica *Manual de Historia de España.*

1935 Preside en París la Conferencia Internacional para la Enseñanza de la Historia.

1936 Se jubila a los setenta años de edad.
Se traslada a La Haya a consecuencia de la Guerra Civil española, residiendo allí hasta 1940.

1940 Sale de España por Hendaya, fijando su residencia en Lisboa hasta 1945.

1945-1951 Exilio en Méjico.
Es propuesto para el Premio Nobel de la Paz, por numerosas organizaciones y universidades hispanoamericanas.

1950 Publica en Montevideo, *Curso sintético y vademécum de la Historia y del Derecho español.*

1951 Fallece el 1 de junio.

2. LA RELACIÓN ENTRE JOAQUÍN COSTA Y RAFAEL ALTAMIRA

> Si seguimos un hilo cualquiera de los que indican las grandes corrientes culturales y lo cortamos en cualquier punto, hallamos siempre, no a un hombre, sino dos: un hombre más viejo en que se inicia otro más joven, uno más joven en quien madura otro más viejo.[25]

La cita recogida por Cheyne es valiosa porque sirve para retratarnos la relación entre Costa y Altamira, que, a pesar de los veinte años que separaban a uno de otro, fue muy fructífera, como iremos examinando, deteniéndonos especialmente en la correspondencia mantenida entre ellos.

Evidentemente, a través de la relación epistolar de estas dos figuras que se encargó de recopilar este hispanista inglés, se dejan entrever las ideas y los métodos de aquellos años, a los que posteriormente Altamira seguirá dando forma en su trabajo. No olvidemos que cuando Costa muere a los 65 años de edad, Altamira tiene 45, sobreviviendo a su maestro unos cuarenta años más.

Altamira, en la conferencia pronunciada el día 8 de febrero de 1912 en la Sociedad El Sitio, de Bilbao, donde se refiere a las relaciones personales y a la amistad íntima y profunda que les ligó durante su vida, señalaba lo siguiente:

> 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 nos tuvieran por nosotros, con el amor del discípulo al maestro, que es también, como la gratitud, de las cosas que van desapareciendo en la depresión terrible de nuestro espíritu nacional. Le amé como discípulo, porque constantemente, aun 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 que 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 reconociéndolo 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 donde estuvo la fuente de la cual han manado muchas de sus acciones..
>
> Costa, para hacerse amar, tenía, además de su grandiosa intelectualidad, además de aquella cultura enciclopédica en el más alto sentido de la palabra, tenía, digo, una atracción personal particularísima...[26]

Realmente, pocas cosas cabría añadir por nuestra parte a esos comentarios de Altamira, que evidencian el profundo reconocimiento y agradecimiento que mantuvo siempre hacia Costa. Sin embargo, es preciso ahondar en el intercambio epistolar mantenida por ambos autores.

---

25 Escrito de Ortega a Giner en 1908, citado en CHEYNE, G. J. G.: *El renacimiento ideal: Epistolario de Joaquín Costa y Rafael Altamira (1888-1911)*, *op. cit.*, p. 17.

26 Conferencia pronunciada por Rafael Altamira el día 8 de febrero de 1912, en la Sociedad El Sitio de Bilbao, bajo el título *Aspecto general e histórico de la obra de Costa*, Bilbao, Imp. F. Vidorreta, pp. 11-12.

A propósito de la relación epistolar entre Costa y Altamira, hay que remitirse forzosamente a Cheyne[27], en su obra *El renacimiento ideal: Epistolario de Joaquín Costa y Rafael Altamira (1888-1911)*, cuyo título evoca el renacimiento ideal de que hablara[28] Rafael Altamira, que consideraba uno de los mentores del mismo a Joaquín Costa.

---

27 CHEYNE, G. J. G.: *El renacimiento ideal: Epistolario de Joaquín Costa y Rafael Altamira (1888-1911)*, Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert - Diputación de Alicante, 1992.

28 CHEYNE reproduce en su obra citada, *El renacimiento ideal: Epistolario de Joaquín Costa y Rafael Altamira (1888-1911)*, pp. 98-100 y 102, las siguientes cartas, en las que se alude expresamente a esos términos, cartas que nosotros reseñamos aquí parcialmente:

Madrid 26 Nov. 97

Querido Altamira:

Veo su artículo II de *El Noroeste* escrito con tanta elevación y con un talento de generalización y de observación ideal que no se estila en estas latitudes. En lo que suponga que sigue a eso, de Pedagogía, Giner, y aun en eso mismo de Economía y derecho, descubre a los extranjeros... y a los españoles mismos (para mí son muy nuevos sus puntos de vista) un aspecto serio y original, hasta ahora no observado ni definido, de lo que llamarían vida intelectual española los que todavía creen en la persistencia de una nación aquí, y nación capaz de *renacimiento*.

[...] Quiero decir que hay jóvenes, y hasta viejos, de mucho, de muchísimo valer, pero que ni unos ni otros formarán *legión*, porque falta el espíritu. Necesitaría España ¡y gracias si bastaba! un partido de San Franciscos de Asis injeros en Bismarcks; y no tiene potencia para engendrar más que partidos de Romeros y Perpiñás. Ojalá me equivoque, deseo rabiosamente equivocarme. Por humanidad, claro está; por los que vienen detrás; pues por mucho que galopase el *renacimiento*, a mí no habría de alcanzarme ni en el entierro. En todo caso ¡dichosos los que aún tienen alas y éter donde batirlas y mecerse soñando! Soñando noblemente... [...]

J. Costa

***

Oviedo, 4 Dic. 97

[Papel con orla de luto]

Querido amigo: mil gracias por su carta. He dado a V. en el movimiento que yo llamo de "renacimiento ideal" el puesto que sinceramente creemos todos que le corresponde, y no dude V. que la juventud se acuerda de V. y aprende en V. más quizá de lo que V. mismo cree. [...]

R. Altamira

***

Madrid 27 julio 98

Querido Altamira:

[...] En la que fue España, quiero decir. Me acuerdo de su juventud, de sus jóvenes. Porque enfrente de la pequeña agitación provocada por la gente del *Heraldo*, del *Imparcial* y del *Globo* para constituir un tercer partido alrededor de Polavieja como núcleo, hueso o cimiento, tentativa que no representa apenas otra cosa que la Romero Robledo-Weiler, no se anuncia absolutamente nada que represente *renacimiento ideal*, programa vivo y hecho, esperanza sólida de resurrección para el gran cadáver tendido de Pirene a Calpe. ¡Nada en el horizonte más que la silueta siniestra [de] Don Carlos!

Joaquín Costa

En esa correspondencia se aprecia que Altamira se dirige al polígrafo aragonés para pedirle consejo sobre aspectos relacionados con los trabajos históricos, especialmente a propósito de la publicación que preparaba sobre la *Historia de la propiedad comunal* o, más tarde, sobre *La enseñanza de la Historia*, aunque también se aprecia que el joven historiador da información a Costa sobre diferentes aspectos y recibe los consejos de Costa, haciéndolo desde un punto de vista crítico.

Es interesante resaltar, asimismo, que en todo momento está presente la necesidad de relación personal más allá de lo puramente epistolar, por lo que las cartas sólo son un avance y una muestra de la estrecha colaboración científica, y por ello humana, que mantuvieron nuestros dos autores.

Cheyne[29] observa que en el período a que se circunscribe la correspondencia mantenida por nuestros dos autores, es decir, 1888-1911:

> Dos temas subtienden este epistolario la Historia como disciplina y la preocupación de España como nación, y más concretamente como problema administrativo y de gobierno. Por eso mismo la educación y la proyección de España en el extranjero ocupan gran parte de su diálogo, pero nunca se abandona el interés por la metodología y la historiografía.

Conforme avanza el epistolario, el país se va adentrando en las *tristezas españolas* de 1898 y, mientras se habla por parte de Altamira de un pesimismo metódico[30] que, en el fondo, trasluce una persona optimista, Costa inicia una andadura de dolor en su "viaje" intelectual por España, trasunto de su dolor físico, que no le abandonará hasta su muerte.

Costa será testigo de cómo su amigo va incrementando su prestigio intelectual, incluso fuera de Europa, permaneciendo fiel a la amistad que tanto les había unido, llegando a fundar las Cámaras Agrícolas de Asturias,[31] como medio para el triunfo de la Unión Nacional, que como sabemos no se logró.

---

29 *Op. cit.*, p. 12.

30 En la carta existente en el Archivo Histórico Provincial de Huesca, C-105 P-106-18, n.º 9188, se dice lo siguiente, entre otras cosas:

3 Agosto 1898
Alicante

Querido Costa: [...] .

Claro es que todo el que sienta de veras el amor a este desdichado pueblo, ha de abrigar un prudente temor, un *pesimismo metódico* (como la célebre "duda") en punto a la posibilidad de que esto mejore o se regenere. Pero no debemos matar la esperanza. Creo que más que deseos, preparación de espíritu y aun ideas, lo que falta a la masa nueva es empuje (porque aún es anónima) para romper la obstrucción sólida que los políticos viejos y la prensa oponen incluso a la expresión de lo que bulle entre los que no ocupan sitio. [...]

R. Altamira

31 CHEYNE, G. J. G.: "Altamira, corresponsal de Costa", *Annales de la Faculté des Lettres de Bordeaux, Bulletin Hispanique*, LXVIII, 3-4, Bordeaux, 1966, pp. 361-362, reproduce dos cartas de Altamira a Costa, que dicen lo siguiente:

El altoaragonés reconocerá los méritos de obras de Altamira como *Psicología del pueblo español* o *Historia de la civilización española*, quien le dedica su obra *Cuestiones modernas de Historia*, hablando de él como su maestro y su primer iniciador en las investigaciones prácticas de Historia.

Oviedo 20 marzo 1900

Mi querido amigo: Mil gracias por el envío de su capital libro de *Reconstitución de España*. Repartí los ejemplares destinados a los amigos y, por de pronto, va nota anunciadora de la publicación en la *Revista crítica*.

Todos hacemos aquí votos fervientes porque la *Unión Nacional* sea fructífera. Tememos que no, a pesar de la ciega confianza de V. (y, en cierto modo, de las esperanzas que para determinada acción despierta Paraíso), por la calidad de los muchos elementos con quienes han de maniobrar Vds. A lo menos, los que aquí son *imposibles*. Jamás nos podríamos entender con ellos, ni hacer nada común; y ésta [es la] mayor dificultad para los que, como yo, ayudarían a la obra pero sin hacer política activa, a la que cada vez tengo menos afición. El auxilio intelectual, de propaganda, de enseñanza en el sentido del programa, que podríamos prestar aquí algunos, no lo quieren, ni lo aprecian estos Sres. No sé si es que temen que nos sobrepongamos, o que, como buenos comerciantes y hombres de negocios desprecian en su fuero interno a los *intelectuales*.

Si la *Unión* llega al término lógico de su camino: esto es, a demostrar la incompatibilidad del régimen existente con la "regeneración", y toma de posiciones políticas francas, muchos que ven hoy con simpatía el movimiento y no se atreven a dar la cara, irán a él resueltamente. La Unión tiene una ventaja inmensa sobre todos los partidos españoles: un programa concreto. Esa es su gran obra, y la que se impondrá.

Por ahora, desde *El Liberal* que ha solicitado nuestra colaboración, ayudaremos con fuegos convergentes a esa obra, dentro de nuestro campo pedagógico.

Gracias de nuevo, y sabe es siempre suyo verdadero amigo que le quiere y respeta.

R. Altamira

***

Oviedo 29 marzo 1900

Querido Costa: No sólo estoy dispuesto a ayudar al Sr. Uría, sino que he dado forma práctica a mi concurso redactando la circular de convocatoria para la constitución de las Cámaras Agrícolas de Asturias, y el proyecto de estatutos. Uría trabaja también por su parte; pero como todas estas cosas son aquí tan difíciles –por tener minado el terreno el caciquismo– hasta la semana próxima no podrá celebrarse la reunión. En ella figurará ostensiblemente, por lo menos, Buylla, Posada, y Sela, no convendrá por ahora que aparezcan para no suscitar recelos o apoyar argumentos contra la empresa.

Los discursos de Fichte están publicándose en la *España Moderna* (estamos ya en el XII) y luego se hará tomo aparte. Para la *Psicología del pueblo español* no encontré editor [Falta en este texto lo siguiente: "Fe, que parecía dispuesto, se mi hizo atrás", que Cheyne incluye en la reproducción de la carta en *El renacimiento ideal*, *op. cit.*, p. 121]. Los de Barcelona no van por ese camino, y hay que tener paciencia mientras no se halle un valiente que acometa la obra. El original está siempre a punto.

Recuerdos afectuosos a Tomás y V. sabe le quiere su amigo de siempre.

R. Altamira

En las cartas[32] que se transcriben a continuación, referidas a dudas y preguntas que había formulado Altamira a Costa sobre la *Historia de la propiedad comunal*, Altamira dice, entre otras cosas, lo siguiente:

A[33]

Sr. D. J. Costa

Mi querido amigo:

[...] Agradezco mucho sus indicaciones, porque mi dificultad consistía en no saber dónde encontrar esas fuentes, visto que en el Ateneo no las hay. [...]

R. Altamira
Sábado 5 enero 89

***

B[34]

Sr. D. J. Costa

Mi querido amigo: [...]

El programa de V. es de mucha utilidad [debe referirse al *Plan de una Historia de Derecho español en la antigüedad*]: pero a veces me encuentro con cosas cuya fuente de conocimiento no se indica. Por ejemplo. En qué apoya V. para traer los siervos de *criazón* y los *gadalianos* al Derecho iberocelta y su relación con algunos derechos señoriales de la Edad Media. –El Derecho de los ancianos al suicidio, costumbre arcaica, pero que no sabía estuviese comprobada para España– El derecho de la viuda y fuero de unidad...

He oído decir que, tal vez, venga V. pronto. En ese caso, aquellas y otras dudas e ignorancias mías podrán solventarse con menos trabajo y más pormenor que por medio de carta...

Supongo que conocerá V. la obra de Cartaillac [...] Si no conoce V. la obra no dudo que al leerla sacará gran utilidad. Cosas nuevas, hay un libro sobre los *Jesuitas en Occidente* de Rougemont, otro (inglés) de Bradley sobre los Godos y otro sobre los árabes en España (inglés también)...

Y sin otra cosa, por hoy, mande a su affmo. amigo.

R.Altamira
19 marzo 89

***

C[35]

Sr. D. Joaquín Costa

Mi querido amigo: [...]

P. D. Por la misma razón expuesta en el penúltimo párrafo, no propongo a V. una cuestión en la que me interesa mucho oír sus opiniones; pero confío en que hará V. un viaje por acá y entonces hablaremos.

El asunto es: qué carácter y extensión debe darse a la enseñanza de Historia del Derecho Español en la licenciatura, Historia interna o externa? Planear directamente sobre las instituciones o sobre las fuentes? [...]

21 mayo 89

***

---

32 Cheyne no incluye en la de 21 de mayo de 1889 el mapa que se contiene en ella.

33 Archivo Histórico Provincial de Huesca, C-15. P-27.1, n.º 1501.

34 Archivo Histórico Provincial de Huesca, C-15. P-27.1, n.º 1490.

35 Archivo Histórico Provincial de Huesca, C-1. P-1.5, n.º 2.

D[36]

Museo de Instrucción Primaria

Calle de Daoiz y Velarde, 21

Sr. D. J. Costa.

Querido amigo: Como prometí a V. ahí va parte de las inscripciones pedidas. Me ha costado mucho el encontrarlas y como dispongo de poco tiempo no he podido copiar más. Faltan aún los números 9.005, 9.006, 8.826, 8.828, 5.306, 5.369, 10.727, 7.041 y 9.649.

Para mayor rapidez he puesto las mayúsculas de las inscripciones en minúscula y sólo uso las primeras después de las adiciones supuestas, para indicar que sigue la inscripción.

Hasta el miércoles no podré continuar, porque estoy solo, no puedo dejar el Museo.

Ahí van pruebas de mi libro. ¿Quiere V. repasarlas pues se refieren a cosas de V. e indicarme adiciones y correcciones?

Muchas gracias y mande a su affmo.

R. Altamira

21 agosto -89

El signo 0 va a veces así Ø

***

En el presente trabajo, hemos investigado los fondos del Archivo Histórico Provincial de Huesca, concretamente el llamado Archivo de J. Costa,[37] que contiene 123 cajas, constituyendo una parte importante del archivo personal del ilustre altoaragonés –al que habría que sumar el de la casa familiar en Graus y el que conserva la familia Ortega Costa.

Este archivo de Joaquín Costa se distribuye, de las cajas 1 a la 96, con documentación adquirida en la subasta celebrada en la Sala Durán de Madrid en 1983, y tras la compra directa llevada a cabo por el Ministerio de Cultura en dicho año, y, de la 97 a la 123, con documentos que proceden del Archivo Histórico Nacional.

En este caso hemos analizado las cartas[38] que remitió Altamira a Costa, entre las que figuran las ya reseñadas, para tratar de confirmar si dicho epistolario traslucía la ascendencia intelectual que, como se ha reflejado antes, ejercía el aragonés sobre el valenciano, pero que Costa no quería reconocer.[39] En este sentido, es interesante

---

36 Archivo Histórico Provincial de Huesca, C-15. P-27.1, n.º 1488. Cheyne transcribe incorrectamente algunos de los números que aparecen en esta carta.

37 Véase RIVAS PALÁ, María *et al.*: *Archivo de Joaquín Costa. Inventario de los documentos conservados en el Archivo Histórico Provincial de Huesca*, Zaragoza, Diputación General de Aragón, 1993.

38 Tras consultar con D. José M.ª Auset Viñas, sobrino nieto de Costa, en la Casa-Museo Costa, en Graus, se nos ha indicado que no figuran cartas de Altamira entre sus fondos.

39 En la obra ya citada, *El renacimiento ideal*, de CHEYNE, p. 133, Costa se expresa en los siguientes términos en la carta que remite a Altamira, desde su retiro de Graus, el 14 de julio de 1905:

resaltar que Altamira, prácticamente hasta el momento de la muerte de Costa, de una manera explícita reconocía el magisterio de Costa, declarándose abiertamente discípulo[40] de éste.

En el citado archivo, se hallan registradas un total de 37 cartas –25 con la indicación del día, mes y año, y 12 únicamente con la mención del día y del mes–, teniendo en cuenta que no todas ellas podrían calificarse como tales en un sentido estricto, ya que, del citado número, habría que descontar las tarjetas postales, volantes, B.L.M. o tarjetas de visita.

Las cartas no aparecen ordenadas cronológicamente –figurando Rafael Altamira y Crevea[41] como: ALTAMIRA, RAFAEL, en otras ALTAMIRA, [RAFAEL]; ALTAMIRA GREVEA, RAFAEL; ALTAMIRA [GREVEA], RAFAEL; ALTAMIRA [GREVEA], R[AFAEL] y ALTAMIRA [GREVEA], [RAFAEL]–, sino agrupadas todas ellas por el origen de las mismas –Madrid, Alicante, Sax o desconocidas–, versando sobre temas diversos: trabajo intelectual, proyectos, publicaciones, actividades comunes, cuestiones relacionadas con el estado de su salud –siempre presentes–, amistades mutuas, confesiones personales, la política..., siendo una nota constante, el agradecimiento de Altamira hacia Costa.

Graus 14 julio 905

Sr. D. Rafael Altamira

Mi querido amigo: [...]

No sé cómo agradecer a V. la delicada atención de su dedicatoria, que me liga a su obra científica por vínculos espirituales tanto más fuertes y *obligantes* para mí cuanto más gratuitos, nacidos exclusivamente de su voluntad. Me ha hecho gracia verme pariente de libros tales en que todo es nuevo para mí. Gran honor y gran satisfacción para mí si lo que dice la dedicatoria tuviese algún fundamento de verdad, si efectivamente me hubiese cabido la suerte de iniciar en el a.b.c. de las investigaciones históricas a historiador y pedagogo de tal bulto y de tanto presente y porvenir para la misérrima España. ¡Para mí me querría la iniciación! [...]

***

Es significativo que Costa en alguna de sus últimas cartas dirigidas a Altamira le llame amigo y colega, queriendo evidenciar, además del aprecio personal que sentía por el valenciano, la talla intelectual y la alta consideración científica que le merecía. Así, por ejemplo, en la de 9 de enero de 1906, enviada desde Graus, recogida en CHEYNE, *op. cit.*, p. 136: "Feliz año nuevo. Suyo affmo. consecuente amigo y colega".

40 Expresiones recogidas en el *El renacimiento ideal...*, ya citado, sin pretensión de exhaustividad, en cartas de Altamira a Costa, tales como: "Un abrazo de su invariable amigo y discípulo" –de 4 de mayo de 1902, pp. 126-127–; "... y repitiéndole las gracias, le envía un afectuoso saludo su amigo y discípulo" –de 19 de julio de 1905, p. 134–; "Testimonio explícito de la buena y afectuosa amistad de su discípulo" –de 28 enero de 1911, pp. 138-139–, son muestra elocuente de la consideración de Altamira hacia Costa.
Asimismo, en la conferencia pronunciada en la Sociedad El Sitio, de Bilbao, en 1912, p. 36, dirá: "así lo vi yo, así fue, en gran parte de mi formación espiritual, mi maestro y mi director".

41 Obsérvese que aparece el segundo apellido como Grevea y no como Crevea.

La labor de rastreo en las fuentes primarias existentes en el Archivo Histórico Provincial de Huesca nos ha permitido localizar y estudiar cuatro cartas que en los epistolarios de Cheyne no han sido recogidas, en unos casos, o que, en otros, figuran con errores. Así, en el que se refiere a Giner[42] no figuran la carta de 28 de febrero de 1889, ni otra, que no lleva fecha. En cuanto al referido a Altamira, la de 31 de julio de 1889 y la de 12 de agosto de 1997, se incluyen con datación incorrecta, por lo que consideramos importante reflejarlas aquí, transcribiéndolas seguidamente para su conocimiento general, incluyendo una reproducción de las mismas en el anexo de este trabajo.

En este sentido, la carta siguiente, de Rafael Altamira a Joaquín Costa, se data incorrectamente por Cheyne el día de la misma, al figurar el 21 de julio, cuando debe decir 31 de julio:

Carta núm. 1[43]

Museo de Instrucción Primaria
Calle de Daoiz y Velarde, 21

Sr. D. J. Costa.

Mi querido amigo. Me he quedado solo y con esto el trabajo arrecia. Contesto, pues, "telegráficamente" a las suyas.

Envío al Sr. Gay lo que V. pide y los demás números se le remitirán en cuanto salgan.

Las notas que restaban no las he evacuado, porque entre colonia y salida de Cossío hemos tenido mucho que hacer: entendía además por su primera carta, que ya no las necesitaba V. Dígame si es así.

Tendré cuidado de hacer en las pruebas, el cambio que V. me dice.

Mande siempre a su affmo.

R. Altamira
31 julio 89

En la carta siguiente, de Rafael Altamira a Joaquín Costa, Cheyne señala erróneamente el año de la misma, al datarla el hispanista inglés en 1899, cuando está fechada en 1897:

Carta núm. 2[44]

Alicante
12 Agosto, 97

Querido Costa: No hay mucho nuevo que comunicar a V. en lo de Belluga. Por lo que diré luego, tengo esperanzas de lograr bastante, pero no podrá ser antes del 15.

He aquí el resultado de mis investigaciones:

---

42 CHEYNE, G. J. G.: *El don de consejo. Epistolario de Joaquín Costa y Francisco Giner de los Ríos (1878-1910)*, Zaragoza, Guara, 1983.

43 Archivo Histórico Provincial de Huesca, C-15. P-27.1, n.º 1485.

44 Archivo Histórico Provincial de Huesca, C-36. P-2.8, n.º 3306.

Museo de Instrucción primaria.
Calle de Ruiz y Pelardo, 21.

D. D. Costa.

Mi querido amigo: Me he quedado solo y con esto el trabajo crecía. Contesto, pues, telegráficamente á las suyas.

Envío al Sr Gay lo que V. pide y los demás números se le remitirán en cuanto salgan.

Las notas que restaban no las he evacuado, porque entre colonia y salida de Correo, hemos tenido mucho que hacer: entendí además por su primera carta, que ya no las necesitaba V. Dígame si es así.

Tendré cuidado de hacer en las pruebas, el cambio que V. me dice.

Mande siempre á su afmo

F. Giner

11 Julio -87.

Carta n.º 1

Alicante
12 Agosto, 99

Querido Costa: No hay mucho nuevo que comunicar a V. en Pro de Bellveya. Por lo que dije luego, tengo esperanzas de lograr bastante, pero no podrá ser antes del 15.

He aquí el resultado de mis investigaciones:

Biografías. Dos renglones, sin importancia, en la Biblioteca histórica de Cartagena, de Vicent (Tomo 1º). - Poco más en la Biografía eclesiástica completa (Madrid, 1849, t. II): Nada en la

Carta n.º 2

Biographie universelle de Michaud. — Lo mejor, la biografía (con retrato) publicada en Semanario pintoresco español (3ª serie, 18[illegible]. Tomo II, pags 165-173), que he hallado. No añade á lo de Mador otro pormenor importante sino que Bellusga cedió en escritura pública de 1729 á los Reyes de España todas sus fundaciones.

Guiado por esto, he buscado en Braunchát y he continuado. Hay varios documentos referentes á Orihuela, pero nada de lo de Dolores etc.

Queda por ver: Díaz Cassou (Pedro): Serie de los obispos de Cartagena ~~[illegible]~~ sus hechos y su tiempo. (Madrid, 1895) y sus Hacienda et comienda (Madrid, 1896. Antes de precipi-

Carta n.º 2 (cont.)

tarme á comprarlo, quisiera saber si fué algo importante de Belluga: lo cual podría averiguar su hermano de V. v.gr., dejando el índice de esos libros en casa de Fé ó de Suarez, y no encargo á este último la cosa, porque sé que tardaría una infinidad.

El Registrador no ha contestado todavía á mi interrogatorio, ni el notario de Callosa, que es amigo mío. En cambio, he recibido carta de un sacerdote de Orihuela, amigo mío, el cual me dice: Que la persona erudita y entendida, cuyas luces pueden aprovechar: y el canónigo D. Julio Blasco - está ahora fuera de Orihuela. Es quien dispone del Archivo del cabildo.

El corresponsal añade que

Carta n.º 2 (cont.)

con ocasión de haberse derribado hace años el archivo del Seminario, y dividido entre la Catedral y Palacio, oyó decir había algunos legajos que hablaban de nuestro asunto.

Esperemos, pues, la vuelta a Orihuela del Sr. Blanco, y demás referencias.

En tanto lo nuevo de aquí que he hallado por esos pueblos, a salvo el parecer de V., creo que puede hacer (con lo que ya le remití) un buen artículo p.ª la Revista de Leg.ª, sin obstáculo de que luego se coloque en el libro, como apéndice de mi capítulo.

Nada más por hoy. Sabe le quiere su afmo.

J. Llamazares

Carta n.º 2 (cont.)

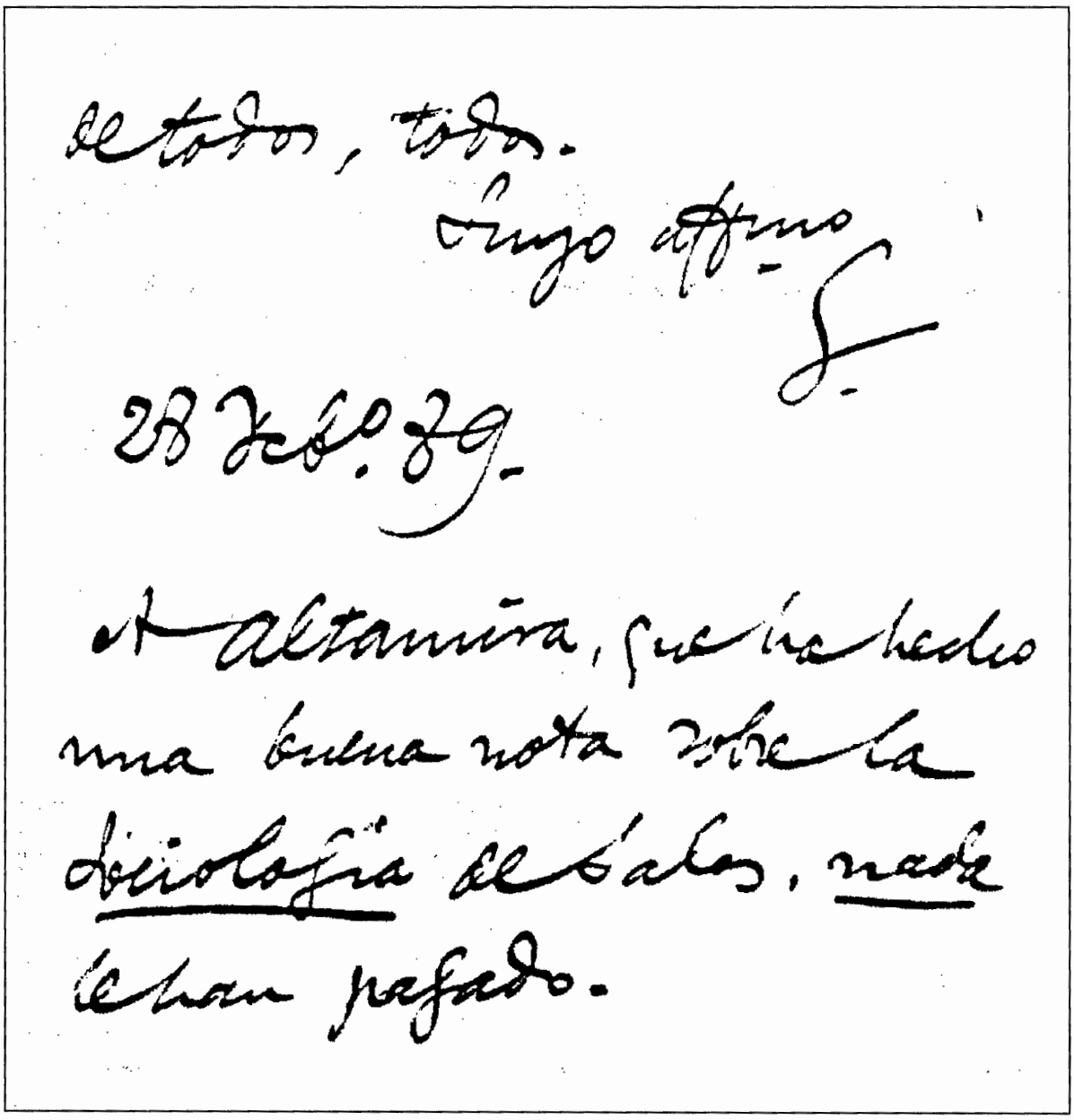
Q.to Carta

La España Moderna me pidió un artículo; le he dado; hará unas 35 páfs. ó más, y me ha enviado 12 duros. Supongo que á Cánovas, Castelar, etc. pagará algo más.

Contéstame inmediatamente si te conviene esta precio, y estoy seguro de, aunque lo indique algo, tomará mi trabajo; no obstante que mi ideal es la literatura "amena".

Me anda mejor mi estómago - mil recuerdos

Carta n.º 3



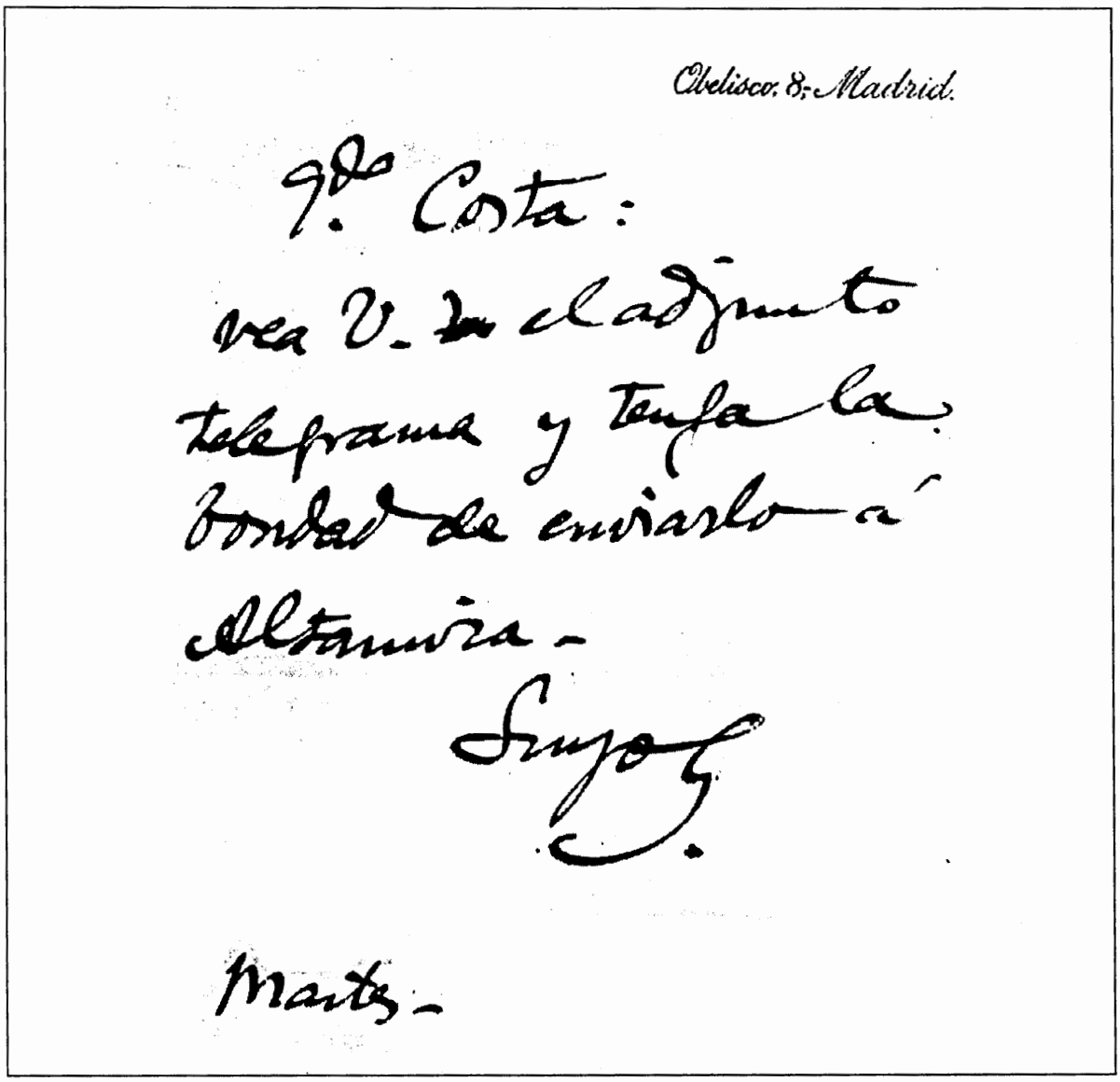
de todos, todo.

Tuyo afmo

28 Feb.º 89.

de Altamira, que ha hecho una buena nota sobre la Biología del Cabo, nada de lo mas pasado.

Carta n.º 3 (cont.)



Obelisco. 8.- Madrid.

Sr. Costa:
Vea V. en adjunto
telegrama y tenga la
bondad de enviarlo á
Altamira.
Suyo
Martz.

Carta n.º 4

Biografías. Diez renglones sin importancia, en la *Biblioteca histórica de Cartagena*, de Vicent (tomo 1°). Pocos más en la *Biografía eclesiástica completa* (Madrid, 1849, t. II). Nada en la *Biographie universelle de Michaud*. Lo mejor, la biografía (con retrato) publicada en *Semanario pintoresco español* (3.ª serie, 1844, tomo II, págs. 165-173), que he hallado. No añade a lo de Madoz otro pormenor importante, sino que *Belluga cedió en escritura pública de 1729 a los reyes de España todas sus fundaciones.*

Guiado por esto, he buscado en Bronchat y su continuación. Hay varios documentos referentes a Orihuela, pero nada de lo de Dolores, etc.

Queda por ver: Díaz Casson (Pedro): *Serie de los obispos de Cartagena Sus hechos y su tiempo:* (Madrid, 1895) y sus *Addenda et corrigenda* (Madrid, 1896). Antes de precipitarme a comprarlo, quisiera saber si trae algo importante de Belluga: lo cual podría averiguar su hermano de V. *V. gr.* hojeando el índice de esos libros en casa de José o de Suárez, y no encargo a este último la cosa, porque sé que tardaría una inmensidad.

El Registrador no ha contestado todavía a mi interrogatorio, ni el Notario de Callosa, que es amigo mío. En cambio, he recibido carta de un sacerdote de Orihuela, amigo mío, el cual me dice: Que la persona erudita y entendida, cuyas luces pueden aprovecharse –el canónigo D. Julio Blasco– está ahora fuera de Orihuela. Es quien dispone de Archivo del Cabildo.

El corresponsal añade que con ocasión de haberse deshecho hace años el archivo del Seminario, y dividido entre la Catedral y Palacio, oyó decir había algunos legajos que hablaban de nuestro asunto.

Esperemos, pues, la vuelta a Orihuela del Sr. Blasco y demás referencias.

Es tanto lo nuevo de aguas que he hallado por esos pueblos, que salvo el parecer de V. creo que puede hacer (con lo que ya le remití) un buen artículo para la *Revista de Legislación*, sin obstáculo de que luego se coloque en el libro, como Apéndice de mi capítulo.

Nada más por hoy. Sabe le quiere su affmo.

Altamira

En otra carta, en este caso de Giner a Costa, que no figura en el epistolario de Cheyne, en la que se hace una alusión expresa a Altamira, se dice lo siguiente:

Carta núm. 3[45]

Querido Costa:

La España Moderna me pidió un artículo; se lo he dado; hará unas 35 páginas o más, y me ha enviado 12 duros. Supongo que a Cánovas, Castelar, etc. pagará algo más.

Contésteme inmediatamente si le convienen estos precios y estoy seguro de, apenas le indique algo, tomará su trabajo; no obstante que su ideal es la literatura "amena".

Que ande mejor ese estómago –mil recuerdos de todos, todos.

Suyo afectísimo.

Giner

28 febrero 1989

A Altamira, que ha hecho una buena nota sobre la *Sociología* de Salas, *nada* le han pagado.

En la carta que sigue a continuación, que tampoco recoge Cheyne, se contienen referencias de nuevo, como en la anterior, a Altamira y Costa, y su maestro común, Giner, diciendo textualmente lo siguiente:

---

45 Archivo Histórico Provincial de Huesca, C- 15. P- 27.2, n.° 1681.

Carta núm. 4[46]

Obelisco, 8 Madrid

Querido Costa:

Vea V. el adjunto telegrama y tenga la bondad de enviarlo a Altamira.

Suyo Giner.

Martes-

La influencia de Costa sobre Altamira, pero, al mismo tiempo, la personalidad de éste y la información que proporciona, a su vez, al aragonés, la podemos observar en la carta[47] que sigue:

Sr. D. Joaquín Costa

Mi querido amigo: Muchísimas gracias por los interesantes datos que me envía V., tanto más de estimar cuanto más grande es la molestia de concretarlos en una carta. Me servirán de mucho, con las indicaciones de fuentes en que trabajaré, desde luego.

He dicho a Hermenegildo que envíe a V. el *Boletín*. De la *Historia* de Pella no he podido hacer nada porque no he visto la conclusión. Él dijo que me la enviaría, pero hasta ahora, nada.

Deseo que venga V. para que hablemos largo; y además, que publique esas cosas pronto. Ya le indicaré a V. algunas con que me voy encontrando.

El libro inglés de Godos que le dije tiene poco interés. Allá va otro de ahora: V. Paredes Guillén. *Historia de los framontanos celtiberos*-Plasencia (?). En la *English Historical Review* un artículo de Wake sobre el *Origen de la exogamia* (Enero-89) no lo he visto.

Repito las gracias.

Suyo affmo. que le quiere.

Altamira

28 marzo 89

3. LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XIX

3.1. La normativa educativa en la primera mitad del siglo XIX

La educación y la enseñanza en su discurrir a largo del siglo XIX plasmarán la imagen de la sociedad española en esa época. Las diferencias sociales, sus clases y cómo evoluciona nuestra historia, las encontraremos reflejadas en las instituciones escolares.

Desde estas coordenadas, todos los problemas y los temores que preocupan a la sociedad española tendrán sus repercusiones en la educación, aunque una cuestión sea lo legislado y planificado desde el poder y otra distinta, y sobre ello sabemos mucho los españoles, que se cumpla todo lo legislado y pase a hacerse realidad.

Por nuestra parte, hemos querido reflejar los grandes rasgos del discurrir de la normativa educativa durante el siglo XIX porque entendemos que sin un examen pre-

---

46 Archivo Histórico Provincial de Huesca, C-37. P-2.57, n.º 3964.

47 Archivo Histórico Provincial de Huesca, C-15. P-27.1, n.º 1482.

vio, aunque sea tan somero como éste, no puede comprenderse la importancia de las figuras históricas de Joaquín Costa y de Rafael Altamira.

Mientras que en el Antiguo Régimen la educación aparecía reservada a los estratos privilegiados de la sociedad, la nobleza y el clero, para la ideología liberal, consagrada en la Constitución de Cádiz de 1812[48] –que dedicó un título a la instrucción pública, lo que no volverá a suceder hasta la Constitución de 1869–, la educación es una función pública que obliga al Estado a que en todo el reino se cuente con escuelas de primeras letras –que se sitúa muy próxima a la libertad de imprenta como camino para favorecer la ilustración del pueblo–, aceptándose la religión católica como religión de la nación.

Los postulados de la Constitución de 1812 se apoyaban en dos principios, según se exponía en el *Informe Quintana de 1813*: el principio de igualdad y el de libertad, proclamando que la educación ha de ser universal, uniforme, pública y gratuita, siempre referido a la primera enseñanza, teniendo carácter general la segunda y particular y reducido la universitaria.

Con el reglamento de 1821, se destacará la importancia de la enseñanza secundaria, mientras que la enseñanza universitaria se reduce a la elite dominante.

Asimismo, el liberalismo español, al igual que había sucedido con los revolucionarios franceses, defendía la centralización como medio para que la libertad y la igualdad fuesen efectivas frente a los poderes que habían sustentado al Antiguo Régimen.

Con el moderantismo liberal, sobre todo a partir de 1833, se sigue creyendo también en la importancia de la educación y se matiza la idea de que la soberanía reside en la nación, para incluir la influencia del rey, destacándose el papel de la propiedad, que tiene su reflejo en el sufragio censitario por encima del principio de igualdad.

En 1836, con el plan del duque de Rivas se producen restricciones a la libertad de enseñanza y se comienza a abandonar la gratuidad absoluta de la enseñanza, destacándose que la enseñanza secundaria debe destinarse a las clases acomodadas y lo mismo sucederá, aunque en mayor medida si cabe, con la enseñanza superior.

---

48 Así, los artículos 366, 367 y 371 establecían, respectivamente:

Artículo 366. En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.

Artículo 367. Asimismo se arreglará y creará el número competente de universidades y de otros establecimientos de instrucción que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes.

Artículo 371. Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes.

La Ley Someruelos de 1838, centrada en la enseñanza primaria, acentúa todavía más la línea moderantista del liberalismo, acrecentando el predominio de la Iglesia, así como la limitación del principio de gratuidad, continuando la centralización a través de la influencia del nombramiento de los maestros por el jefe político de la provincia.

En 1845, el ministro Pidal elabora un nuevo plan que afecta esencialmente a la enseñanza secundaria y a la universitaria. En dicho plan se establecen limitaciones de libertad de enseñanza para los centros privados.

Siguiendo al profesor Puelles Benítez:

> En la historia de la libertad de enseñanza en España hay varios momentos en que ésta adquiere un carácter polémico. El primero se remite a la discusión parlamentaria del reglamento general de Instrucción Pública de 1821; el segundo al plan Pidal que analizamos ahora. En realidad, salvo en el proyecto de 1814 donde la libertad de creación es absoluta, la tendencia del liberalismo moderado fue, como ya vimos, la de limitar el uso de esta libertad. Tímidamente en el citado reglamento, con mayor alcance en el plan del duque de Rivas de 1836 y, finalmente, con rotundidad en el plan Pidal [...]. La justificación debe encontrarse no sólo en los abusos cometidos por la enseñanza privada, tal y como denuncia el preámbulo del plan, sino, sobre todo, en la conciencia que van adquiriendo los liberales moderados de la vertiente pública de la educación, cuyo exponente máximo es Gil de Zárate, autor en buena parte del plan.[49]

Se intenta favorecer a las clases medias y altas y se continúa con la tendencia centralizadora burocrática, secularizadora y uniformista. En este sentido, se lleva a cabo la supresión de universidades, como la de Huesca, que se traslada a Zaragoza, la de Cervera, que pasa a Barcelona, o la de Alcalá, que lo hace a Madrid, con una clara muestra de las ideas de Gil de Zárate, que era realmente el autor de esta reforma de 1845.

Con el Concordato de 1851 la Iglesia recobra la influencia perdida tras la desamortización y se erige en valedora de la ortodoxia, anunciando los problemas posteriores que se plantearon en torno a la libertad de cátedra, con la llamada "cuestión universitaria".

3.2. La Ley Moyano

En 1857, la Ley General de Instrucción Pública, que pasaría a nuestra historia con el nombre de la Ley Moyano, la primera que hemos tenido en nuestro país que abarcase los tres niveles de enseñanza –desde 1857 hasta 1970, con Villar, no hubo otra ley de instrucción pública–, es un texto articulado que desarrolla una Ley de Bases de ese mismo año, y que se ocupa de una manera extensa y minuciosa de la materia educativa a lo largo de los 307 artículos de que consta.

---

49 PUELLES BENÍTEZ, M.: *Textos sobre la Educación en España (siglo XIX)*, Madrid, UNED, 1988, pp. 53-54.

Según Puelles Benítez:

> La ley Moyano va a articular de tal modo el sistema educativo que la segunda enseñanza, eslabón intermedio de todo el sistema, va a carecer, salvo algunos paréntesis, de autonomía en sí misma, de carácter terminal, estableciéndose así una pirámide escolar irregular, constituida por una anchísima base, un escaso tronco y un vértice muy delgado. La estructura de esta pirámide ha permanecido casi idéntica hasta la promulgación de la ley Villar de 1970.[50]

Como señalan Gómez Rodríguez de Castro *et al.*,[51] la Ley Moyano es mucho más ordenancista que el Plan Pidal que "se ocupó de todos los elementos, problemas y asuntos de la enseñanza. Y no dejó nada al azar. Con ello redujo la libertad a extremos insospechados".

Esta ley declara obligatoria la enseñanza primaria desde los seis a los nueve años, aunque deja de ser gratuita, salvo que se acredite la insuficiencia de medios, permitiendo cursarla, además de en las escuelas, en el propio hogar doméstico.

Se establece la existencia de una escuela normal en cada provincia, figurando una escuela de prácticas agregada a ésta, y una central en Madrid.

Se distingue, asimismo, la educación de los niños y de las niñas, teniendo éstas que aprender materias "propias de su sexo", es decir, labores, higiene doméstica...

La segunda enseñanza también podía seguirse desde el hogar doméstico, comprendiendo estudios generales y de aplicación y, por lo que se refiere a la universidad, se continúa con los rasgos marcados por el Plan Pidal.

El artículo 170 de la Ley Moyano dará lugar posteriormente, como veremos, a la llamada "cuestión universitaria", cuando establece entre sus previsiones:

> Ningún profesor podrá ser separado sino en virtud de sentencia judicial que le inhabilite para ejercer su cargo, o de expediente gubernativo, formado con audiencia del interesado y consulta del Real Consejo de Instrucción Pública, en el cual se declare que 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.

En efecto, la presión de los obispos –como el de Tarazona, en la carta[52] que dirige a Isabel II, el 24 de enero de 1864, publicada en el *Pensamiento español*–, apoya una intervención gubernativa frente a la libertad de cátedra.

---

50 *Op. cit.*, p. 78.

51 GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, F.; RUIZ BERRIO, J.; OSSENBACH SAUTER, G.; GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, A. y TIANA FERRER, A.: *Génesis de los sistemas educativos nacionales*, Madrid, UNED, 1989, p. 145.

52 En la citada carta se dice, entre otras cosas:

> Tienen, por tanto, los Obispos, Señora, no sólo un derecho, sino un deber imperioso y absolutamente indeclinable, si no han de ser perros mudos del rebaño de Cristo, de alzar su voz hasta los pies del trono y pedir que se someta el examen de los libros de texto a los Obispos, que sean separados de sus destinos de catedráticos los que nieguen lo espiritual, lo revelado y lo divino, destruyen el

Ruiz Berrio[53] nos hablará del incumplimiento reiterado de la Ley Moyano. En este sentido, indica:

> Había conseguido una madurez administrativa notable para la enseñanza, pero su dosis de eficacia no era muy alta. Porque se pactó al socaire del moderantismo en el poder, lo que la hacía vieja al nacer en varios aspectos. Porque una vez más en nuestro país, se legislaba en materia de educación sin arbitrar la infraestructura económica necesaria. Porque los sucesos políticos se fueron sucediendo, la sociedad evolucionó y la Ley fue quedando obsoleta.

3.3. El marco jurídico de la educación en torno a la Revolución del 68

No es extraño, pues, que la Ley Orovio, de 2 de junio de 1868, que, entre otras cosas, suprimió las escuelas normales, tuviera unos matices claramente clericales, ya que es el párroco quien tiene la encomienda de enseñar a los niños en las poblaciones de menos de quinientos habitantes, impulsándose la labor de las órdenes religiosas con finalidad docente y previéndose expresamente la labor de vigilancia de la Iglesia respecto "de las doctrinas que el Maestro difunda en sus discípulos" –artículo 17 de esta Ley Orovio–, así como la censura de los textos escolares y la suspensión del maestro cuando "por su doctrina o su conducta se hiciere indigno de la confianza de los padres", según establecía su artículo 54.

Ese mismo año, el *Manifiesto del Gobierno provisional* que surge de la revolución de 25 de octubre de 1868 incluye junto a la libertad religiosa, de asociación o de imprenta la libertad de enseñanza, entendida como libertad de cátedra y como libertad de creación de centros docentes, rechazándose que la educación sea instrumento de control ideológico y político, así como la centralización y uniformidad que tanto se había propugnado desde el liberalismo moderantista.

Se deroga la Ley Orovio de instrucción primaria, restableciéndose las escuelas normales, declarándose que la enseñanza primaria es libre, derogándose los privilegios concedidos a la Iglesia en esta materia, figurando como competencia municipal el nombramiento de los maestros y el sostenimiento de los mismos y de los centros correspondientes.

> Catolicismo y pervierten la juventud, inoculando en sus almas vírgenes e inocentes el panteísmo, racionalismo y materialismo: porque son infieles a su juramento, porque son enemigos del Trono, porque subvierten la sociedad y disuelven la familia; sin que obste, como algunos pretenden, que hayan obtenido sus cátedras por oposición o que sean inamovibles: porque si un Párroco enseña tenaz mala doctrina, se le separa: si un general que haya ganado su banda derramando su sangre en el campo de batalla, se hace infiel a su bandera o traidor de la patria se le exonera y destituye...

53 RUIZ BERRIO, J.: "La situación educativa española y la reforma pedagógica de Cossío" en RUIZ BERRIO, J.; TIANA FERRER, A. y NEGRÍN FAJARDO, O.: *Un educador para un pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista*, Madrid, UNED, 1987, p. 24.

En cuanto a la segunda enseñanza, que sale reforzada, se aspira a que sus estudios satisfagan las necesidades de la vida moderna y que sirvan para formar ciudadanos preparados y hacer de este modo un gobierno más representantivo.

En lo relativo a la tercera enseñanza, se restablece la Ley Moyano, aunque no se está de acuerdo con la uniformidad y la centralización que allí se recogía.

De este período, en el que se suprime el monopolio estatal en la enseñanza, apareciendo la libertad de creación de centros, la libertad de cátedra y la libertad de método, resaltamos que la Constitución de 1869[54] también se ocupa de la educación, como hiciera la de 1812, según hemos visto –al contrario que el Estatuto Real de 1834, la Constitución de 1837 o la de 1845.

En 1874, con el advenimiento de la Restauración, se encarga la materia educativa, nuevamente, al ministro Orovio, católico integrista según hemos visto, que defendía el papel de la educación al servicio de la Iglesia y combatía la libertad de enseñanza y de ciencia, expulsándose a profesores de la universidad, como examinaremos seguidamente con más detenimiento, teniendo que esperar hasta 1881, cuando llegan los liberales de Sagasta, para la derogación de esta legislación y el restablecimiento en sus puestos de los profesores destituidos.

3.4. El ideal krausista y la gestación de la Institución Libre de Enseñanza

La filosofía krausista ha tenido una clara influencia en Europa: Alemania, Francia, Grecia, Bélgica, Holanda, Portugal y España, e incluso en Iberoamérica.

Su fundador, Karl Christian Friedrich Krause,[55] que fue autor de una copiosa obra sobre filosofía, historia y religión, aspiraba, parafraseando a Ferrater Mora,[56] a con-

---

54 Es interesante reseñar aquí los artículos 17 y 24 de la Constitución de 1869:

Artículo 17. Tampoco podrá ser privado ningún español: Del derecho de emitir libremente sus ideas y opiniones, ya de palabra, ya por escrito, valiéndose de la imprenta o de otro procedimiento semejante.

Artículo 24. Todo español podrá fundar y mantener establecimiento de instrucción o educación sin previa licencia, salvo la inspección de la autoridad competente por razones de higiene y moralidad.

55 Krause, 1781-1832, filósofo alemán romántico, nacido en el ducado de Altemburgo, casado en 1802 y padre de 14 hijos, que a duras penas puede sacar adelante, rechazó que su doctrina fuese calificada de panteísta, pese a la relación existente entre la persona y Dios, defendiendo, en su lugar, que podía considerársele como panenteísta, en el sentido de que no hay una esencia única y que de lo que se trataba no era de reducir sino de integrar las distintas esencias.
Este filósofo, que tuvo como seguidores a Leonhardi, Roeder, Lindeman, Fröebel..., combatió la teoría absolutista del Estado, sustentada por los hegelianos, y mantenía que el ideal de la humanidad no es el dominio del Estado sobre las asociaciones –familia, nación...– sino la federación mundial de asociaciones, proporcionando a cada uno de sus miembros la participación en la razón suprema y en el Bien. *Vid.* sobre el krausismo GIL CREMADES, J. J.: *Krausistas y liberales*, Madrid, Dossat, 1981.

56 FERRATER MORA, J.: *Diccionario de grandes filósofos*, 2, Madrid, Alianza Editorial, 1986, pp. 267-270.

tinuar de una manera auténtica el pensamiento de Kant, tratando de resolver el problema de buscar un fundamento absoluto al conocimiento humano, es decir, aceptar la filosofía crítica sin renunciar a la metafísica –frente a las interpretaciones de Fichte, Schelling y Hegel–. Era necesario un ente objetivante que permitiera pasar del pensamiento subjetivo o analítico al objetivo o sintético, encontrando su fundamentación en la esencia básica y originaria, es decir, el *Wesen*, un ser infinito capaz de abarcar elementos diversos y contrarios.

En España, la penetración de las ideas krausistas,[57] que ejercieron una influencia innegable en la ILE, tiene lugar de la mano de Sanz del Río y, después, de Fernando de Castro, Salmerón y Francisco Giner, suponiendo una ruptura evidente con la ortodoxia católica, con implicaciones en el terreno político –por su oposición al moderantismo.

Dice Jiménez-Landi:

> No puede extrañar que los intelectuales españoles, que procedían de un medio católico, aceptasen tal sistema de filosofía –pese a su endeblez sistemática–, pues les proporcionó un concepto místico y ético de la existencia, susceptible de llenar el vacío que dejaba la fe en sus almas religiosas.[58]

En cuanto a la filosofía pedagógica del krausismo, Esteban sostiene que fue:

> Eminentemente educadora, y en la línea de su metafísica, subordinando la instrucción a la educación, definirá ésta, de modo general, como el perfeccionamiento de la Humanidad, y por tanto de las distintas asociaciones y de sus individuos [...]. Camina, pues, el krausismo, por una educación integral al igual que lo hará su heredera la Institución Libre de Enseñanza.[59]

Según Capitán Díaz[60] es de resaltar la presencia del krausismo en la universidad española a raíz de los círculos filosóficos nacidos en Madrid, con la presencia de Julián Sanz del Río –que viajó a la Universidad de Heidelberg, la más influida por el

---

57 TUÑÓN DE LARA, M.: "Rafael Altamira en su tiempo: el marco cultural", ALBEROLA, A.: *Estudios sobre Rafael Altamira*, Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert, 1988, p. 20.
Según Tuñón de Lara, el krausismo llega a ser mucho más práctica flexible que doctrina cerrada, lo que llamamos institucionismo es, ante todo: "prioridad a la educación, liberalismo democrático en lo político, reformismo en lo social y, desde luego, una *nueva estimación de la tarea cultural*".
Véase, sobre la influencia del krausismo en la ILE, GUTIÉRREZ ZULOAGA, I.: "El programa pedagógico de Giner y Cossío", *José Castillejo y la política europeísta para la reforma educativa española*, Ciudad Real, Diputación Provincial de Ciudad Real ("Biblioteca de autores y temas manchegos"), 1987, pp. 43-60.

58 JIMÉNEZ-LANDI, A.: *La Institución Libre de Enseñanza. Los orígenes de la Institución*, I, Madrid, Ed. Complutense, 1996, p. 43.

59 ESTEBAN, L.: "El krausismo en España: teoría y circunstancia", *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 4, Salamanca, 1985, p. 113.

60 CAPITÁN DÍAZ, A.: *Historia de la educación en España II. Pedagogía contemporánea*, Madrid, Dykinson, 1994, pp. 149-150.

krausismo–, Navarro Zamorano, Gayoso de la Rúz, Ruiz Quevedo, Chao y discípulos de éstos, como Federico de Castro, Fernández Ferraz, García Moreno, Uña..., situando en una segunda generación de discípulos a Francisco Giner de los Ríos, Salmerón y Gumersindo de Azcárate, entre otros.

Jiménez-Landi señala que se pueden fijar "dos hornadas" de krausistas, siendo la primera la de los profesores nacidos entre 1832 y 1835 –Federico de Castro, Francisco Fernández y González, Francisco de Paula Canalejas...–, y la segunda, con miembros nacidos entre 1837 y 1842 –Giner, Salmerón, Moret, Azcárate...–, añadiendo:

> Para algún autor habría que distinguir dos tendencias dentro del krausismo, una más conservadora y otra más izquierdista. A la primera pertenecen Romero de Castilla, Fernando de Castro, Álvarez Espino y Azcárate, y a la segunda, Federico de Castro, Romero Girón, Francisco Giner de los Ríos, Urbano González Serrano...[61]

Este autor sigue diciendo que:

> La reacción frente al hecho evidente de nuestro material atraso, respecto al resto de Europa occidental, era distinta, según las ideas del sujeto que lo consideraba, y si, para los apegados a la tradición, el remedio consistía en volver a las estructuras políticas y sociales de los siglos de gloria, para los otros estribaba en el repudio total de aquéllas, como causantes de nuestra depauperación intelectual y física, para unirnos al concurso europeo con sus mismas aspiraciones.[62]

Es en esa España en la que surge la llamada "cuestión universitaria", que en definitiva conduce a la Institución Libre de Enseñanza, en la que uno de los más brillantes seguidores de Sanz del Río, es decir, Francisco Giner tratará, como bien señala Jiménez-Landi,[63] de armonizar "con un criterio muy krausista las concepciones más contrarias. Del triunfo de tal intento saldría la tercera España, la *España de Giner*, que no encajaría en el modelo tradicional; pero tampoco en el contrario, aunque se le aproximara mucho a los ojos de quienes calan poco".

Volviendo a la "cuestión universitaria", hay que decir que conforme se incrementaba el prestigio de los grupos krausistas y de su *círculo filosófico* se iba produciendo, al mismo tiempo, una correlativa reacción en los sectores más tradicionalistas, que consideraban que esta nueva filosofía traería la corrupción de la juventud y que, por ello, no dudaban en exigir a las autoridades que pusiesen fin a la misma, con base incluso en el primer Concordato con la Santa Sede, de 1851, en donde se recogía la potestad de la Iglesia Católica para velar por la pureza de la doctrina de la fe, no siendo extraño, pues, que el *Ideal de la Humanidad* acabase siendo incluido en el *Índice de libros prohibidos,* apoyada esta prohibición, asimismo, en la bula *Quanta Cura* y en el *Syllabus* de Pío IX.

---

61 *Op. cit.*, pp. 57-58.

62 *Op. cit.*, p. 100.

63 *Ibidem.*

Mientras tanto, la situación se complicaba con los hechos de la *Noche de San Daniel*, del 10 de abril de 1865, en donde los estudiantes protestaron ante las presiones ministeriales de Alcalá Galiano frente a un artículo publicado por Emilio Castelar, catedrático entonces, al que se pretendía separar de la universidad, produciéndose ocho muertes y más de un centenar de heridos. A consecuencia de estos sucesos se reunió urgentemente el propio Consejo de Ministros, en donde fallecería el mismo Alcalá Galiano, víctima de una apoplejía fulminante, siendo sustituido por Orovio y Echagüe quien suspendió inmediatamente de empleo y sueldo a Castelar, sosteniendo que los profesores no podían hacer nada ni dentro ni fuera del aula contrario a la religión, a la dinastía y a la Constitución.

Frente a Orovio se alzan las voces de Canalejas, Sanz del Río, Castro..., en petición que fue presentada al Congreso de los Diputados por Ríos Rosas, produciéndose un mes más tarde, el 21 de junio, la caída del Gobierno y la entrada en él de O'Donnell, de la Unión Liberal, que trae consigo el sobreseimiento de la causa contra Castelar y su reposición en la cátedra, incorporándose a la universidad los profesores auxiliares dimitidos: Morayta, Fernández Ferraz, Salmerón...

Nuevamente vuelve Orovio al Ministerio de Fomento y Nicolás Salmerón funda el Colegio Internacional, en el que profesarán Francisco y Hermenegildo Giner, González de Linares, Valle, Messías, Tapia..., mientras Orovio decretaba una reforma del profesorado, en 1867, que prohibía la pertenencia a cualquier asociación política, al mismo tiempo que el gobierno de Narváez concitaba las críticas por la supresión de la prensa de oposición y el cierre del Parlamento.

Se plantea desde el Gobierno, dentro de una línea de adhesiones a Isabel II, que firmen un documento de apoyo los profesores universitarios, a lo que se niega un importante grupo: Salmerón, Canalejas, Montero Ríos, Moret, Fernández Ferraz, Castro, liderados por Sanz del Río, que, sin embargo, no se muestra tan explícito en mantener dicha postura, y al que se le separa de la cátedra por Real Orden de 31 de diciembre de 1867.

Francisco Giner protesta airadamente por la separación de su maestro, lo que motiva que se le abra expediente, siendo separado del servicio Fernando de Castro. Será con la "Gloriosa" cuando se produce la reposición de Sanz del Río, Castro, Salmerón, Giner, Castelar..., proclamándose la libertad de enseñanza.

La situación política es complicada en el país, ya que se discute sobre la elección de nuevo rey, surgiendo tumultos, en Madrid, por la elección de Amadeo, que se trasladan a su Universidad –aunque también tienen lugar hechos parecidos en Zaragoza, Valladolid y Sevilla–, en donde los alumnos se muestran amotinados, llegando a dimitir Fernando de Castro. Tras el corto reinado de Amadeo, se sucede la República, en la que ocupan puestos claves personas afines a Giner:[64] Figueras, Salmerón, Castelar y Chao.

---

64 Francisco Giner de los Ríos ejercerá, pues, una clara influencia en el nuevo régimen, que como él mismo dice en "Sobre reformas en nuestras Universidades", *La Universidad Española*, *Obras completas*, t. II, pp. 19 y ss.:

Es cierto también que Salmerón se mostró muy crítico con Castelar, por sus conversaciones con la Santa Sede en materia de provisión de sedes episcopales, que para don Nicolás venía a conculcar la separación que la República debía mantener a propósito de la separación entre el Estado y la Iglesia y de la política militar que se venía siguiendo, a lo que se unía el problema carlista. Finalmente, el general Pavía pone fin a la República, suponiendo un cierto enfrentamiento de Giner con Castelar, al que le acusó de auspiciar el pronunciamiento militar.

La segunda "cuestión universitaria", nueve años más tarde que la primera, está cercana, ya que el 26 de febrero, con Orovio de nuevo en el Ministerio de Fomento, vuelve a la legislación anterior de 1868, es decir, se deja sin efecto la libertad de cátedra, pero ahora el marco es distinto.

Jiménez-Landi lo describe del modo siguiente:

> El clima es ya otro. Los discípulos de Sanz del Río habían elevado el concepto de la enseñanza, de la Ciencia..., habían imbuido un espíritu nuevo, de dignidad colectiva universitaria y de valor cívico, en el profesorado, que, prescindiendo de si era o no razonable, exagerada o justa su postura, producía un hecho positivo por sí mismo: la decisión de perderlo todo con tal de no consentir, pasivamente, lo que estimaban un atentado contra la Universidad.[65]

Ahora tienen parte destacada en la nueva cuestión universitaria dos discípulos de Giner: Calderón y González de Linares. Giner es conducido sin miramientos por indicación de Cánovas del Castillo a la prisión militar de Santa Catalina, en Cádiz, saliendo en su defensa Salmerón y Azcárate, que también son detenidos.

Entre los profesores que se deciden por abandonar la universidad está Joaquín Costa –que había obtenido en 1874, por oposición, la plaza de auxiliar y profesor sustituto de Legislación Comparada en la Universidad de Madrid–, como muestra de su rechazo a la política gubernamental sobre la enseñanza desarrollada por el ministro Orovio.

La efímera República de 1873 [...] aumentó la neutralidad y libertad espiritual de la Universidad, devolviendo, como ya se dijo, sus cátedras a los profesores injuramentales y su libertad exterior, haciendo un primer ensayo de Rectorado electivo; permitió la acumulación de cátedras, decretó, aunque sin lograr verla planteada, la más importante reforma que nuestra enseñanza secundaria ha visto hasta hoy, y reorganizó las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias, suprimiendo en ellas el examen anual, otorgándoles cierta intervención en el nombramiento de sus profesores, contra el principio de la oposición, y dándoles un programa que ha tardado nada menos que treinta años en ponerse en vigor, como lo está hoy, casi al pie de la letra.

Otros proyectos elaboró la República que no lograron siquiera, como éstos, el dudoso favor de la Gaceta; entre ellos, la restauración de la antigua Escuela Normal de Filosofía, de 1850-1853 (imitación de la de París); pero aplicándola no sólo a la formación científica del profesorado universitario y secundario, sino, asimismo, a su formación pedagógica, y extendiéndola a todos los grados del magisterio a partir del primario, cuyo enlace con la Universidad –que con problemática perspicacia ridiculizaba en 1868 don Severo Catalina– es hoy uno de los problemas más vivos en todas partes.

65 *Op. cit.*, p. 290.

Con la destitución definitiva de los profesores separados va a surgir, pues, la Institución Libre de Enseñanza, cuya Junta Facultativa estaba integrada por Francisco Giner, junto con el resto de los fundadores: Laureano Figuerola, Eugenio Montero Ríos, Segismundo Moret y Prendergast, Nicolás Salmerón y Alonso, Francisco Giner de los Ríos, Augusto González de Linares, Gumersindo de Azcárate, Laureano Calderón, Juan Antonio García Labiano y Jacinto Messía, además de Fernando Buireo, José de Caso, Joaquín Costa, Justo Pelayo Cuesta, Francisco Ontañón, José Lledó, Francisco Quiroga, Juan Quirós de los Ríos, Eduardo Soler y Pérez, Juan Uña y Juan Valera.

3.5. La Institución Libre de Enseñanza (ILE)

La Institución Libre de Enseñanza se funda en Madrid en 1876, anunciada a través de *El Imparcial*, el 24 de mayo de 1876, bajo el título "La Universidad libre".[66]

Como Jiménez-Landi dice:

> Gestada en el seno de la burguesía, por necesidad, y del conflicto universitario, *per accidens*, la Institución había de elaborar su contenido pedagógico de acuerdo con los fines que pretendía y con las ideas filosóficas de sus fundadores. Y aquí volvemos a Krause; pero a través de su discípulo Fröebel, hijo espiritual, también de Pestalozzi, que, por su parte, procedía de Rousseau.
>
> En esta empresa vemos fundirse, a un solo efecto, las vocaciones personales de sus fundadores: Giner, filósofo y educador; Azcárate, sociólogo, Costa, regeneracionista... Y –esto es esencial– Cossío, un esteta profundo.
>
> Queda, así, encajada la Institución en y para la libertad de la enseñanza y de la ciencia, es decir, en el contexto ideológico de lo que todo el mundo conoce por *liberalismo*.[67]

Los principios de la misma aparecen en sus estatutos y de entre sus veintiún artículos destacamos el 15, por su importancia, que aparece en el frontispicio del *Boletín de la ILE*:

---

66 En los términos siguientes:

> Del fondo de nuestras luchas políticas, a su calor concebido, pero sin participar de su influencia, surge la idea de crear un establecimiento de enseñanza libre, idea sustentada por los ilustres profesores depuestos de su cargo, por haber considerado humillante para la dignidad de la ciencia el célebre decreto sobre enseñanza dictado por el señor Orovio.
>
> Reunidos en Junta organizadora los señores don Laureano Figuerola, don Eugenio Montero Ríos, don Segismundo Moret y Prendergast, don Nicolás Salmerón y Alonso, don Francisco Giner de los Ríos, don Augusto González de Linares, don Gumersindo de Azcárate, don Laureano Calderón, don Juan Antonio García Labiano y don Jacinto Messía, redactaron en 18 de marzo último el proyecto para la creación de un establecimiento de enseñanza libre.
>
> El país ha respondido a este llamamiento, 175 socios, entre los que figura el nombre de Tindall, ilustre profesor de la Institución Real de Londres, suscriben ya 201 acciones, que representan la cantidad de 201 mil reales. Por lo demás, la prensa toda de Europa acoge con simpatía la obra.

67 JIMÉNEZ-LANDI, A.: "La Institución Libre de Enseñanza, en sus coordenadas pedagógicas", *Revista de Educación*, 243, 1976, pp. 48-54.
Para la ILE, en general, puede consultarse CACHO VIU, V.: *La Institución Libre de Enseñanza. Orígenes y etapa universitaria (1960-1980)*, I, Madrid, Rialp, 1962.

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

Puelles Benítez[68] resume en dos palabras el espíritu de la ILE: "la Institución nace, vive y muere en función de la libertad de ciencia, de la defensa de la libre manifestación del pensamiento docente".

Esta institución, nacida en principio para hacer posible la libertad de cátedra universitaria, se erigirá con los años en un proyecto pedagógico, de referencia clave en la cultura española, a lo largo de sus sesenta y tres años de existencia, no inscribiéndose en el tradicionalismo católico, sino en un sentido religioso no dogmático, lo que ha venido en llamarse *escuela neutra*,[69] situándose sus prácticas pedagógicas entre las precursoras de la "Escuela Nueva", como señalan Ferrández y Sarramona:

Otro punto importante fue la introducción de la coeducación [...]. Se pretendió la armonización de la educación familiar y escolar, rechazando el internado, excepto en los casos anormales. Contra la enseñanza memorística y libresca se proclamó la necesidad de un trabajo autónomo del alumno, como camino para lograr la integración efectiva del aprendizaje, basado siempre en el conocimiento del entorno social que rodea al sujeto. Otra nota importante es la advertencia que la educación preescolar, primaria y media forman un todo organizado, sin solución de continuidad, doctrina que la Institución llevó a la práctica en todos sus centros.[70]

---

68 PUELLES BENÍTEZ, M.: *Textos sobre la Educación en España (siglo XIX)*, Madrid, UNED, 1988, p. 110. Siguiendo a BATANAZ PALOMARES, L.: *La educación española en la crisis de fin de siglo*, Córdoba, Diputación Provincial de Córdoba ("Colección de Estudios Cordobeses", 22), 1982, p. 187:

> Poco después de su fundación la *Institución* poseía una de las plantillas pedagógicas más competentes y fecundas, no ya de España, sino de Europa [...]. Quede constancia, por el momento, de que el ideario pedagógico del equipo de Giner se adelantó, en muchos aspectos, a su propio tiempo.

69 Siguiendo a BERNAD ROYO, E.: *Catolicismo y laicismo a principios de siglo (escuelas laicas y católicas en Zaragoza)*, Zaragoza, Ayuntamiento de Zaragoza, 1985, p. 8:

> La escuela "neutra" quedaría definida por su neutralidad religiosa. Se limitaba teóricamente a dar una enseñanza común a muchos otros centros oficiales y privados, con la característica importante de que en sus programas de estudios quedaba excluida cualquier materia religiosa. Ese tipo de centros, o al menos la adjetivación de "neutra", aparecen abundantemente en España tras la Semana Trágica de Barcelona, quizá con ánimo de distanciarse de la Escuela Moderna y de las escuelas laicas o racionalistas, ambos tipos de centros metidos en un mismo saco por la reacción integrista y conservadora.

70 FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA J.: *La Educación, constantes y problemática actual,* Barcelona, Ediciones CEAC, 1985, p. 157. Estos autores, cuando hablan de la "Escuela Nueva", *op. cit.*, p. 166, indican que ésta se sitúa en contra de la escuela centrada en el programa –enciclopedismo–, contra la prevalencia de la instrucción sobre la educación –didactismo– y contra la preeminencia de la lección verbal del profesor por encima de la actividad y contacto con la naturaleza –formalismo– y contra el papel preponderante del profesor como fuente de instrucción y autoridad –autoritarismo.

Siguiendo la opinión dominante, tal como recoge Capitán Díaz,[71] se pueden distinguir tres etapas (períodos) en el desarrollo de la Institución:

> *Primera época*, en torno a la fundación y primeros años, desde 1876 –cuando los Estatutos de la Asociación se aprueban (31 de mayo) y autorizan (R. O. de 16 de agosto)– hasta 1881, en el que la llegada del Gobierno liberal de Sagasta permitió la reintegración a sus cátedras de los profesores sancionados; *segunda época*, de 1881 a 1907, durante la que se plantean los problemas urgentes de la enseñanza en España, se ensayan reformas e innovaciones pedagógicas y metodológicas, y se insta a la administración pública a la creación de institutos y organismos que las llevan a cabo; el Real Decreto de 6 de mayo de 1882 creaba el Museo Pedagógico Nacional –cuyo primer director fue Manuel Bartolomé Cossío– y en ese mismo año se celebraba el I Congreso Nacional Pedagógico (Madrid); y la *tercera época* se abre con la "Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas" (R. D. de 11 de enero de 1907) como organismo autónomo, aunque dependiente del Ministerio de Instrucción, y se interrumpe su actividad con la guerra civil española (1936-1939); con la Junta, y a ella ligados, aparecerán sucesivos centros con finalidad científica, cultural y educativa: *Centro de Estudios Históricos, Residencia de Estudiantes, Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, Asociación de Laboratorios, Instituto-Escuela de Madrid...*

Jiménez Landi, a propósito del substrato ideológico pedagógico y de su influencia, nos dirá:

> La fundación de Giner sigue, expresamente, los principios establecidos por Pestalozzi y por Froebel, y piensa que deben extenderse a todos los grados de enseñanza para fomentar la intuición, el trabajo personal creador, los gratos estímulos; y rechaza los *libros de texto, las lecciones de memoria,* que mecanizan el trabajo de clases, sustituyendo la explicación del maestro, cuya función es despertar y mantener vivo el interés del alumno.
>
> La pedagogía de la *Institución* consistía en algo tan simple y tan difícil como la creación de un ambiente. Porque es el ambiente el que de verdad educa y forma... Ese ambiente es el que la *Institución* quiso imprimir en mayor o menor medida a los centros que el Estado español creó por inspiración suya: el Museo Pedagógico Nacional, el Instituto de Reformas Sociales, la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, las dos Residencias de Estudiantes, el Centro de Estudios Históricos, el Instituto Escuela de Segunda Enseñanza.[72]

Este mismo autor añade:

> Se ha dicho que la *Institución Libre de Enseñanza* fue una *élite* ¡sic! En el aspecto positivo de esta palabra puede ser cierto. Pero si se le aplica para significar cerrazón, hermetismo, complacencia en sí misma, rechazo desdeñoso de cuanto le fuese ajeno, la calificación de elitista es totalmente falsa. Giner creó a su *Institución Libre* con el fin de que sirviera de constante ensayo pedagógico y de levadura para un regeneración cultural y moral de España. Y para cumplir con esa misión, siempre estuvo abierta a cuantas personas y entidades públicas y privadas, nacionales y extranjeras se acercaron a sus puertas con deseos de buena voluntad...

---

71 CAPITÁN DÍAZ, A.: *Historia de la educación en España. Pedagogía contemporánea*, II, Madrid, Dykinson, 1994, pp. 187-188.

72 JIMÉNEZ LANDI, A.: "El planteamiento educativo de la Institución Libre de Enseñanza", RUIZ BERRIO, J.; TIANA FERRER, A. y NEGRÍN FAJARDO, O.: *Un educador para un pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista*, Madrid, UNED, 1987, pp. 86-88.

3.5.1. Las actividades de Costa y Altamira en la ILE

Costa y Altamira mantuvieron una intensa relación con la ILE, en unos momentos en que parafraseando a Peiró Martín[73] "identificarse como krausista no era una buena carta de presentación para desarrollar una carrera profesional".

Joaquín Costa en la ILE fue profesor de Historia y de Derecho, dejando en ella una huella indeleble, como así se encargaron de recordarlo las dos figuras más señeras de la Institución, Giner y Cossío.

En este sentido, en 1911, poco después de la muerte de Joaquín Costa, Giner de los Ríos le recuerda de esta manera:

> Vino a la Universidad como auxiliar; salió con nosotros el 76: fundó con nosotros la Institución, donde dirigió durante algunos años las excursiones (de los muchachos) agrícolas, industriales, mercantiles, etc., con gran intensidad; el *Boletín* durante dos o tres cursos; defendió nuestras comunes ideas en el Congreso Pedagógico, donde movió un tremendo huracán [...]. Con todo esto, me parece a mí que tiene algún derecho a que no parezca acción como de fuera y prestada la de un hombre de los que, en nuestros primeros años, puso su parte en la formación de nuestro espíritu y nuestro ideal, obra (por fortuna) de fuerzas bastante heterogéneas.[74]

A su vez, en 1912, dice Cossío hablando de la obra pedagógica de Costa, en una conferencia impartida en la Sociedad El Sitio de Bilbao:

> Yo tuve la suerte de aprender de él en la Universidad, a su lado, pues, aunque de menor edad que él, condiscípulo fui de Costa, y a él debo la ocasión del estímulo espiritual más profundo que he tenido en mi vida.[75]

Gumersindo de Azcárate, al referirse a la relación de Costa con la ILE, resume la actividad de Costa, señalando lo siguiente:

> Costa fue maestro en la Institución Libre de Enseñanza, a cuya fundación contribuyó con todas sus fuerzas, siendo uno de los que más han contribuido a forjar todos sus principios y todas sus ideas pedagógicas. La característica de Costa, según el señor Cossío, no ha sido la teoría, la concepción que

---

73 PEIRÓ MARTÍN, I.: "La historia de una ilusión: Costa y sus recuerdos universitarios", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 13, Huesca, 1996, p. 220.

74 FERNÁNDEZ CLEMENTE, E. y FORCADELL, C.: *Estudios de Historia Contemporánea de Aragón*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1978, p. 200.

75 Extraído de AZCÁRATE, Gumersindo DE: "Educación y enseñanza según Costa", *Revista de Educación*, 232, 1974, p. 72. Dicha conferencia no hemos podido localizarla, como fuente primaria, hasta la fecha.
COSSÍO, M. B.: "Sobre la Enseñanza de la Historia en la Institución", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XVIII, 532, Madrid, 1904/1905, pp. 203-205, define la enseñanza histórica en dicha Institución por su:

> ... carácter de Historia de la cultura. No sólo porque no se reduce a la mera Historia Política; sino porque [...] se habla más de los pueblos que de los personajes [...] despertando la idea (sin decirlo) de que todo lo que hay se hace por todos, y que el verdadero sujeto de la Historia no es el héroe sino el pueblo entero, cuyo trabajo de conjunto produce la civilización.

debe preceder a la realización educadora; no ha sido la experiencia, que lleva igualmente al método; ha sido el material que debe utilizarse para la enseñanza. Esta es la característica de la primera fase del pensamiento pedagógico de Costa.[76]

Fue precisamente Gumersindo de Azcárate, uno de los más brillantes institucionistas, la persona que dirigió la tesis doctoral en Derecho de Rafael Altamira, a través del cual el alicantino se introduce en el contacto con Giner de los Ríos y con Costa, además de con otras personalidades de la Institución, llegando a trabajar asimismo en el bufete de Salmerón, político republicano, que también había participado en la fundación de la ILE.

Altamira nos dirá sobre su paso por la ILE lo siguiente:

Mi roce y entrada en la Institución, mis estudios pedagógicos, mis trabajos asiduos y completamente voluntarios en el Museo de Instrucción Primaria, han producido en mí el interés más vivo por las cosas de enseñanza, una reflexión del estado en que se encuentran entre nosotros y, en fin, la consideración de que la Universidad no tiene remedio sin una reforma radical cuya base, que viene a ser de este modo el quicio del problema, es la escuela primaria.[77]

Rafael Altamira, desde esta perspeciva, desarrollará una importante tarea como secretario segundo en el Museo Pedagógico Nacional,[78] destinado al fomento de los nuevos métodos y modelos didácticos, y en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, de la que será director en 1888, en cuyo cargo había puesto muchas esperanzas:

He tomado a mi cargo la Dirección del *Boletín de la Institución* en el cual pienso hacer grandes reformas, suscitando la colaboración de Clarín, E. Pardo, Valera, Riaño, etc.[79]

Según Palacio Lis,[80] refiriéndose a Rafael Altamira:

---

76 AZCÁRATE, Gumersindo DE: "Educación y Enseñanza según Costa", *Revista de educación*, 232, 1974, p. 73.

77 Carta de R. ALTAMIRA a Pascual SORIANO, de 29 de julio de 1888, reproducida en ASÍN VERGARA, R.: *Rafael Altamira 1866-1951*, Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert - Diputación Provincial de Alicante, 1987, p. 35.

78 En este sentido, ALTAMIRA, en las *Notas* para sus *Memorias* (inéditas), recogidas en el capítulo II de ASÍN VERGARA, R.: "La Institución Libre de Enseñanza (1886-1897). Amistad con Giner, Azcárate y Cossío", *Rafael Altamira 1866-1951*, Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert - Diputación Provincial de Alicante, 1987, expresa lo siguiente:

> Al Museo Pedagógico le debo que siempre haya dominado en mi enseñanza y en mis libros de Historia el sentido de la medida con relación al sujeto-alumno y al grado de enseñanza, como elemento esencial. La falta de ese sentido es lo que ha causado tantos males a la segunda enseñanza y a la primera, y lo que hace de algunos libros de Historia excelentes desde el punto de vista de la erudición, un fracaso desde el de la enseñanza y un perjuicio.

79 *Ibidem*, p. 35.

80 PALACIO LIS, I.: "Educación y cambio social en el pensamiento y la obra de Rafael Altamira", ALBEROLA, A. *et al.*: *Estudios sobre Rafael Altamira*, Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert - Diputación Provincial de Alicante, 1987, p. 232.

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

La ILE fue, pues, el elemento de unión entre Costa y Altamira catalizado por Francisco Giner de los Ríos.

En este sentido, Cheyne matiza lo siguiente:

Creo fundamental señalar aquí que es de toda evidencia que la amistad entre Costa y Altamira se cimenta en el afecto de los dos hacia quién había sido el maestro de ambos, Don Francisco Giner de los Ríos, y su lealtad a su obra pedagógica, la Institución Libre de Enseñanza, cuyos ideales no dejaron de apoyar a lo largo de sus vidas. Referencias a la Institución, inquietud por la cátedra y la salud de D. Francisco, y recuerdos para "los de Casa" aparecen con frecuencia.[81]

Rafael Altamira[82] señala en su obra *Giner de los Ríos educador*:

Costa y Giner son los dos cerebros que más han sembrado para la España presente y futura; pero no cabe compararlos, porque su campo era muy diferente. En rigor, Costa [...] lo que dio fue un legado de ideas y planes para nuestro mañana, algo que él no pudo hacer en vida porque no tenía en sus manos los medios para hacerlo y que sus contemporáneos tampoco supieron traducir en realidad: nos dejó un programa tan preñado de ideas y soluciones que de él decía el mismo don Francisco ser una cantera que podía alimentar, durante cien años, la actividad de los políticos españoles resueltos a estudiar las necesidades verdaderas del país y a darles satisfacción.[82]

3.6. Regeneracionismo y educación

La toma de conciencia sobre la crisis en la que se encontraba sumida España, que se hace más evidente con el fracaso[83] de 1898, exponente de una sociedad caciquil y agonizante, da lugar al fenómeno del regeneracionismo, que se caracteriza, siguiendo a Pérez de la Dehesa,[84] por:

El paso a primer plano de la política española de una serie de personas: Mallada, Macías Picavea, Isern, etc., que ofrecieron a la nación, en un momento de fracaso y hundimiento, un programa de soluciones envueltas en lenguaje pragmático y cientifista y con carácter de neutralidad política, solucio-

---

81 CHEYNE, G. J. G.: "La relación intelectual y política entre Joaquín Costa y Rafael Altamira", ALBEROLA, A.: *Estudios sobre Rafael Altamira*, *op. cit.*, p. 128.

82 ALTAMIRA CREVEA, R.: *Giner de los Ríos educador*, Valencia, Prometeo, 1915, p. 13.

83 Este concepto de desastre o fracaso del 98 puede ponerse también en relación con otros trabajos de historia comparada en el ámbito de los países occidentales para este mismo período histórico. Véase FUSI, J. P. y NIÑO, A. (eds.): *Vísperas del 98. Orígenes y antecedentes de la crisis del 98*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1997.

84 PÉREZ DE LA DEHESA, R.: *El pensamiento de Costa y su influencia en el 98*, Madrid, Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1966, p. 168.

nes 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. El desastre del 98 actuó de catalizador de este movimiento, que encontró su portavoz y jefe en Joaquín Costa.

Como consecuencia del desastre del 98, Turín escribe:

> La conmoción provocada por 1898 permitió en el campo escolar, si no el descubrimiento de novedades, la realización, o en todo caso la esperanza de realización, de medidas y reformas que se venían debatiendo desde hacía un cuarto de siglo, cuya necesidad era conocida desde largo tiempo, pero que nadie se decidía a realizar. Esta comunidad de actuación en un punto en el que dos partidos no habían cesado de enfrentarse en este mismo cuarto de siglo, a propósito de estos mismos problemas escolares, es significativa de la inquietud, e incluso de la culpabilidad provocada por la derrota. Pero sin la campaña de los universitarios liberales, primero de Costa y luego de Cossío, quizá las discusiones de las Cortes, una vez más, hubieran resultado un fracaso. Saber cómo estas decisiones serán publicadas, e incluso si lo serán, es otro problema.[85]

Laín Entralgo[86] considera que las figuras destacadas del 98 tenían una nota fundamental de signo negativo, es decir, la repulsa de la vida histórica del momento, entendida como entrañable amor al país: "Amaban a España porque no les gustaba lo que veían, movidos por una evidente y utópica voluntad de perfección".

A propósito de la llamada ambigüedad del regeneracionismo, Serrano Lacarra[87] –al igual que Ortí en su "Nota introductoria" a la obra de Costa *Oligarquía y caciquismo...*– habla de un

> Movimiento de clases medias, enfrentado a las elites gobernantes, pero ignorante de las masas proletarias, que a partir de una democratización progresiva pretendía superar la lucha de clases; de extracción urbana, pero de interés ruralizador, de la misma manera que podemos hablar de distintos regeneracionismos de izquierdas y de derechas.

El movimiento regeneracionista contribuyó con sus opiniones sumamente críticas a la concienciación de la situación escolar por la que atravesaba España, afectando también a la universidad, que, como apunta Mainer:

> Dejaba mucho que desear a principios del siglo XX. Las acusaciones de memorismo, ausentismo de profesores, irracionalidad del escalafonado, falta de medios, etc., son frecuentes entre los miembros de la joven generación radical de estas fechas.[88]

---

85 TURÍN, I.: "1898, El desastre, ¿Fue una llamada a la 'educación'?", *Revista de Educación*, 240, 1975, p. 29.

86 LAÍN ENTRALGO, P.: *La generación del 98*, 8.ª ed., Madrid, Espasa Calpe, 1975, p. 89. Raymond CARR, en su obra *España 1808-1936*, Barcelona, Ariel, 1969, p. 452, refiriéndose al contexto del desastre del 98, dice que "todos fueron regeneradores a su modo: se lo aconsejaba a unos la convicción, a otros el interés y la oportunidad, a otros, en fin, la necesidad".

87 SERRANO LACARRA, C.: "Los mitos aragonesistas en el primer tercio del siglo XX y el caso específico de Joaquín Costa", *Rolde*, 71-72, p. 66.

88 MAINER BAQUÉ, J. C.: *Regionalismo, burguesía y cultura:* Revista de Aragón *(1900-1905) y* Hermes *(1917-1922)*, Zaragoza, Guara, 1982, pp. 51-52.

Por ello no era extraño que surgiesen voces, como la de Ramón y Cajal, apelando a la necesidad de crear ciencia en todos los órdenes del pensamiento, de la que se derivaría, a buen seguro, la oportuna aplicación industrial, al mismo tiempo que pedía aumento del presupuesto destinado a educación, reforma de las bibliotecas, conocimiento de la realidad exterior..., o como la de Altamira, que se ocupó en su obra *Psicología del pueblo español* de la "regeneración y la obra educativa", impulsando la llamada "Extensión Universitaria" a través de la Universidad de Oviedo, donde estaba destinado el ilustre alicantino discípulo de Costa.

Estos impulsos de la universidad por involucrarse en los problemas de la sociedad cuajaron en el caso de la Universidad de Valencia en el concurso de trabajos sobre *¿Qué es actualmente la universidad española y qué debe ser en el porvenir?*, ganado por Giner de los Ríos, y en el de Zaragoza en la *Revista de Aragón*, sobre cuyo análisis nos remitimos a la obra citada de Mainer.

El institucionista[89] Joaquín Costa será uno de los regeneracionistas[90] más importantes; le seguirán, entre otros, el ingeniero, también oscense, Lucas Mallada y el santanderino, catedrático de Psicología, Lógica y Ética, Ricardo Macías Picavea.

Para Tuñón de Lara[91] el regeneracionismo supone "la crítica de los males del Antiguo Régimen, de las prácticas oligárquicas de la gran burguesía ilustrada por una ideología que también procedía del Antiguo Régimen".

Con el regeneracionismo, según Bernad Royo: "se construyó un programa de gobierno llamado a 'regenerar' el país, es decir, a construir un estado que hiciera posible o facilitara el salto hacia adelante, la incorporación de España al conjunto de los países industrializados de Europa".[92]

Como señala Palacios,[93] la educación será "el núcleo redentor común a la mayoría de los regeneracionistas", a través de la cual impulsar el desarrollo de la econo-

---

89 TUÑÓN DE LARA, M.: *op. cit.*, p. 18. Este autor describe la práctica institucionalista como: "una afirmación de: racionalismo, secularización, libertad de cátedra, de textos, de investigación científica". Seguidamente, añade: "Jiménez Frau dijo atinadamente que el institucionista no era ya un utopista como el krausista que [...] predicaba desde las cátedras universitarias un nuevo tipo de reforma nacional. Lo esencial es que todo ello conduce al *primado de la educación* como base para transformar el país".

90 Según SERRANO LACARRA, C.: *op. cit.*, pp. 67-68: "Costa era un nacionalista español, cuyo interés por Aragón era una mezcla de preocupación sentimental por su tierra y de interés arqueológico por sus costumbres y leyes, despojados de todo elemento político aragonesista".

91 *Op. cit.*, p. 19.

92 BERNAD ROYO, E.: *Regeneracionismo, industrialización e "instrucción popular". Zaragoza 1894-1914*, Zaragoza, Guara, 1986, p. 9.

93 PALACIOS, I.: *Rafael Altamira: un modelo de regeneracionismo educativo,* Alicante, Caja de Ahorros Provincial de Alicante, 1986, p. 31.
En este sentido, Rafael M.ª DE LABRA en su discurso *El problema político-pedagógico en España*, Madrid, Agustín Avrial, 1898, p. 16, dice:

mía, como también mantiene Turín.[94]

Joaquín Costa[95] lo dibujaba con las siguientes palabras:

> El problema de la regeneración en España es pedagógico tanto o más que económico y financiero, y requiere una transformación profunda de la educación nacional en todos sus grados.[95]

El retrato que presenta Macías Picavea[96] le servirá para analizar los males de España y estudiar sus causas, para ello presentará un plan para la restauración nacional, que pasa por las reformas en la educación, en los distintos grados de la enseñanza, de las que cabe deducir, siguiendo a Palacios:

> La importancia que se concede al tema educativo en el complejo de soluciones para la puesta en marcha de la regeneración nacional y, desde luego, el carácter innovador que ofrecen muchos de los

---

> Para conseguir la renovación española que se impone y para atajar el progreso del mal que nos aniquila, lo primero que hay que hacer es combatir vigorosamente aquello que, por otra parte, ha sido una de las principales causas de nuestras desgracias, la falta de educación y de instrucción, considerando a la educación un factor fundamental de renovación de la vida nacional.

Según SANTOLARIA SIERRA, F.: "Regeneracionismo y tutela pedagógica. En torno a Ortega y su pedagogía social como programa político (1910)", *Revista de Educación*, 1997, p. 66, las vías de solución que defendían los regeneracionistas eran:

> La regeneración del pueblo a través de una tutela pedagógica y la modernización de carácter económico y social de la nación. No se trataba tanto de una propuesta de "cambio político" (a excepción de los planteamientos costistas), cuanto de una cuestión educativa y cultural, como advertía uno de los máximos regeneracionistas de la época, Rafael Altamira.

Asimismo, GINER DE LOS RÍOS, según RUIZ BERRIO, J.: "Las innovaciones educativas de la ILE en la España del siglo XX (1901-1936)", *Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo*, Ciudad Real, Diputación Provincial de Ciudad Real ("Biblioteca de autores y temas manchegos"), 1986, pp.15-28:

> Consideraba como sus compañeros que la regeneración era necesaria y urgente en España. Su diferencia con otros reformistas estribaba en que siempre creyó que se conseguiría la regeneración, no mediante medidas militares o caóticas, sino mediante un programa de educación.

94 *Op. cit.*, p. 27.

95 COSTA, J.: "Conclusiones de la Asamblea Nacional de Productores celebrada en Zaragoza (1899)", *Maestro, escuela y patria*, 1916, pp. 230-234.

96 PICAVEA, M.: *El problema nacional. Hechos, causas, remedios,* Madrid, 1899. Citado en PUELLES BENÍTEZ, M.: *Textos sobre la Educación en España (siglo XIX)*, Madrid, UNED, 1988, pp. 111-112, aporta los siguientes datos:

> En 30.000 poco más o menos puede calcularse el número de Escuelas de instrucción primaria. No son muchas; tampoco, relativamente pocas. Pero ¡qué escuelas en su mayor parte! Cuadras destartaladas, y los maestros sin pagar. Escasamente asisten con muy mala asistencia millón y medio de alumnos, y llega a aprender a leer y escribir poco más de una cuarta parte de la población.
>
> Esto por lo que a instruir toca. En cuanto a educar, ¡nada de nada! Ni medios, ni funciones, ni personal. La masa popular, para quien es principalmente este grado de la enseñanza, sale de sus manos (la que entró) tan inhábil, tosca y en bloque como la metieran.
>
> Nuestros famosos institutos son cualquier cosa menos centros de educación y enseñanza. La mayor parte tienen por casa viejos edificios provistos de cuatro salas, tal cual pasillo o galería y algún mediano corral abierto, o no, a la calle.

aspectos de tan detallado programa. Atiéndase, por ejemplo, a la exigencia de supresión de exámenes; de enseñanzas eminentemente vivas y no librescas; a la importancia de las clases prácticas y de especialización; al protagonismo concedido al material escolar y a los servicios complementarios de la enseñanzas, etc.[97]

Asimismo, Picavea[98] ofrece el siguiente panorama sobre la formación de los maestros y nos dirá:

> Ya el maestro es en España un ser horriblemente formado, mejor dicho, deformado. En las Normales nada se le enseña; mejor en cambio le desquician la natural inteligencia, el buen sentido y el sano juicio de las cosas. ¿Hasta dónde no es popular en España la pobre, huera e ideológica pedantería de estos desgraciados, pero parecen aquí formados para rigor de todas las desdichas? Porque después de haber engañado cruelmente su noble inteligencia (noble, sí, con la nobleza de su vocación sublime), se les engañará socialmente, profesionalmente, hasta humanamente.
>
> Cuando hemos matado los municipios, se les hace depender de los municipios; sustituidos los justicieros alcaldes por los viles caciquillos, dánseles de jefes a estos caciquillos, en la época del "tanto vales cuanto tienes" se les sitia por el hambre y reduce a la condición de mendigos. Luego viene lo profesional que es llegar a la más radical impotencia del oficio. Ni locales, ni material pedagógico, ni ayudantes, ni autoridad, ni disciplina, ni cosa con cosa. Ellos, los infelices, no saben nada de nada, porque nadie se lo ha enseñado, y luego vense asistidos con estos instrumentos de trabajo: ¡calcúlense los milagros que podrán colgárseles!
>
> Pues todavía sube de punto semejante deshecho, si volvemos los ojos a la masa que han de adobar en sus manos inhábiles e inermes: un montón cuasi anónimo de infelices criaturillas, que asisten cuando quieren y sin sistema.

En cuanto a la escolarización, y a pesar de los avances que supuso la Ley Moyano, la realidad es que la efectividad de la escolarización dejaba mucho que desear. En este sentido, Bernad Royo indica que:

> En Zaragoza, la prensa se quejaba continuamente de cómo las calles de la ciudad se encontraban llenas de niños durante las horas de escuela. Seguramente, en la base del problema estaba la procedencia social de aquellos alumnos que asistían a las escuelas públicas: hijos de jornaleros, artesanos y empleados principalmente.[99]

> En cuanto a bibliotecas, museos, laboratorios, colecciones... no se hable; de medios, instrumentos y recursos para prácticas, excursiones y visitas..., tampoco se hable; de gimnasio, campos de juego, salones o galerías de descanso..., se hable menos. O, de otro modo, la acción educatriz se halla reducida a cero en la segunda enseñanza: menos aún, si cabe, que en la escuela.
>
> Como el Instituto, la Universidad es una cosa muerta por dentro, idéntico régimen, igual falta de contenido, carencia parecida a todo la acción educadora y docente, el mismo absoluto defecto de material didáctico, la propia ausencia de un cuerpo vivo y un alma autónoma formados en el inalienable molde de su fin, vocación y destino: una oficina más que planea a su antojo el Ministro del ramo con los 300 llamados catedráticos a quienes el Estado paga un sueldo tasado, como a otro oficinista cualquiera, para que le representen la comedia universitaria a la medida.

97 *Op. cit.*, p. 33.

98 *Op. cit.*, pp. 121-159.

99 BERNAD ROYO, E.: *La instrucción primaria a principios del siglo XX. Zaragoza 1898-1914*, Madrid, Cometa, 1984, p. 55.

Así pues, no es de extrañar que se produjeran altas tasas de analfabetismo, situado entre el 65% o el 75% de la población.

Según Bernad Royo[100], extraído de Luzuriaga[101], se producían los siguientes porcentajes por regiones:

Regiones	**1887**	**1900**	**1910**
Cataluña	64,16	58,66	54,02
Baleares	77,55	74,83	67,48
Asturias	53,81	53,25	44,58
Andalucía	74,48	70,41	71,99
Castilla la Vieja	44,01	42,57	41,60
Castilla la Nueva	62,31	58,63	60,13
Aragón	67,46	64,27	61,60

En el caso de Aragón se ofrecían los siguientes datos provinciales:

Provincias	**1887**	**1900**	**1910**
Huesca	67,91	57,94	57,14
Zaragoza	64,64	65,62	60,44
Teruel	69,83	69,26	67,25

En cuanto a las diferencias según el sexo, se apreciaba un mayor analfabetismo en la mujer y, en cuanto al medio de procedencia, el analfabetismo era mayor en el ámbito rural que en el urbano.

Con estas premisas comenzará el siglo XX, todavía bajo el régimen de la Restauración, continuando la educación como asignatura pendiente de la sociedad española.

3.6.1. Regeneracionismo en Costa y Altamira

Joaquín Costa, junto con el también oscense Lucas Mallada y el cántabro Macías Picavea, constituyen figuras señeras del regeneracionismo. Costa, en particular, trató de llevar a la práctica sus ideas, luchando denodadamente contra el régimen caciquil de la Restauración, fundando en 1891 la Liga de Contribuyentes de Ribagorza, la Cámara Agraria del Alto Aragón, un año más tarde, y, en 1900, la Unión Nacional.

Costa, en el marco de su candidatura a diputado por Barbastro, presentó en 1896 un programa de doce puntos que comprendía los diversos ámbitos de la vida nacional: mejora de la instrucción primaria y del magisterio, riegos, apertura de mer-

---

100 *Op. cit.*, pp. 55-59.

101 LUZURIAGA, L.: *El analfabetismo en España*, Madrid, 1919.

cados para la producción agrícola, la suspensión de la venta de bienes de propios, desarrollo de los lazos con los países hispanoamericanos...

Según Frías y Serrano,

> La Unión Nacional debía constituir según Costa, un movimiento de masas que alterase las estructuras de poder del sistema político de la Restauración para imponer de él las reformas necesarias para la Regeneración de España.
>
> Sin embargo, su trayectoria se truncó de forma temprana por la represión de que fueron víctimas las iniciativas de la Unión (impago de impuestos, etc.) y por sus propias contradicciones internas (indefinición ideológica y limitada implantación social). El fracaso del movimiento en su consolidación como partido hizo que Costa se integrara en 1903 con la Cámara Agrícola del Alto Aragón en la recién creada Unión Republicana.
>
> Finalmente, a pesar del éxito electoral en ese año (diputado por Zaragoza, Madrid y Gerona), su desengaño de la actividad política le llevó a alejarse del movimiento republicano, que distaba mucho de su programa personal.[102]

Las ideas que Costa defendió años atrás en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, como refiere Giner, movieron grandes aplausos cuando el altoaragonés dijo:

> La *Institución Libre de Enseñanza* ha proclamado e introducido en nuestras costumbres este principio de mutua compenetración del mundo con la escuela: es ciertamente bien poco, pero bastante, sin embargo, para merecer el respeto, cuando menos, de los hombres de buena voluntad de todos los partidos y escuelas que buscan la *regeneración* de la patria por el camino de la regeneración del niño.[103]

El regeneracionismo educativo[104] se plantea, pues, configurando a la educación como instrumento de renovación social, que en Costa toma un matiz especialmente político,[105] guardando ciertas diferencias, en este sentido, con Altamira, que figura entre los regeneracionistas liberales, en su corriente llamada optimista. Alejandro Nieto señala que:

> En la personalidad de Altamira late una obsesión regeneracionista de signo populista, costiano –cuyo magisterio reconoce expresamente–, que le induce a utilizar el ensayo social para profundizar

---

102 FRÍAS CORREDOR, C. y SERRANO GARCÍA, M.: "La Restauración", *Historia contemporánea de Aragón. Dos siglos cruciales del XIX al XX*, Zaragoza, Heraldo de Aragón, 1993, p. 154.

103 COSTA, J.: *Maestro, escuela y patria*, Biblioteca Costa, t. X, Madrid, 1916, pp. 180-181.

104 TERUEL MELERO, M.ª P.: "Joaquín Costa y el regeneracionismo educativo", *L'Esmo, Revista Didáctica de Ciencias Sociales*, 7, Huesca, 1998.

105 FORCADELL ÁLVAREZ, C.: "El político", *¿Por qué fue importante Costa?*, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses ("Colección Cuadernos Altoaragoneses de Trabajo", 7), 1987 p. 25, subraya que:

> Precisamente uno de los rasgos que más distingue a Joaquín Costa de las élites [*sic*] intelectuales de su tiempo (regeneracionistas, hombres de la Institución Libre de Enseñanza, generación del 98) es su decidida voluntad de descender al terreno de la política y de configurar de modo coherente con sus elaboraciones ideológicas y programáticas, organizaciones políticas que intentaran socializar y colectivizar sus análisis y propuestas, llevándolas a la realidad del Estado y de la política.

en las raíces y esencias del pueblo español, último asidero de España para soportar el desastre del 98 y poder enderezar el rumbo de su nuevo destino.[106]

Palacios nos dirá también sobre el alicantino:

Rafael Altamira debe integrarse por derecho propio –desde nuestra perspectiva– en este último grupo (se refiere al que observa la realidad española, investigando científicamente las raíces de los problemas que sufre sin caer en maximalismos). No permitió ser arrastrado ni por la pasividad mayoritaria ni por el derrotismo de alguno [...]. Muestra así su fe inquebrantable en los valores fundamentales del pueblo español al que considera perfectamente capaz de reaccionar de modo positivo ante las eventualidades del momento y conseguir así, a toda costa, una España mejor sobre los cimientos de sus verdaderos valores históricos. Y desde esta perspectiva, si el conocimiento de la realidad objetiva era prioritario, el sobreponerse a ella se sentía como inexcusable, de donde surge su llamamiento a combatir el pesimismo infecundo allí donde apareciese.[107]

Si observamos la obra de Rafael Altamira[108] *Psicología del pueblo español*, en el capítulo que se ocupa de la regeneración y la obra educativa nuestro autor defiende la prioridad que debe darse al aspecto educativo:

Somos indudablemente un país pobre, si nos comparamos con otros países de Europa y América; pero no lo somos tanto como se cacarea, y la prueba está en que soportamos presupuestos cuantiosos, aunque mal repartidos. Nuestra administración sabe hallar dinero cuando lo necesita para sostener organismos inútiles o perjudiciales, y sólo emplea el argumento de la penuria cuando se le habla de reforzar los gastos relativos a órdenes tan fundamentales de la vida nacional como la enseñanza. Contra esto, 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.

Asimismo, reconoce que las carencias del conjunto de la población española de aquel entonces no podían hacer del regeneracionismo una obra del conjunto de la sociedad –en manos del caciquismo– sino de unas elites o minorías cualificadas, diciendo el alicantino:

La responsabilidad de los elementos intelectuales con ser grande siempre, es mucho mayor en una nación atrasada como la nuestra. La regeneración, 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. No nos dejemos ilusionar por la esperanza en lo que vagamente suele llamarse "pueblo", "fondo social", etc. En un país donde hay tan gran número de personas que carecen de toda instrucción, y en donde (como todos sabemos de experiencia propia) es preciso descontar en rigor más de la mitad de las restantes, por las deficiencias de nuestra enseñanza primaria, única que alcanza la mayoría, ¿qué esfuerzos se pueden pedir razonablemente a esa masa social, en pro de cuestiones que ni comprende ni le interesan, ni puede resolver por sí, aunque nada de esto proceda de culpa propia?[109]

---

106 ALTAMIRA Y CREVEA, R.: *Historia de la propiedad comunal*, prólogo de Alejandro NIETO, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid, 1981, p. 11.

107 *Op. cit.*, pp. 229-230.

108 ALTAMIRA Y CREVEA, R.: *op. cit.*, pp. 190-191.

109 *Ibidem*, p. 215.

Ramos[110] extrae del discurso de apertura pronunciado en la Universidad de Oviedo en 1898, bajo el tema de *La Universidad y el patriotismo*,[111] el programa regeneracionista de Altamira:

> 1.º Que los profesores revelen los más remotos orígenes españoles [...]; 2.º Los estudios históricos versarán en torno a lo genuino español [...]; 3.º el período más idóneo para esta científica reforma y revisión es el del Doctorado; 4.º es menester vincular la Universidad al medio en que vive [...]; 5.º fomentar el intercambio de profesores y alumnos españoles con extranjeros; 6.º hermanar el estudio de nuestro ayer con el del presente [...]; 7.º promover al máximo la cultura de la masa popular [...]; 8.º contribuir a la resurrección del optimismo y confianza en las fuerzas nacionales [...]; 9.º esforzarse en pro de la paz y "tratar de suprimir en las relaciones internacionales el sello de barbarie y de rapacidad maldita que aún tienen hoy"; 10.º [...] hay que elevar la voz en defensa de una auténtica solidaridad con aquellos países, hijos de España [...] y 11.º en suma "lo que importa es el amor a la patria y en la convicción de que sólo queriendo la mejora y luchando por ella, todos unidos y cada cual en su puesto, ha de lograrse. Para esa lucha todos sirven [...] 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 actividad de los hombres.

Altamira comparte con Costa, pues, su preocupación regeneracionista y la necesidad de superar mediante la educación de la sociedad el fenómeno endémico del caciquismo, cuyos efectos describe de una manera realista, junto con Buylla, Posada y Sela,[112] en el *Informe o testimonio en contestación a la 'Información sobre Oligarquía y caciquismo'*:

> Inútil sería insistir en la corrupción que origina todo esto. La voluntad soberana del señor, o de sus agentes subalternos, se impone a la región entera, mata todas las energías, ahoga todos los nobles

---

110 RAMOS, V.: *Rafael Altamira. Hombres, hechos e ideas*, Madrid-Barcelona, Alfaguara, 1968, pp. 97-98.

111 *Vid. Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1898 a 1899 por el Doctor D. Rafael Altamira Crevea, catedrático numerario de Historia del Derecho,* Oviedo, Establecimiento Tipográfico de Adolfo Brid, 1898.

En la carta existente en el Archivo Histórico Provincial de Huesca, C-105 P-106-18, n.º 9188, que remite Altamira a Costa se hace alusión a este discurso:

3 Agosto 1898
Alicante

Querido Costa: [...]

Le hablava [*sic*] a V. en mi anterior de los trabajos de *recolección* de Derecho consuetudinario; pero no es esto lo que más me ocupa y preocupa, sino el Discurso de la Universidad, que este año me toca a mí. Versará sobre *El patriotismo en la Universidad*, y, naturalmente, toca todos los extremos del problema presente y urgente que a todos nos hace sufrir y pensar. Y de tal manera me interesa la cosa, que, dejando correr el pensamiento y la pluma, van saliendo una porción de largos incisos, de los que, no caben en un Discurso académico, ni, por desgracia, tampoco en la prensa de gran circulación. Con ellos quisiera componer un folleto de actualidad, aportando modestamente a la formación del espíritu nuevo [...] lo que den mis fuerzas y mis convicciones, patrióticas y antipatrioteras, como las del prusiano Fichte.

R. Altamira

112 COSTA, J.: *Oligarquía y caciquismo como la forma acual de gobierno en España: urgencia y modo de cambiarla. Memoria y resumen de la información*, I, introducción de Alberto GIL NOVALES, Zaragoza, Guara, 1982.

sentimientos, persigue a los independientes hasta la cuarta generación, y fuera de contadas excepciones, verdaderos oasis en este desierto de abyección cobarde, no se lanza una queja ni se formula una protesta. A esta tranquilidad letal, a esta atonía, fruto del más odioso envilecimiento, llaman los partidarios del sistema "paz envidiable" y la consideran como una de las ventajas innegables de sus procedimientos. Es la paz de los cementerios, conseguida a fuerza de podredumbre y de miseria.

Y ya pueden encomendarse a Dios los que se nieguen a disfrutarla o se atrevan a interrumpirla. Si dirigen sus tiros contra el cacique máximo, los llamarán envidiosos, revoltosos, anarquistas, revolucionarios o reaccionarios, según el color del oligarca. Si van contra el cacique regional, los insultarán los periódicos, perderán los pleitos si los tienen, sufrirán toda clase de persecuciones administrativas y acabarán por andar a tiros o por emigrar.

Si el gobernador de la provincia se resiste a autorizar este juego, se le destituye; si un presidente de Audiencia tiene el capricho de amparar en el ejercicio de su derecho a los ciudadanos, se le marea a fuerza de traslados; si un empleado administrativo se atreve a cumplir con su deber, se le manda enhoramala. Y la paz continúa reinando; paz bendita, que permitirá decir a los apologistas del régimen que se han desterrado para siempre de la región por él desfavorecida las luchas enconadas de los partidos y las protestas de los eternos descontentos.

4. LA PEDAGOGÍA DE LA HISTORIA COMO NEXO ENTRE J. COSTA Y R. ALTAMIRA

Es precisamente la pedagogía de la Historia uno de los nexos de unión más importantes entre Costa y Altamira, como lo corrobora la intensa relación epistolar mantenida entre nuestros dos autores, que hemos examinado anteriormente, en la que, junto a otros aspectos, destaca sobremanera el extraordinario interés de ambos por la Historia y su pedagogía.

Los dos se anticiparon a la idea que fue después principal preocupación de Lucien Febvre, es decir, escribir la historia de los hombres y de las sociedades antes que la de los hechos y utilizar los saberes aportados desde otras ciencias.

Febvre, dirigiéndose a los jóvenes historiadores para que reflexionasen acerca de la evolución de la ciencia histórica y de sus incesantes cambios de perspectiva, decía lo siguiente:

> Para hacer historia volved la espalda resueltamente al pasado, vivid primero. Mezclaos con la vida. Con la vida intelectual, indudablemente, en toda su variedad. Sed geógrafos, historiadores. Y también juristas, sociólogos, y psicólogos; no hay que cerrar los ojos ante el gran movimiento que transforma las ciencias del universo físico a una velocidad vertiginosa [...] es preciso que la historia deje de aparecer como una necrópolis dormida por la que sólo pasan sombras despojadas de sustancia.
>
> En una palabra: Hay que saber pensar.[113]

---

113 Lucien FEBVRE, historiador francés, 1878-1956, fundador junto con BLOCH de los *Annales d'Histoire Économique et Sociale,* en su tesis doctoral, de 1911, sobre Felipe II y el Franco Condado, apuntaba estas ideas, recogidas asimismo en su famosa obra, de 1953: *Combates por la historia*, Barcelona, Ariel, 1970, pp. 56-60.

Pues bien, Altamira, por ejemplo –antes que lo hiciera el famoso historiador francés–, en su obra *La enseñanza de la Historia,* nos dejaba esta sabrosa cita:

> Al tomar la investigación histórica carácter, que diríamos, casi enciclopédico, impone a los investigadores una educación mucho más amplia de la que hasta aquí recibieron, por lo general; y, efectivamente, 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 la vida intelectual), a todos es obligada 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 credibilidad ciega por ignorancia.
>
> Pero ensanchando el concepto de la historia, que abraza hoy todos los órdenes de la vida social, e incluye, por tanto, la lengua, la religión, el derecho, el arte, la industria, la economía, las costumbres privadas, el estudio del territorio y del medio físico, parece resultar, en suma, que todo es historia y que las llamadas ciencias auxiliares no son cosa exterior, sino interior a la mencionada ciencia principal. De otro modo, si se sustantiviza y separa el estudio de todas aquellas actividades o elementos de la existencia o desarrollo social, vendría otra vez a reducirse la historia a relato de los hechos político-militares.
>
> Según este criterio, ya no pueden mirarse la geografía, la arqueología, la filología, la numismática, el derecho, etcétera, como ciencias auxiliares de la historia humana (dando a esta palabra de auxiliar el sentido que antiguamente se le daba), sino como ciencias de objetos históricos, que tienen su aspecto y aplicación histórica, pero que a la vez, por su importancia propia, como la política y el arte militar, se han diferenciado y estudian su respectiva materia en todos los aspectos posibles. Con todas ellas se forma la historia, cuyo contenido propio son los estados temporales de la vida humana y de los objetos que el hombre crea, así como los de aquellos elementos naturales que influyen sobre éste y determinan su actividad.[114]

Además, tanto Costa como Altamira no sólo contemplaban la historia como algo vivo y exclusivo para "iniciados", sino que añadían su honda preocupación por el conocimiento y la transmisión de la misma a la sociedad, dentro del más puro regeneracionismo.

En este punto, la figura de Costa recupera un brillo especial, precisamente por su carácter de hombre polifacético, involucrado en su tiempo, preocupado por una visión científica de la Historia, que aconseja en los primeros momentos al joven historiador Altamira, sobre diferentes aspectos que luego recogería éste en sus obras *Historia de la propiedad comunal*[115] o, sobre todo, en *La enseñanza de la Historia*, que podremos comprobar *in extenso* con la reproducción de las cartas que figuran más adelante en este mismo trabajo.

---

114 ALTAMIRA Y CREVEA, R.: *La enseñanza de la Historia*, Madrid, 2.ª versión 1895, Lib. de Victoriano Suárez –la primera edición es de 1891, Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, Fortanet ed.–, edición y estudio preliminar de Rafael ASÍN VERGARA, Akal, Madrid, 1997, pp. 224-226.

115 NIETO, A., en el estudio preliminar a *Historia de la propiedad comunal*, Madrid, IEAL, 1981, pp. 16-17, dice:

> Altamira, igual que Costa y otros hombres de su generación, atenazados por el sistema oligárquico de base fundiaria (que rechazaban enérgicamente) y por un socialismo incipiente (que no se decidieron a asumir por incapacidad pequeño-burguesa de comprensión), buscaron una solución escapista de compromiso en el populismo agrario, que parecía ofrecer una solución a la inminente radicalización del conflicto entre dos ideologías incompatibles.

Creemos que se debe reinvindicar, pues, en mayor medida de lo que se ha venido haciendo hasta ahora –sin que olvidemos las aportaciones muy meritorias que en torno a la Fundación Gil-Albert o a la propia Fundación Costa se han desarrollado en los últimos años– la importancia que Altamira ha tenido –y por ello mismo, la persona que más influyó en esta materia, es decir, Costa, dos figuras que, a pesar de las distancias que les separan, no sólo por la edad, se sienten unidas por la amistad leal, por el trabajo intelectual, por la honestidad y por la preocupación por España– en el nacimiento de la nueva ciencia histórica y de su pedagogía.

4.1. Aproximación al problema de la enseñanza de la Historia de España en el siglo XIX

Para destacar el alcance y repercusión de las propuestas pedagógicas sobre el conocimiento histórico que siembra Costa y germinan en Altamira, es preciso conocer previamente cómo se llevaba a cabo la enseñanza de la Historia durante el siglo XIX y remarcar la inflexión que se produce con la creación de la Institución Libre de Enseñanza, sobre cuya génesis, ideario y actuaciones hemos hablado en páginas anteriores.

Observando el panorama de algunas de las clases de Historia que se impartían entonces, tal y como señalaba de una manera muy elocuente Deleito y Piñuela:

> Las cosas corrían mansamente por el prefijado cauce de la santa rutina. El profesor de Historia –el que trabajaba y tenía fama de buen maestro, se entiende–, reducía entonces su misión a pronunciar un discurso vehemente y retórico, acalorándose mucho en pro o en contra de personajes que fenecieron cinco o acaso veinte siglos ha. Era de rigor enseñar la oreja política, y llevar a la cátedra la propaganda de la tribuna. Los unos tomaban por modelo a Castelar. Los otros a Donoso Cortés. Estos tronaban contra el liberalismo, y ponían en el quinto cielo a la Inquisición. Aquellos rugían denuestros contra Felipe II, con no menos inquina que si hubieran sufrido de él personales agravios; no le perdonaban el más leve desliz ni la menor frase de sentido dudoso, y perseguíanle airados con sus maldiciones hasta el borde de la tumba.
>
> Los alumnos se limitaban a repetir, como ecos, las opiniones del profesor, en notas o en un texto, haciendo equilibrios para amoldarse a las parcialidades más opuestas, atentos sólo a evitar la cólera de junio. Ni maestros ni discípulos sospechaban que un curso de Historia pudiera ser de otro modo, o enseñarse por método distinto. Ni el más leve problema ni la menor inquietud espiritual turbaban el sereno río –catarata en ocasiones– de la oratoria docente. Quien hablaba bien –es decir, con campanuda y florida verborrea– estaba seguro de haber alcanzado la meta pedagógica. A nadie se le ocurría que el alumno trabajara por sí, que viera las cosas; no ya que manejase fuentes, sino que, al menos, utilizara material de enseñanza, como era utilizado en las clases de Física o de Historia Natural. La pura y abstracta Teoría del brazo de la Retórica: esto era todo. Yo, superviviente de aquel sistema didáctico, recuerdo que abandoné las aulas de Historia sin ver ni un mapa, ni una lámina, ni un libro, que no fuera el de texto: ni un papel, salvo los de mi cuaderno de notas.[116]

---

116 DELEITO Y PIÑUELA, J.: *La enseñanza de la Historia en la Universidad española, y su reforma posible. Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1918 a 1919 en la Universidad Literaria de Valencia*, Valencia, 1918, pp. 18-19.

Peiró,[117] que se ha ocupado de analizar la enseñanza de la Historia en el siglo XIX, aporta los siguientes datos:

> En el siglo XIX la ciencia histórica en España no tuvo un desarrollo comparable al de Alemania o Francia. Escribir sobre historia en este país, se mantuvo como una vocación de políticos, abogados, periodistas, clérigos, militares y otros; una práctica cultural de tradición ilustrada y gusto romántico, pocas veces apoyada en conocimientos técnicos, alabada y reconocida más por su capacidad literaria, por su estilo brillante y por el tratamiento de unos temas aceptados políticamente, que por el rigor, el método y sus contenidos históricos. Eruditos y publicistas, historiadores y catedráticos aceptaban, de forma casi unánime, la imagen de la historia entendida como uno más de los géneros literarios.[118]

Asimismo, Peiró[119] refleja la imagen del historiador académico durante el siglo XIX en los siguientes términos:

> Lo cierto es que, este autoconvencimiento de su misión social, era la manifestación final de la singular realidad del imaginario académico, construido, durante el Ochocientos, a la par que se configuraba el Estado liberal en su formulación moderada. Creada alrededor de las tumbas de aquellos sabios epónimos que fueron los académicos, al imagen de la Academia se ordenó alrededor de un tema central: el de la utilidad social. A partir de aquí, además de institucionalizar un discurso oficial dirigido a evitar desviaciones y mantener una cohesión elitista puesta al servicio del Estado liberal burgués, sus campos de actuación pública y cívica (legitimación de monumentos, publicación de colecciones y documentos, conmemoraciones festivas de las glorias nacionales, etc.), permitieron el desarrollo de un movimiento de difusión del saber académico que, siendo la traducción de las pasiones y sensibilidades culturales de una clase social restringida, se convirtió en el modelo cultural hegemónico de la sociedad restauracionista. En el camino, la Real Academia de la Historia sirvió de crisol para la cristalización y la construcción de un sistema de relaciones, no sólo culturales, sobre las que se definieron los usos y los hábitos, los símbolos y las prácticas de lo que, en definitiva, sería el historiador decimonónico.

Observemos, pues, la diferencia abismal que existe entre la visión de la Historia que nos acaba de relatar Peiró y la que tenían Altamira y Costa, como venimos diciendo a lo largo de estas páginas.

---

117 PEIRÓ MARTÍN, I.: "La divulgación y la enseñanza de la historia en el siglo pasado: las peculiaridades del caso español", *Studium. Geografía. Historia. Arte. Filosofía*, 2, pp. 107-108.

118 Este autor nos dará cuenta –*op. cit.*, p. 109– del atraso español en este campo, frente a los avances alemanes y franceses, añadiendo:

> El colaborador español de la *Revue Historique*, Rafael Altamira, se encargaba de informar periódicamente de los libros históricos publicados en el país. La escasez y falta de calidad de nuestra producción se delata cuando observamos que, entre los años 1894 a 1910, en la sección intitulada "Bulletin Historique", sólo aparecieron cuatro artículos bibliográficos del citado corresponsal. Para el mismo período, las distintas secciones de la *Historique*, junto a brevísimas noticias y la relación de los índices de alguna revista hispana, reseñaron un total de cuatro libros españoles. Como vemos, se trató de una presencia meramente testimonial.

119 PEIRÓ MARTÍN, I.: "Los académicos de la Historia o la imagen ideal del historiador decimonónico", *Studium. Geografía. Historia. Arte. Filosofía*, 4, pp. 83-104.

Por ello, de esa imagen casi unánime que se tenía de la Historia, es decir, como un género literario más –alejada de la realidad social, desprovista de raíces científicas, al servicio de un sistema político-religioso, en el que el rigor era un artículo de "lujo"–, nuestros dos autores cobran un relieve más especial, si cabe, por abrir caminos a una nueva Historia, plenamente imbricada en el mundo de las ciencias sociales.

Se ha dicho también que a través de la obtención de la condición de profesor, se olvidaba la parcela de la enseñanza y se utilizaba ese *status* como trampolín para alcanzar nuevas metas dentro del sistema de la Restauración.

En este sentido, recordamos las palabras de Macías Picavea:

> Siempre resultará de todos modos esta disparatada paradoja: en España a un catedrático, es decir, a un enseñador, se le permite defender pleitos, curar enfermos, tener botica, dirigir la construcción de casas, caminos o puentes, ser periodista o diputado o ministro... ¡pero no se le permite enseñar![120]

4.2. Los ideales educativos de Costa

Joaquín Costa, tan recordado siempre por su apelación a la escuela y a la despensa, como "llaves capaces de abrir camino a la regeneración española [...] porque el África que nos ha invadido ahora y que hay que expulsar, no es ya exterior, sino que reside dentro, en nosotros mismos y en nuestras instituciones, en nuestro ambiente y modo de ser",[121] concedió un extraordinario papel a la educación y a la cultura, habiendo dicho G. de Azcárate[122] que "una de las mayores preocupaciones de Costa fue la cuestión pedagógica", viendo en ella el medio con el que solucionar el sistema caciquil[123] de la Restauración y facilitar la regeneración de España.

---

120 MACÍAS PICAVEA, R: *El problema nacional. Hechos, causas y remedios*, Madrid, Librería General de Victoriano Suárez, 1899, p. 142.

121 COSTA, J.: *Maestro, escuela y patria*, Madrid, Biblioteca Costa, t. X, 1916, p. 215.

122 AZCÁRATE, G. DE: "Educación y enseñanza según Costa", *Revista de Educación*, 232, 1974, pp. 72-77.

Según ORTEGA ESTEBAN, J.: "Educación nacional, internacional y 'regional' en Joaquín Costa", *Historia de la Educación*, vol. 1, 1982, p. 69:

> De cualquier modo, es obligado considerar a Costa como un gran educador, "educador de todo un pueblo", y un importante pedagogo, digno de figurar en un notable lugar en la Historia de la Pedagogía Española.

Puede verse también MEDRANO MIR, G.: "Joaquín Costa y la Educación", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 3, Madrid, 1986, pp. 115-134.

123 La figura de Costa no ha estado exenta de controversia sobre su caudillismo revolucionario, en una interpretación efectuada, a nuestro juicio, con la perspectiva actual, olvidando la sociedad en la que sus ideas se gestaron y la honestidad y trayectoria de su vida.

En este sentido, el profesor TIERNO GALVÁN, en su obra *Costa y el regeneracionismo*, Barcelona, Barna, 1961, incluye algunos fragmentos recopilados por MAURICE, J. y SERRANO, C. en *Joaquín Costa: Crisis de la Restauración y populismo (1875-1911)*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1977, pp. 228-229, como el que sigue:

Cossío, que entró en contacto fructífero con Giner de los Ríos a través, precisamente, de Costa, dijo en su conferencia[124] pronunciada el 12 de febrero de 1912, en la Sociedad El Sitio de Bilbao, sobre la obra pedagógica de Costa:

> Fitche fue oído en Alemania, pero Costa no ha sido oído en España, y, sin embargo lo que dijo Costa es sencillo de entender y ser oído: que hacen falta escuelas; que hacen falta maestros; que se necesita cultura y más cultura. Mas para oir es necesario tener oído, como hay que tener corazón para enamorarse. El oído, la comprensión, se forma con la cultura y con la escuela. Mediante ella se aprende a ver y a oir y a entender lo que se oye. Por la escuela alemana fue escuchado Fitche. Las palabras del aragonés cayeron en tierra dura. Cuando tengamos en España 100.000 maestros de escuela y no exista el 68 por 100 de analfabetos, entonces será oído Costa.

En la obra *Maestro, escuela y patria*, publicada en 1916, cinco años después de su muerte, se contienen una serie de escritos, relacionados con la preocupación educativa del altoaragonés.

Es especialmente interesante analizar lo que se dice en dicha obra, capítulo IX, sobre el "método intuitivo" en las escuelas primarias,[125] que refleja su intervención improvisada, a petición de los miembros de la mesa, en el Congreso Nacional Pedagógico,[126] celebrado en Madrid en 1882.

> El caso de Costa, en este sentido, en España es común. Las clases directoras poseen una ideología sumamente precisa y atractiva, que se centra en torno a la apología del pasado y las grandes virtudes que tiene en reserva; la ideología que seduce al hombre del pueblo que asciende. Le seduce tanto más cuanto le da una justificación genérica de grandeza y hondura histórica. No conozco más caso que el siempre extraño de Goya que, al parecer, no aceptó la ideología de la clase social dirigente. Costa la aceptó, y me parece incuestionable que cuando la formulaba se sentía más seguro y más feliz. Sin embargo, en los momentos de desesperanza o de desesperación excesiva formuló las protestas concretas y la ideología popular del bienestar, que eran formalmente incompatibles con el nacionalismo profundo apologético que profesaba. De esta yuxtaposición procede el germen totalitario que tanta raíz echó en ciertas minorías urbanas castellanas.
>
> *Vid.* también PRO RUIZ, J.: "La política en tiempos del desastre", *Más se perdió en Cuba. España, 1898 y la crisis de fin de siglo*, PAN-MONTOJO, J. (coord.), Madrid, Alianza Editorial, 1998, pp. 151-260.
> Véase DUEÑAS LORENTE, J. D.: "Notas sobre la interpretación mesiánica de la figura y obra de Joaquín Costa", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 14, Huesca, 1997, pp. 97-121.
> Asimismo, nos parece interesante recoger aquí el comentario de CHEYNE, como bibliógrafo y como estudioso de la obra de Costa, en CHEYNE, G. J. G.: "Aspectos biográficos y bibliográficos de Joaquín Costa", *El legado de Costa*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1984, p. 27:
>
> > Para valorar a Costa [...] hay que situarle en su tiempo, en sus circunstancias políticas, religiosas, intelectuales e incluso emocionales: tan sólo así nos daremos cuenta cabal de la grandeza de su esfuerzo y de la magnitud y originalidad de su legado.

124 Extraído de AZCÁRATE, G. DE: "Educación y enseñanza según Costa", *Revista de Educación*, 232, 1974, p. 72, ya que no se ha podido localizar la fuente primaria hasta la fecha.

125 *Op. cit.*, pp. 167-196.

126 Véase sobre este congreso MEDRANO MIR, G.: "Comentarios a la intervención de Costa en el Congreso Nacional Pedagógico", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 4, Madrid, 1987, pp. 113-118.

Costa trató en su discurso de versar sobre el lado práctico del "método intuitivo", criticando que se hubiese hablado tanto de éste, de un modo teórico, pero que no se hubiesen abordado los medios y los procedimientos de dicho método, que consideraba el único posible para levantar la bandera de una escuela nueva, entendiendo por intuición: "vista propia, auténtica, del objeto mismo que trata de estudiarse".

Se refería, así, a que la geografía no puede comprenderse a través de los mapas, si no es confeccionando el alumno sus propios croquis o mapas, partiendo de la realidad que vive:[127] el aula, la calle, el municipio..., defendiendo así la práctica que se seguía en la Institución Libre de Enseñanza, sobre este particular:

> El alumno que haya estudiado intuitivamente la geografía de su pueblo, su situación con relación al ciclo, la naturaleza y el origen de sus terrenos y rocas, la acción de los levantamientos y de las aguas, etc., se halla en disposición de comprender la geografía de su provincia, de la Península y de todo el planeta. Seguid el orden diverso, puramente subjetivo, que va desde la representación al objeto; principiad por el mapamundi, y el alumno no os comprenderá; escribiréis nombres en su memoria, pero no cosas, no verdades en su entendimiento.[128]

Estamos de acuerdo con autores como Cheyne y Delgado[129] en que, con anterioridad a la creación de la ILE, Costa ya había dejado expuesta su preocupación pedagógica:

> En 1869 defendió el principio de que las dos palancas del progreso eran el maestro y el sacerdote.[130] [...]. En este mismo año 1869, Costa defendió también ideas que los institucionistas hicieron suyas, como, por ejemplo, la educación de la mujer y de la maestra. Sus preocupaciones por el mundo rural, al que dirigía entonces sus escritos, le llevan a criticar los programas escolares pensados únicamente desde la óptica urbana de la capital de España. [...]
>
> Idea suya fue también la necesidad de educar a los adultos y la de organizar misiones populares.

---

127 PLUCKROSE, H.: *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, Madrid, Morata - MEC, 1993, mantiene este mismo criterio, pp. 84 y siguientes.

128 COSTA, J.: *Maestro, escuela y patria*, *op. cit.*, p. 171.

129 DELGADO, B.: "La generación del 98 y la educación española", *Revista de Educación*, 1997, p. 12. Véase, especialmente, CHEYNE, "Joaquín Costa y la educación", *Annales*, Barbastro, 3, 1986, pp. 19-30.

130 El protagonismo del sacerdote, en este sentido, irá perdiendo relieve conforme avanza el proceso de evolución ideológica del propio Costa, llegando a una postura crítica frente a la Iglesia Católica, tras la primera etapa de su vida.
En este sentido, GIL NOVALES nos dice sobre su evolución personal lo siguiente en "Joaquín Costa y la Historia Nacional", Madrid, *El legado de Costa*, Ministerio de Cultura, 1984, pp. 69-70:

> De enorme sinceridad, enemigo de hacer el paripé, hacia 1870 abandona la fe católica, y poco después se hará krausista. No hay que decir cuánto le condiciona esto, en su vida, en sus posibilidades, en su inevitable ruptura con gran parte de lo que había sido el mundo de su infancia.

Entre los medios prácticos que propiciaba el "método intuitivo", incluía sobre todo a los museos, en general, y, al museo escolar, en particular, precisado para su formación de las excursiones instructivas:

> El museo no debe comprarlo la escuela; debe hacerlo. El valor pedagógico de un museo escolar no está en sí mismo, sino en su formación; consiste menos en las colecciones que lo constituyen que en haber sido los alumnos quienes lo han hecho.[131]

Sigue Costa, con su discurso, hablando de que el aprendizaje tiene que ir más allá de la escuela:

> Si la escuela ha de cumplir la noble misión que la tiene confiada nuestro siglo, si ha de labrar el espíritu de las nuevas generaciones para darle el temple que requieren las reñidas contiendas del siglo, no puede encerrarse entre cuatro paredes, no puede constituirse en un invernadero, donde vegeten los niños como plantas aisladas, en una semi-obscuridad misteriosa, fija perennemente la vista en el termómetro, extraños a las agitaciones de la vida social y a los graves problemas de su tiempo: tiene que actuar al aire libre, tiene que aspirar la vida a raudales, difundiéndose como la sangre por todos los conductos y arterias del cuerpo social.[132]

Concluye Costa, hablando de levantar la condición y retribuciones del Magisterio,[133] y de que la escuela no es algo distinto de la sociedad, abogando por la indentificación de la vida y el pensamiento, de la enseñanza y la realidad.

En el *Mitin Pedagógico* celebrado en Valencia, en 1899, por iniciativa del Ateneo Científico, se dio nueva lectura a las conclusiones del programa adoptado en la Asamblea Nacional de Productores, entre cuyos puntos se encontraban los siguientes, también recogidas en *Maestro, escuela y patria*:

---

131 COSTA, J.: *Maestro, escuela y patria, op. cit.*, p. 172.
Véase también JIMÉNEZ LANDI, A.: "El planteamiento educativo de la Institución Libre de Enseñanza", en RUIZ BERRIO, J.; TIANA FERRER, A. y NEGRÍN FAJARDO, O.: *Un educador para un pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista*, Madrid, UNED, 1987, pp. 85-86, cuando señala:

> Las excursiones escolares son un elemento esencial del proceso intuitivo en que la Institución se inspira [...] La fundación de Giner sigue, expresamente, los principios establecidos por Pestalozzi y Froebel, y piensa que deben extenderse a todos los grados de la enseñanza para fomentar la intuición.

132 COSTA, J.: *Maestro, escuela y patria, op. cit.*, pp. 175-178.

133 ALTAMIRA Y CREVEA, R.: *Problemas urgentes de la enseñanza primaria en España*, Madrid, Imprenta Asilo de Huérfanos del S. C. de Jesús, 1911, p. 19, también sostiene la necesidad de retribuir adecuadamente a los maestros:

> Y se les debe pagar bien, además, porque ni el Estado ni nadie tiene derecho a exigir que se entreguen las mejores fuerzas de la vida, los mejores arrestos de la inteligencia, a una función que no da de comer o no permite formar familia, o resta la posibilidad de necesidades imperiosas, cuya falta supone un sacrificio.

EDUCACIÓN Y CIENCIA[134]

35. El problema de la regeneración de España es pedagógico[135] tanto o más que económico y financiero, y requiere una transformación profunda de la educación nacional en todos sus grados.

36. En el programa y en las prácticas de las escuelas urge dar mayor importancia que la que ahora se da a la educación física y moral –para formar el carácter y crear hábitos de cultura, honradez y trabajo– e introducir la enseñanza obligatoria de oficios, las excursiones y los campos escolares, los métodos intuitivos, etc., tomando por modelo a las naciones más adelantadas. Pero sería inútil y aun contraproducente decretarlo mientras no exista órgano adecuado para su ejecución. Por lo cual, lo más urgente en este orden es mejorar por todos los medios el personal de maestros existente y a la vez educar otro nuevo conforme a superiores ideales. Para esto son requisitos esenciales, entre otros, elevar la condición social del maestro e imitar lo que han hecho en circunstancias semejantes las demás (verbigracia, Francia, Japón, etc.), enviando gran número de profesores y alumnos de todos órdenes y grados a los centros de más alta cultura del extranjero.

37. Los haberes de los maestros, debidamente aumentados, deben ser satisfechos directamente por el Estado. Suspensión de pago de sus respectivas asignaciones mensuales a todos los servidores del Estado, militares y civiles, hasta tanto que se hallen satisfechas las atenciones de la primera enseñanza, incurriendo en responsabilidad personal los ordenadores, interventores y cajeros que falten a este precepto.

38. Deben suprimirse algunas Universidades, y en lugar de ellas: 1°, favorecer la investigación personal científica; 2°, crear escuelas regionales y locales para la enseñanza manual, positiva y efectivamente práctica de la agricultura, de las artes y oficios y del comercio, formando antes rápidamente personal adecuado, y subvencionando el Estado, la provincia y el Municipio, según los casos, las granjas y los campos de enseñanza y de experimentación que sean necesarios para el adelanto y difusión de los métodos culturales y pecuarios y para las prácticas de los alumnos; 3°, fundar colegios españoles, por el tipo del que posee nuestra nación en Bolonia (convenientemente reformado), en los principales centros científicos de Europa, para otras tantas colonias de estudiantes y de profesores, a fin de crear en breve tiempo una generación de jóvenes imbuidos en el pensamiento y en las prácticas de las naciones próceres para la investigación científica, para la enseñanza, para la administración pública, para la agricultura, industria, comercio, minería y navegación y para el periodismo.

En *Maestro, escuela y patria,*[136] también, a propósito de las escuelas graduadas de Cartagena –tomado del libro de Antonio Puig, *Joaquín Costa y sus doctrinas pedagógicas*, Valencia, 1911– se recoge lo siguiente, que muestra que Costa veía imprescindible para resolver adecuadamente el problema pedagógico, que era, a su vez, el problema nacional, una adecuada dotación de medios personales –insistiendo en la necesidad de formación pedagógica adecuada de los maestros, planteando incluso su formación en centros europeos– y materiales para las escuelas públicas:

---

134 *Op. cit.*, pp. 230-233.

135 Véase que en COSTA, J.: *Reconstitución y europeización de España*, edición de Sebastián MARTÍN-RETORTILLO BAQUER, Madrid, 1981, p. 25, nuestro autor también señala:

> La mitad del problema español está en la escuela: a ella principalmente debió su salvación y debe su grandeza presente Alemania.

136 *Op. cit.*, pp. 256-257.

La escuela tradicional española, instalada en locales deficientes, donde los educandos viven en montón, sometidos a procedimientos arcaicos y sin plan científico que elabore en aquéllos una cultura ordenada y pedagógica, fue suprimida de un solo golpe, y sin utilizar los materiales del pasado, surgió la escuela graduada, con local levantado en planta, dispuesto para una organización adecuada y con todos los elementos que son necesarios para realizar una enseñanza integral, como reclama el espíritu del siglo.

En cuanto a las reformas educativas, en *Maestro, escuela y patria*[137] se contienen unas bases generales y otras referidas a la primera enseñanza, a la segunda enseñanza y a la enseñanza superior, centrándose en las reformas que corresponde desarrollar al Estado, expuestas en el marco del movimiento político nacional de 1899.

En lo que hace referencia a las bases generales de la reforma de la educación nacional, Costa efectúa las siguientes consideraciones:

1.ª 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 *enviar masas de gente al extranjero.*

2.ª [...] Nuestra gran falta consiste en habernos quedado fuera del movimiento general del mundo, y nuestra única salvación está en entrar en esa corriente y en 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.

3.ª [...] se necesita, en unos órdenes, como la primera enseñanza y la popular ("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.*

4.ª Hay que acabar con la eterna lucha de partido, político-religiosa, que hace infecunda toda reforma en la enseñanza [...]. Lo más urgente, lo indispensable en este punto, es poner a salvo la conciencia del maestro de escuela, que hoy no se respeta, dejándole en libertad de enseñar o de no enseñar el Catecismo.

Por lo que hace referencia a las reformas especiales y, en concreto, de la primera enseñanza, deja expuestos los siguientes criterios:

1.° La primera reforma, ineludible [...] es la de *pagar todo lo que se debe a los maestros.*

2.° *Pago directo del Estado a los maestros*, por lo menos en todas las provincias que han tenido atrasos, sacándolo de ellas.

3.° *Aumento de las dotaciones inferiores del magisterio*, hasta llegar, progresivamente, pero en un plazo breve, al *minimun de mil pesetas.*

Lo indispensable es dar siquiera un modesto jornal a todo maestro, y hacer desaparecer la odiosa desproporción entre los grandes y los pequeños sueldos, cuando la función de todos es la misma y el resultado casi idéntico.

4.° *Aumento considerable del número de escuelas* o, mejor dicho, de maestros para atender a los niños, que hoy no pueden asistir por falta de aquéllos.

---

137 *Op. cit.*, pp. 333-348. Véase también COSTA, J.: *Oligarquía y caciquismo. Colectivismo agrario y otros escritos*, Madrid, Alianza, 1973, pp. 179-182.

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

6.° *Reorganización de las escuelas rurales.*

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

8.° *Desarrollo de las escuelas de adultos* (que ahora son casi inútiles), para acabar rápidamente al menos con los analfabetos.

9.° Acabar, en todas las poblaciones donde haya por lo menos tres maestros, con el sistema mutuo o mixto, que para el caso es lo mismo, y que somos los únicos en mantener como una ignominiosa excepción en Europa, procediendo a organizar las escuelas en secciones graduadas, con un máximo de 40 a 50 alumnos, todos en el mismo grado de cultura.

10.° Todo lo relativo a mejora de los programas y métodos, introducción de nuevas enseñanzas [...] será 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.° En cuanto a la formación, se necesita crear, ante todo, un curso central para directores, profesores de las escuelas normales e inspectores [...] no debiendo proceder a reformar nada, sino en la medida del personal disponible para ello.

12.° [...] se impone, por tanto, *el número limitado de alumnos normalistas y la reducción del de Escuelas Normales*, sin contemplación a las egoistas exigencias de localidad.

13.° Aumento de inspectores, formados por el procedimiento dicho, hasta conseguir que *todas las escuelas sean inspeccionadas todos los años*, una vez al menos.

14.° Para mejorar en lo posible y rápidamente el personal existente, el profesorado del curso central escogería el personal que estimase más apto entre los maestros actuales, les daría una preparación breve e intensiva, no de contenido, sino pedagógica, en algunos meses, especie de instrucciones concretas (como se hizo en Francia en los cursos complementarios del Museo Pedagógico), y los enviaría en grupos de a dos o tres por regiones, a modo de misioneros, para que en las cabezas de partido fueran reuniendo a los maestros y diciéndoles prácticamente qué es lo que en las condiciones actuales podrían hacer con objeto de mejorar su enseñanza.

Creación inmediata de Bibliotecas pedagógicas en las cabezas de partido.

Al referirse Costa a la segunda enseñanza en estas reformas pedagógicas, apunta:

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 diez y nueve o veinte años.

2.° Ha de ser *integral*, abrazando todo lo que hoy necesita saber un hombre culto.

3.° La organización y régimen han de ser esencialmente *educativos*.

4.° Organización de la *enseñanza normal*, teórica y práctica, para el profesorado secundario.

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 "nociones de fisiología").

7.° Ensayo de régimen *tutorial*, a la manera inglesa, para ir sustituyendo lentamente a los actuales colegios de internos.

Por último, en lo que se refiere a la enseñanza superior, Costa nos deja los siguientes puntos:

1.º Restauración del espíritu corporativo de las Universidades, mediante la *autonomía universitaria*.

2.º Pensiones o becas, muy modestas siempre, a profesores y estudiantes para trabajar en el extanjero, enviando el mayor número posible de unos y de otros...

3.º Organización de *escuelas prácticas*, de trabajo, en cada Facultad.

4.º Organización inmediata de una *Escuela de Estudios superiores* [...]. El trabajo sería exclusivamente de investigación, con poquísimos alumnos y muy escogidos.

5.º Creación de la enseñanza de la *Pedagogía en las Universidades*.

6.º 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.º *Influjo social de la Universidad;* extensión universitaria, como en Inglaterra y en todas partes ya.

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

9.º División de las cátedras numerosas: *máximun de alumnos*.

10.º *Disminución de exámenes,* empezando por suprimir el actual sistema de los anuales por asignaturas. Exigencia muy superior a la actual en todos los trabajos de licenciatura y doctorado, que habrían de ser forzosamente de investigación y estudio personal.

11.º *Régimen educativo:* permanencia de los alumnos en la Universidad [...]. Continuar, de verdad, su educación física [...]. Organización de hospedajes honorables para estudiantes [...]. Fomentar entre aquellos la vida social y la preocupación por el problema de la miseria, encaminándolos a obras de reforma social. Despertar la solidaridad entre ellos: asociaciones y corporaciones para todos los fines. Y darles paulatinamente cierta participación, cada vez mayor, y consiguiente responsabilidad en el régimen y vida de la Universidad misma.

12.º Desarrollo y generalización de las colonias escolares de vacaciones, en todos los grados de la enseñanza.

Finaliza el altoaragonés diciendo que todas las reformas dichas deben entenderse igualmente por lo que toca a la educación de la mujer, que importa no separar de la del hombre.

Costa, tal como hemos ido viendo, presenta ideas y ofrece soluciones, aportando unos contenidos pedagógicos, todo un programa auténticamente novedoso y progresista para su época, dentro de los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza, que intenta por todos los medios desarrollar en la siempre dura realidad escolar española.

En este sentido, Ruiz Berrio[138] nos dirá que la Institución Libre de Enseñanza fue

---

138 RUIZ BERRIO, J.: "Los Congresos Pedagógicos en la Restauración", *Bordón*, XXXI, 234, 1980, p. 421.

un instrumento esencial de innovación pedagógica, en nuestro país, a través de los Congresos Pedagógicos durante la Restauración, que tuvieron lugar entre 1874 y 1902, pero que algunas de sus ideas no pasaron del terreno de las comunicaciones al de las conclusiones, como sucedió con Cossío –cuando hablaba de la educación integral y de la educación especial– o con el propio Costa:

> Un ejemplo más de concepciones con más de cien años de adelanto, y digo más porque aun hoy en día hay quien todavía discute la postura de Cossío citada, o bien la de JOAQUÍN COSTA que recojo a continuación. Decía así en 1882: "La escuela, tal como yo la concibo, es la sociedad entera, la naturaleza entera; en una palabra el mundo. Y, naturalmente, a tal escuela, tal maestro. A una escuela que no es poco porque está en todas partes y en ninguna, un maestro que no se ve, maestro anónimo, impersonal, casi, casi diría inconsciente, porque enseña sin saber que enseña. Me refiero al pueblo ese gran maestro intuitivo y realista, el del método pedagógico que diríamos dinámico, que demuestra el movimiento moviéndose, y en quien se conserva hasta identificarse la vida y el pensamiento, la enseñanza y la realidad.

4.3. La figura de Costa como historiador

Costa que era ante todo un historiador, tal como afirmaba Valdeavellano,[139] fue estudiado desde este prisma por Rafael Altamira en la conferencia pronunciada en Bilbao *Aspecto general e histórico de la obra de Costa*, quien decía que siempre acudía el altoaragonés a la Historia, aun en el estudio de aquellos problemas que ordinariamente no se tratan sino en la esfera del puro razonamiento. En este sentido, señalaba el valenciano:

> Costa poseía todas las cualidades fundamentales para ser un verdadero historiador. Era un investigador del hecho; es decir, sabía que no se puede hacer afirmación ninguna respecto de la vida de los pueblos, sino sobre la base del conocimiento de una serie grandísima, de una serie inmensa de hechos concretos de esos mismos pueblos, y que es preciso, para aventurar a la generalización, para formular conclusiones, no sólo conocer muchos datos, sino conocerlos con una precisión, con una exactitud la más grande, la más alta a que pueda llegar la investigación histórica. Pero además, tenía esta otra cualidad sin la que el investigador se queda en puro erudito, en hombre que sabe muchas cosas desperdigadas: tenía la cualidad constructiva, tenía la visión artística para reconstruir la vida con todo ese material suelto, juntándolo y haciendo que, de la reunión y del engranaje de todos los datos, resultase el cuadro claro y preciso del vivir entero, del movimiento de un pueblo en una época determinada. Pero aun teniendo Costa estas dos grandes cualidades, no escribió Historia, porque a Costa le faltaba una cosa para ser propiamente historiador, y fue, la de poner intención de serlo. Si esta hubiera sido la posición de su espíritu, si tal hubiera sido su intención, la habría realizado, porque con aquel poder extraordinario de reconstrucción del pasado, con aquel hondo sentido de poeta que tenía para ver como los pueblos habían actuado en tiempos anteriores, cómo actuaban y se movían en los tiempos presentes también, hubiera trazado magistralmente la Historia de nuestro país en diferentes épocas, y acaso la Historia entera de España.[140]

---

139 GARCÍA DE VALDEAVELLANO, L.: "Joaquín Costa en el recuerdo de la ILE", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 1, Madrid, 1984, p. 25.

140 *Op. cit.*, pp. 19-20.

A propósito de su actividad, como profesor de Historia, en la Institución Libre de Enseñanza, nos parece interesante reseñar la *Memoria*[141] leída por Hermenegildo Giner de los Ríos, en 1879.

En lo que hace referencia al aspecto de la Historia, Jiménez Landi señala lo siguiente, recordando lo que decía dicha *Memoria*:

> Porque aquí también la fundación de Giner se anticipa a su tiempo. "Es un error manifiesto creer que únicamente la Historia política puede interesar al niño; antes por el contrario, nosotros hemos podido observar que les gusta más saber la manera como tal o cual pueblo hacía sus templos o sus casas, o adoraba a Dios o qué pensaba del cielo y de la tierra, o cuál era su modo de escribir o de vestirse. [...]. En la Escuela la Historia ha de tener poco pormenor, pero debe darse toda. El niño no tiene idea de las grandes unidades de tiempo [...], por eso hemos pensado muchas veces si en la escuela debería enseñarse la Historia de un modo inverso al que siempre se sigue; es decir, retrocediendo desde nuestros días hacia lo más antiguo.[142]

En la misma *Memoria*[143] se decía que:

> Entendemos que deben exigirse pocos nombres y aun menos fechas; en vez de esto, que el alumno se acostumbre a representarse en la fantasía como en un cuadro y a expresarlo cuando se le indique el aspecto que España presentaba en tal período, durante la Edad Media, por ejemplo, [...] que esté viendo en su imaginación a los primeros hombres en las grutas.
>
> [...] En la escuela, la Historia debe tener poco pormenor, pero debe darse toda. No importa que el alumno ignore un hecho, pero no debe equivocar un pueblo ni una época; no se le exige nunca el año, pero siempre el siglo; y en vez de pedirle el nombre de los reyes y de las batallas, oblíguesele a trazar el camino que los diversos pueblos recorrieron para venir a España [...] dando, sobre todo, mucha más importancia a los tiempos que nos rodean, que a los antiguos [...] pues lo natural es ensanchar su círculo por grados, desde dentro a fuera, desde lo más próximo a lo más remoto, interesándole siempre más sus padres que sus abuelos, y éstos más que sus lejanos antepasados.

Ya en los primeros momentos de la amistad entre Altamira y Costa, con ocasión de los consejos[144] que el primero pedía al altoaragonés, cuando estaba ultimando sus obras *Historia de la propiedad comunal* o *La enseñanza de la Historia*, se aprecia el magisterio en esta materia de Costa.

---

141 En el libro de JIMÉNEZ LANDI, A.: *La Institución Libre de Enseñanza*, t. I-IV, Madrid, Ed. Complutense, 1996, pp. 327 y ss., se habla de los principios pedagógicos de la Institución para las diferentes materias escolares, incluida, por tanto, la Historia.

142 JIMÉNEZ LANDI, A.: "El planteamiento educativo de la Institución Libre de Enseñanza", *Un educador para un pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista*, Madrid, UNED, 1987, pp. 81-82.

143 También en JIMÉNEZ LANDI, A.: *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Ed. Complutense, 1996, pp. 331-332.

144 Las cartas que siguen a continuación están extraídas de la obra de CHEYNE: *El renacimiento ideal*, *op. cit.*, pp. 46, 47, 48 y 49, respectivamente.

Museo de Instrucción Primaria
Calle de Daoiz y Velarde

Sr. D. Joaquín Costa

Mi querido amigo: Por el correo de hoy, salen las pruebas de su artículo, y agradeceríamos mucho que las devolviera pronto, porque andamos escasos de original. Rubio queda encargado de todo, incluso de enviar a V. entregas, croquis, etc., porque yo saldré probablemente, el día 1.º de octubre.

Como dije a V., el libro está terminado... en principio. Quiero sin embargo, perfilar algunas cosas, antes de enviar a la imprenta el último capítulo. En él trato de la organización de [*sic*] que debiera tener la sección de Historia de las Facultades de Filosofía y Letras. Desde luego, un período preparatorio, con latín, griego, alemán (para los que no lo posean) y ciencias auxiliares. En la Facultad, gran libertad de elección para determinar las vocaciones; cursos monográficos, como en todo el mundo ya y las siguientes materias: tres (o cuatro) clases de Historia general (oriental-filología clásica-edad media-edad moderna); una de España; Gramática histórica comparada de los idiomas peninsulares; id. de los neolatinos; arqueología superior; bibliografía y –claro es– seminarios de investigación. Anejas, las clases de la sección de lenguas, árabe, hebrero, sanskrito, etc... ¿Qué se le ocurre a V. sobre esto, para ilustrarme? Estimaré mucho las advertencias.

La revista que trae mucho aprovechable para España, ¿es la *Revue algérienne de legislation et de jurisprudence*? [...]

R. Altamira
28 sept. 91

***

Graus
3 octubre 1891[145]

Querido Altamira:

Recibí las pruebas y las devolví ayer a la Institución. No conozco la *Revue algérienne de Legislation*: las que consideraba yo de interés para España son *Revue africaine* y *Correspondance africaine*; sin que yo diga que no la tenga también la otra: supongo que se ocupará alguna vez de legislación árabe-argelina, y éste es del rito malequita, como lo era la de los árabes españoles.

---

145 Carta reproducida parcialmente, también, por MAINER BAQUÉ J. C.: "La frustración universitaria de Joaquín Costa", *El legado de Costa*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1984, pp. 238-239. Mainer comenta al respecto:

> En quien así se expresaba –se refiere a Costa– no faltaban, pues, ideas críticas y maduradas para una reforma de la institución que no le había acogido –alude a la Universidad– e ideas, por cierto, que conciertan dos órdenes de propósitos muy sugestivos, sobre el marco común de las innovaciones posteriores a Von Ranke en el estudio documental de la historia: por una parte enlazan las propuestas costianas por la obsesión por los "estudios prácticos" frente al psitacismo habitual de las Facultades literarias, en línea similar a la que llevó a los profesores ovetenses de Derecho a fundar su Escuela de Práctica Jurídica, primera de España; por otra parte, el proyecto de Costa entraña, a la vez, una orientación nacional-popular de los estudios que no carecerá para el interesado de resonancias literarias bien conocidas. Pues no es difícil ni exagerado calificar de "exploración intrahistórica" al programa costiano y reencontrar así una afortunada formulación unamuniana de 1895, aunque no sólo de entonces: la apelación a una demótica –o ciencia general de la vida popular colectiva– es uno de los motivos centrales en el pensamiento unamuniano de 1895-1900.

Encuentro en su plan demasiadas asignaturas (sobre todo en relación con la miseria del país y la escasa población universitaria y de todas clases) para Facultad, y demasiado pocas para *Hautes Études*. Pero esto es fácil de decir, porque lo sigo sin responsabilidad y casi sin pensarlo poco o mucho, y Vd. lo ha previsto todo de seguro. Por cuya razón conceptúo inútil que le diga:

1.° Que a tres o cuatro clases de *Historia General* (oriental filología clásica, etc. ¿Qué es filología clásica en Historia General? Supongo que quiso decir [Historia de] Grecia y Roma), habrían de corresponder tres de *Historia de España*, antigua, media y moderna, y esas enciclopédicas (política, derecho, industria, ciencia, religión, etc.), pues con un solo curso no se explica nunca entera, ni mucho menos, aún limitada a lo político.

2.° Que habría de haber un curso de *Epigrafía y Numismática*, por lo menos (y por supuesto, explicadas de verdad, no a estilo de la llamada Escuela diplomática), sin relegar esto, como no se relega la Arqueología al período preparatorio.

3.° Que en vez de Bibliografía a secas, sería mejor quizá poner *Fuentes de la Historia nacional,* a fin de familiarizar a los alumnos con Strabon, Plinio, Avieno, [ilegible], Polibio, Libio, Skyemno, etc., Procopio, Sozómeno, Osorio, San Isidoro, Idacio, etc., Albeldense, Ajbar Machmúa, Ben Jaldún, etc., etc., etc., manejándolos y traduciéndolos y juzgándolos y combinándolos para aprender *a hacer* la Historia, que es la mejor manera de comprender la hecha –aprendiendo así los lugares a donde hay que beber, etc.–; y juntamente familiarizarlos con la aplicación (a la historia) de los monumentos, monedas, inscripciones, bronces, bajo-relieves, etc., como antes de los textos escritos; y al par de todas las fuentes que diríamos mediatas, Movers, Hübner, Delegado, d'Árbois, Berlanga, Mommsen, cada uno en su especialidad, colecciones, crítica e interpretación de tal o cual grupo de monumentos, Museo Español de Antigüedades, /España Sagrada/, Muñoz, Gaillard, Dozy y Cea Bermúdez, etc., etc., etc.

4.° Que considero indispensable una clase de vascuence y de berberisco (a juicio de Saavedra, y probablemente tiene razón, dos, una de cada cosa) en el supuesto (ya hoy casi evidencia) de que entrambas lenguas tienen que ver con la antigua ibérica.

5.° Que los seminarios de investigación deberían salir *al campo*, como los ingenieros de minas, etc., visitando, *como ejemplo práctico* para aprender a buscar, y además a utilizar el elemento topográfico, lugares históricos: la comarca de Bailén a Andújar, donde se libraron las grandes batallas de Aníbal-Escipión, almohades-cristianos –Navas de Tolosa– y franceses-españoles –Bailén– cuyas coincidencias no son casualidad; el Bajo Guadalquivir, para restaurar las antiguas bocas del Betis y el sitio de Tarteso- el Garb marroquí, para investigar la Etiopía atlántica, con Platón, Diodoro, etc., en la mano; Cartagena y Escombreras, para fijar el sitio de Mastia y sus montes, Tarsis y el cabo Traete, vivificando a Livio, Polybio, etc., Barcelona, con la catedral, el puerto, la Lonja, etc., para formar alguna idea de una ciudad de la Edad Media, etc., etc.

Sigo publicando cosas ibéricas. Tenía que encargar a V. una o dos citas del Larousse y de Plinio o Valerio Máximo; y se me ha escapado. Tal vez una y otra cosa están en Alicante, pero no sé cuánto tiempo estará V. ahí. Supongo que sólo octubre.

Muy suyo affmo.

Joaquín Costa

***

San Fernando, 10
15 octubre 1891
Alicante

Mi querido D. Joaquín. Mil gracias por su carta, respecto de la cual no tengo apenas qué contestar. Después de haber escrito a V. aquel esbozo de programa, seguí elaborando el pensamiento, apreciando en frío los pormenores y concertándolos en vista de la idea predominante, que es cargar sobre los estudios de historia de España, como también desea.

La clase de vascuence, etc. va incluida, y creí habérsela indicado a V. En cuanto a la vista de *lugares*, va muy recomendada *speciatim*, en un capítulo, con ejemplos.

En *filología clásica* debe entenderse historia de los pueblos clásicos, en el concepto enciclopédico de historia de la civilización: "del pensamiento e instituciones", del espíritu de los clásicos, decía Bock. El nombre de filología es que dan a estas clases los alemanes (Kirchhoff, Mommsen, Curtius).

Mañana salgo para Valencia. Luego vuelvo aquí, y hasta el 1.º de noviembre. Tengo mucho que quejarme de mi salud; no de los nervios, sino del estómago y del pecho, a consecuencia de un catarro.

Muchos recuerdos de Hinojosa con quien charlo frecuentemente.

Siento no poder servir a V. aquí en lo de las notas. Creo, sin embargo, que hay el Larousse en el Instituto.

Veré todo lo ibero de V., que supongo estará en *La Controversia*.

Y nada más. Sabe le quiere y respeta, su affmo. amigo.

R. Altamira

***

Graus 17 octubre [1891]

Querido Altamira:

para que no se me olvide, y por lo que pueda servir, en la clase de FUENTES de la HISTORIA DE ESPAÑA (que debe haber una y no floja) deben seguirse prácticas constantemente, unas, *las de cajón* (sacar calcos de inscripciones en el Museo y en las paredes de las ciudades visitadas, para aprender a vencer las dificultades que ofrecen las piedras mal situadas, encaladas, etc.; leer inscripciones sobre la piedra y sobre los calcos, que no es lo mismo que encontrárselas ya impresas y restauradas, limpiar monedas borrosas, etc.), y otra de *hautes études*, tales como estas dos:

1.ª Visitar los archivos nacionales y demás (de Municipios, de Palacio, etc.), pero durante varios días cada uno, para aprender a *manejarlos*, haciendo, bajo la dirección del profesor, una monografía entre todos, que les obligue a penetrarse bien del sistema, uso del catálogo, índice, y ordenamiento de documentos referentes a un suceso o personaje, etc.: la Inquisición en tal ciudad desde tal a tal año revueltas de tal otra ciudad en el año tantos, motivos e incidentes de tal o cual guerra según la correspondencia de F. y las memorias inéditas de Z., etc.

2.ª Recolección de costumbres (jurídicas, agrícolas, económicas, estéticas, etc.) de poesía popular, cuentas, etc., en la tradición oral, protocolos, etc., de comarca determinada, *v. gr.*, Badajoz, Cáceres y Salamanca, en la zona fronteriza a Portugal, Sayago, Urdes, etc., donde hay mucho; en la sierra de Gúdar, Cucalón, etc. (Teruel), donde hay muchísimo; en las sierras de Urbión, Demanda, Hornazas (Burgos, Soria, Logroño); en el Alto Aragón y Alta Cataluña; en las sierras de Segura y Cazorla, etc., etc., pues abundan todavía extraordinariamente los puntos aptos para ser convertidos en academia práctica. El resultado habría de ser doble: 1.º enseñar a los alumnos cómo se hace esto; 2.º recoger desde luego ya y publicar una biblioteca consuetudinaria, a tomo por año.

Esas costumbres son un documento histórico de colosal importancia para la historiografía, además de ser para otras cosas material de sumo provecho; y como la fuente de ellas es oral, y además para interpretarlas es preciso sorprenderlas en su medio y verlas en su acción, se imponen los viajes, y viajes callados, no de serenatas y discursos.

Creo que es inútil decirle a V. todo esto, pero a las veces una palabra sugiere a otro, especialista, un concepto provechoso y no actualizado aún.

Suyo affmo

J. Costa

[falta una línea]

sino con carácter también de investigación, formando gramática comparada, y en general, las leyes de la lengua, todavía por determinar, y sin las cuales es imposible reconstituir la lengua ibérica, no como quien estudia sencillamente una [ilegible] al modo del latín, para traducir libros o fuentes, sino como quien estudia una fuente en ella misma, un monumento histórico: por tanto un estudio coordenado al del latín o griego, árabe, etc.: por esto decía que los dialectos berberiscos del N. de África y del Sahara había que estudiarlos en esa misma forma, para relacionar y comparar lo uno con el otro, lo berberisco con lo vasco; [ilegible] que encierra y promete muchísima luz y grandes sorpresas.

Muchos recuerdos a Hinojosa, a quien supongo llevará Pidal a Fomento en la crisis inmunda (regreso de Romero Robledo como beligerante serio) [que] se prepara.

En *Maestro, escuela y patria,*[146] se afirma que "Costa buscaba en la Historia y en el Derecho consuetudinario[147] la psicología del pueblo de España, como fundamento de la escuela [...]. Costa buscó en la Historia la materia psicológica en que debía suscitar la civilización moderna. Tenía razón, porque quien quiera la Filosofía sin la Historia, quiere un templo sin santuario".

En cuanto a la figura de Costa como historiador de la España antigua, hay que reconocer que el conocimiento de la literatura griega y latina, la preocupación por el estudio de las fuentes, el manejo de diferentes disciplinas científicas, hacen de nuestro autor una figura que marca un hito en el siglo XIX. En este sentido, Blázquez nos recordaba lo siguiente:

Joaquín Costa, en una época de incuria de los estudios clásicos en España, demostró tener un excelente conocimiento de la literatura griega y latina y de la bibliografía con ella relacionada.

También manejó con acierto la numismática, la epigrafía, la filología y la arqueología, si bien esta última ciencia en menor medida. [...]. Su conocimiento de otras culturas también fue grande. El historiador actual de la Hispania antigua puede todavía acudir a las páginas de Costa, para consultar la recogida exhaustiva que de las fuentes de cada tema hace este autor. En la interpretación de muchos textos se adelantó a la investigación moderna.

Siempre es un ejemplo a imitar su método de trabajo científico. Hoy día que los historiadores tienden a especializarse con exceso y convertirse en bárbaros especialistas, según la expresión de José Ortega y Gasset, la obra de Joaquín Costa es la mejor prueba de que en los estudios de Historia antigua, hay que utilizar simultáneamente las aportaciones de varias ciencias.[148]

---

146 *Op. cit.*, pp. 242 y 244.

147 Véase también COSTA, J.: *Oligarquía y caciquismo. Colectivismo agrario y otros escritos*, Madrid, Alianza editorial, 1973, pp. 182-192, refiriéndose concretamente a la "importancia del estudio del derecho consuetudinario".

148 BLÁZQUEZ, J. M.ª: "Joaquín Costa y la historia de la España antigua", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 4, Madrid, 1987, pp. 119-137.

Recordemos también cómo Gil Novales[149] ha llegado a decir que, "aunque Costa no escribió la historia de la España contemporánea, sí contribuyó como nadie a hacérnosla comprender".

El propio Altamira en su conferencia ya citada de la Sociedad El Sitio de Bilbao, decía:

> Igualmente le somos deudores [se refiere a Costa] de una manera considerable, por todos los estudios históricos que hizo. Primero, de instituciones de orden jurídico español: las instituciones de la España primitiva, de la España de los iberos, de la España de los celtas, de la España, en suma, de los primitivos pobladores, como los hizo de los griegos, los fenicios y otros pueblos orientales, y de los romanos. Y quiero repetir aquí aquello que dije antes, a saber: su ensayo de un programa de la Historia del Derecho español en la antigüedad, con inclusión de la época romana en nuestra Península, no obstante la cantidad considerable de los estudios hechos por notables romanistas en Francia y Alemania, es todavía lo más acabado, lo más completo, lo que llega, como ningún otro trabajo de esta índole y sobre este mismo tema, al último pormenor de la vida jurídica española en aquellos tiempos.[150]

Antes, habrá dicho en esa misma conferencia[151] que la aportación de Costa es importante en lo que se refiere a sus investigaciones sobre el Derecho consuetudinario histórico; el trabajo sobre el colectivismo, uno de los libros más importantes sobre Historia jurídica del siglo XIX; su doctrina sobre el valor de la ley y el estudio del problema de la ignorancia del Derecho...

Es cierto, también, que hay voces que han discrepado del poligrafismo costianó, como Unamuno,[152] quien, tras reconocer la influencia ejercida en él por el altoaragonés, criticará algunos aspectos de su obra:

> Por mi parte, me propongo honrar la memoria del que fue mi buen amigo, y en no pocas cosas maestro –él, al solicitar mi colaboración, me hizo fijarme en aspectos de nuestra realidad social que me habían pasado casi inadvertidos–, honrarla siguiendo su ejemplo de decir la verdad desnuda. [...] ¡Cuántas enseñanzas encierran la vida y la obra de Costa!
>
> [...] Su método era de intuición, de adivinaciones parciales y, sobre todo, de fantasía y de retórica, aunque éstas se ejerciesen sobre datos. He oído un juicio de mi maestro Menéndez y Pelayo –el español contemporáneo de quien he aprendido más– sobre la obra de Costa acerca de la literatura y mitología celtohispanas, que me parece, como suyo, acertadísimo, y es que abunda en hipótesis ingeniosas, pero no aceptables. Yo manejé ese libro de Costa cuando preparaba mi tesis del doctorado, y, la verdad, me entretuvo bastante, me sugirió algo, pero no pude aprovechar nada de él.
>
> [...] Costa, además, propendía, como buen español, al poligrafismo. Nunca pudo resignarse a ser un especialista. Y acaso el estado cultural de la Patria no consiente todavía el especialismo. Costa quería abarcar mucho; tenía la castiza ambición intelectual y la también castiza impaciencia intelectual. Porque aquí, en esta tierra de místicos, todos aspiramos a la ciencia infusa, intuitiva, con trabajos más que con trabajo.

---

149 GIL NOVALES, A.: "Joaquín Costa y la Historia Nacional", *El legado de Costa*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1984, p. 84.

150 *Op. cit.*, p. 27.

151 *Op. cit.*, pp. 25-26.

152 UNAMUNO, M. DE: "Sobre la tumba de Costa", *Nuestro tiempo. Obras Completas*, III, Madrid, Escelicer, 1911.

A propósito de esta dialéctica, hay que decir que frente a la superespecialización de las diferentes ramas del conocimiento, se ha abierto en nuestros días una nueva orientación, enmarcada en la teoría general de sistemas, que viene a realzar, a nuestro juicio, la figura polifacética[153] de Costa.

Así, Boulding dirá:

> En ocasiones uno se pregunta si la ciencia no se detendrá en un conjunto de ermitaños parapetados, cada uno de ellos musitando palabras en un lenguaje privado que sólo ellos pueden entender. En estos días las artes han superado a la ciencia en este desierto de ininteligibilidad mutua, pero esto puede deberse meramente a que *la rápida intuición de las artes ha llegado antes al futuro que el lento trabajo de los científicos* –la cursiva es nuestra–. Cuanto más se descompongan los científicos en subgrupos y menos comunicación sea posible entre las disciplinas, mayor posibilidad existirá de que se retarde el crecimiento de los conocimientos por la pérdida de comunicaciones relevantes. La extensión de la sordera especializada significa que alguien que debería saber algo que otro conoce, no puede encontrarlo por falta de oídos generalizados.
>
> Uno de los objetivos principales de la teoría general de sistemas es desarrollar estos oídos generalizados y, al desarrollar un marco de teoría general, permitir que un especialista oiga comunicaciones relevantes de otros.
>
> La teoría general de sistemas es el esqueleto de la ciencia en el sentido de que intenta proporcionar un marco o estructura de sistemas en el que colgar la carne y la sangre de disciplinas y temas particulares, en un cuerpo de conocimiento ordenado y coherente. Sin embargo, también es algo así como un esqueleto en el armario, y en este caso, el armario es la poca disposición de la ciencia para admitir el bajo nivel de su éxito en la sistematización y su tendencia a cerrar la puerta ante los problemas y temas que no encajen fácilmente en esquemas mecánicos simples. A pesar de su éxito, la ciencia tiene mucho que hacer. En ocasiones, la teoría general de sistemas puede hacernos enrojecer, al señalar lo mucho que nos queda por recorrer y al desechar afirmaciones filosóficas excesivas de sistemas demasiado simples. Pero también puede ser útil para señalar dónde tenemos que ir. El esqueleto tiene que salir del armario para que sus secos huesos puedan vivir. [154]

Creemos que la larga cita que hemos transcrito pone de manifiesto que la vigencia de la figura de Costa, con su reconocido poligrafismo, queda fuera de duda.

Por otro lado, junto a la crítica expuesta de Unamuno, también Menéndez Pelayo[155] pone algunos reparos a la obra de Costa *Poesía popular española y mito-*

---

153 GREENWOOD, D. J.: "La investigación-acción en las ciencias morales y políticas: una tarea pendiente en el homenaje a Joaquín Costa", *Temas de Antropología Aragonesa*, 6, 1997, p. 57:

> Las ideas de Costa crean un contexto específico para las investigaciones etnográficas al servicio de la crítica política y económica y los intentos de crear un contexto propicio al cambio social. Si esta visión privilegia a la etnografía, también requiere un acercamiento a los problemas sociales, en el cual la geografía, la historia, la ingeniería, la estructura social, la política y la cultura forman un tejido integral.

154 BOULDING, K. E.: "Teoría general de los sistemas: El esqueleto de la ciencia", *Lecturas de Teoría de la Organización. La evolución histórica del pensamiento organizativo. Los principales paradigmas teóricos*, vol. I, Madrid, MAP, 1993, pp. 545 y ss.

155 MENÉNDEZ Y PELAYO, M.: *Historia de los heterodoxos españoles*, Santander, CSIC, 1958, t. VIII, p. 265.

logía y literatura celto-hispana, que creemos que no hacen justicia al tipo de trabajo intelectual desplegado por el altoaragonés, pero que no queremos evitar reseñar.

> Costa, cuya imaginación poderosa y constructiva se avenía mal con la lentitud del análisis, vivió siempre algo divorciado del método crítico, en sus trabajos sobre la España primitiva.

Costa cree, por último, como señala Gil Novales,[156] en una construcción racional de la Historia:

> ... que no se trata de un mero almacen de datos, sino de una labor inteligente e inteligible.
>
> Su pasión nacional es una pasión histórica, ya que hay que conocer la Historia para poder dominarla. Costa se siente personaje de la Historia, y se prepara para ello. No es esto negar sus otras vocaciones, especialmente la de jurista, ya que no hay contradicción entre ellas: la vida del Derecho tiene también una personalidad histórica.

4.4. A modo de recapitulación sobre la influencia de Costa en Altamira en el ámbito de la Historia

Altamira[157] para quien la historia es un saber "que mueve el corazón de los hombres, que calienta su sentimiento, que sigue teniendo vida como madre de lo actual y superviviente en ello mismo", tiene al igual que Costa una visión no contemplativa de la Historia, considerando que esta disciplina científica debe ir unida necesariamente a la regeneración de la sociedad y orientada a la convivencia pacífica de los pueblos.

En este punto, la Institución Libre de Enseñanza vuelve a aparecer como el nexo de unión entre nuestros dos autores. En la memoria a la que se dio lectura ante la Junta General de Accionistas de dicha institución, como recuerda Jiménez-Landi,[158] se decía lo siguiente:

> Consecuentes con el principio de combinar en la práctica unas con otras enseñanzas, hemos procurado hacerlo así con la lectura y la *Historia* de España; pues, aunque creemos que esta última es de aquellas en cuyo estudio debe tomar una parte más activa la memoria, sin embargo, la falta de texto a propósito nos decidió a dar su enseñanza de un modo oral y aprovechando la lectura.
>
> Entendemos que deben exigirse pocos nombres y aún menos fechas; en vez de esto, que el alumno se acostumbre a representarse en la fantasía como en un cuadro y a expresarlo cuando se le indique, el aspecto que España presentaba en tal período, durando la Edad Media, por ejemplo, [...]. Que esté viendo en su imaginación a los primeros hombres en las grutas [...]. Es un error manifiesto creer que únicamente la historia política puede interesar al niño; antes por el contrario, nosotros hemos

---

156 GIL NOVALES, A.: "Joaquín Costa y la Historia Nacional", *El legado de Costa*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1984, pp. 70 y 71.

157 ALTAMIRA, R.: *España y el programa americanista*, Madrid, Ed. América, 1917, p. 57.

158 JIMÉNEZ LANDI, A.: *La Institución Libre de Enseñanza*, *op. cit.*, pp. 331-332.

podido observar que le gusta más saber la manera cómo tal o cuál pueblo hacía sus templos y sus casas y adoraba a Dios, o qué pensaba del cielo y de la tierra, o cuál era su modo de escribir, o de vestirse.

En la escuela, la historia debe tener poco pormenor, pero debe darse toda. No importa que el alumno ignore un hecho, pero no debe equivocar un pueblo ni una época; no se le exige nunca el año, pero siempre el siglo; y en vez de pedirle el nombre de los reyes y de las batallas, oblíguesele a trazar el camino que los diversos pueblos recorrieron para venir a España [...] dando, sobre todo, mucha más importancia a los tiempos que nos rodean, que a los antiguos, [...] pues lo natural es ensanchar su círculo por grados, desde dentro a fuera, desde lo más próximo a lo más remoto, interesándole siempre más sus padres que sus abuelos, y éstos más que sus lejanos antepasados.

Por esto hemos pensado muchas veces [...] si en la Escuela debería enseñarse la historia de un modo inverso al que siempre se sigue, es decir, retrocediendo desde nuestros días hacia lo más antiguo, y creemos que valdrá la pena de hacer el ensayo.

Altamira creerá necesario, en primer lugar, profundizar en el conocimiento popular de la Historia y proceder a una depuración del mismo, buscando la verdad objetiva[159] y el tratamiento científico[160] del conocimiento histórico, procurando que los textos[161] escolares, tengan el necesario rigor científico, reuniendo la condición de

---

159 ALTAMIRA Y CREVEA, R.: *Psicología del pueblo español*, Madrid, Doncel, 1976, p. 176, al hablar sobre las leyendas nos previene de los siguientes errores:

La *leyenda* puede ser más verdadera que la historia... falsa; mas si la historia es tal como debe ser, en ella y no en otra parte estará la verdad. Lo que sucede a veces es que, tal como la cuentan los historiadores, no pasa de ser un tejido de falsedades y de hipótesis convertidas gratuitamente en hechos reales.

160 PESET, M.: "Rafael Altamira en México: el final de un historiador", *Estudios sobre Rafael Altamira*, *op. cit.*, p. 253, señala:

Altamira fue, durante su vida, un historiador preocupado por los problemas de su disciplina. Hacer historia no es, simplemente, recoger y ordenar los datos en un sector o zona predeterminados; tampoco –en tiempos de cambio– hacer como otros hacen [...]. La historia requiere una meditación sobre lo que estamos haciendo [...]. El profesor alicantino vivió desde muy joven esa atención al método y técnica de hacer historia. Por dos razones, en mi sentir: primero, porque en su momento se hallaba cambiando el saber histórico, entre la vieja y la nueva historia del derecho –Hinojosa y Costa, dos fuertes personalidades– tanto dentro como fuera de España. El joven Altamira, en sus años de doctorado y primeros de catedrático va a sentir, a través de sus múltiples lecturas, mil incitaciones nuevas, sugerentes. En segundo lugar, su formación y talante es abierto a diversas vías y campos.

Vid. también FONTANA, J.: "El concepto de historia y de enseñanza de la historia de Rafael Altamira", *Estudios sobre Rafael Altamira*, *op. cit.*, pp. 415-417:

Hay un aspecto de la obra de Altamira que hace de él una figura excepcional entre los historiadores españoles contemporáneos: su preocupación por los problemas teóricos y metodológicos de la historia, tanto en lo que se refiere a la investigación como a la enseñanza, que son dos vertientes de la profesión de historiador que ve como estrechamente entrelazadas.

Frente a esta enseñanza pasiva Altamira reivindica otra fundamentalmente activa y crítica, construida a partir de las fuentes y no de las interpretaciones librescas.

161 Véase sobre esta cuestión ALTAMIRA CREVEA, R.: *La Enseñanza de la Historia*, *op. cit.*, cap. VIII, pp. 271-290. También PALACIOS LIS, I.: *Rafael Altamira: un modelo de regeneracionismo educativo*,

fuente original, al mismo tiempo que insistirá en el "método intuitivo",[162] tal como defendiera Costa en el Congreso Pedagógico de 1882.

Costa, en dicho Congreso, como se recoge en *Maestro, escuela y patria* decía:

> No estudia [se refiere al niño] la historia en los libros, sino en el teatro mismo donde se han desarrollado los sucesos y en los monumentos que ha ido dejando como fruto y concreción del espíritu de cada tiempo.[163]

Según Palacios, Altamira considera respecto a 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 material, etc.).
>
> 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".[164]

A lo largo de este trabajo hemos ido viendo cómo la influencia y el interés por los temas históricos son recíprocos,[165] aunque también haya aparentes disimilitudes.

Alicante, Caja de Ahorros Provincial de Alicante, 1986, pp. 241-242 y, por lo que se refiere a los manuales de Historia, a PASAMAR, G. y PEIRÓ, I.: *Historiografía y práctica social en España*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1987, pp. 39-40.

162 ALTAMIRA, en su libro, ya citado, *La enseñanza de la Historia*, p. 85, dice:

> Procedimientos intuitivos, que no necesitan sino ojos para ver los objetos y libertad de las propias facultades para apreciarlos: *v. gr.*, conocimiento de lo que es una inscripción, una moneda, importancia del relieve del suelo en los sucesos humanos; los diversos tipos de trajes, armas, escrituras, etc.
>
> El libro no es material inmediato de la historia sino cuando reúne el carácter de fuente original: en otro caso, deja de ser objeto directo de la ciencia, y se convierte en una interpretación subjetiva, tan distante de las fuentes y de la realidad.

163 *Op. cit.*, p. 181.

164 PALACIOS, I: *Rafael Altamira: un modelo de regeneracionismo educativo*, *op. cit.*, p. 225.

165 GARCÍA DE VALDEAVELLANO, L.: "Don Rafael de Altamira, o la Historia como educación", *Boletín de la Real Academia de la Historia*, CLX, 1967, pp. 63-88. *Historiadores en la Institución. En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977, pp. 68-69, señala:

> Y esta influencia [se refiere a la ejercida por Costa en Altamira] es también perceptible en el interés de Altamira por la costumbre en la historia del derecho español, reflejo de la huella impresa en el pensamiento de Costa por la Escuela histórica del derecho, y probablemente contribuiría a la dedicación de Altamira a la historia jurídica. Altamira fue por otra parte un colaborador de Costa en sus investigaciones sobre el derecho consuetudinario de España y, directamente inspirado por aquél, estudió el derecho consuetudinario de su tierra alicantina, como lo había estudiado su maestro por lo que se refería al Alto Aragón.
>
> Don Rafael Altamira, al dedicarse al cultivo de la Historia bajo el magisterio de Joaquín Costa y seguramente estimulado por éste, estaba ya penetrado del convencimiento, adquirido en su con-

En este sentido, Asín, en su introducción a *La enseñanza de la Historia*, dirá lo siguiente:

> Pero Costa se distingue de Altamira en que no persigue una revitalización de valores del pasado y tiene cierta tendencia a un planteamiento de Historia especulativa a un ¿qué hubiese podido suceder si...? sin dejar de admirar y amar a la gente, a la raza, a la cultura, a las costumbres.
>
> De Costa recoge la observación de las costumbres, el Derecho consuetudinario, la importancia de la cultura popular y el sesgo sociológico.
>
> Esta actitud positivista coincide a grandes rasgos con Lacombe y Rickert pero también con el planteamiento ideológico de Azcárate, Costa, Posada y Dorado Montero.[166]

En el *Ideario pedagógico* de Altamira,[167] dentro del capítulo correspondiente a una lección de metodología histórica, se enumeran una serie de reglas prácticas de la enseñanza de la Historia o, con las mismas palabras que dijo el alicantino, arte de enseñar Historia:

> 1.ª No olvidar que la Historia no es cuestión de memoria.[168] La memoria no tiene para qué jugar, en esta materia, mayor papel que en otra alguna.
>
> 2.ª Utilizar siempre estos dos poderosos medios de explicación: el *contraste* y el *parecido* entre los hechos, los pueblos, las épocas.
>
> 3.ª Tomar los museos (arqueológicos, de pintura, de escultura, de reproducciones, etc.), como centros de enseñanza viva, la más eficaz y realista. Desgraciadamente, sólo las grandes capitales permiten la utilización de ese medio.
>
> 4.ª En defecto de museos, servirse abundantemente de láminas y proyecciones, y, en todo caso, de excursiones a los lugares históricos próximos.

---

vivencia con Giner y Cossío, de las razones que hacían de la educación el mejor instrumento del renacer patrio y de la necesidad de una reforma de los sistemas de enseñanza.

ALTAMIRA, en su obra, ya citada, *La enseñanza de la Historia*, pp. 336-337, dirá:

> A los ejercicios de este orden deben añadirse otros más elevados, que han de coronar la educación del futuro historiador. De ellos daremos ejemplos en los siguientes, cuyo plan copiamos de unas interesantes observaciones de D. Joaquín Costa, que concuerdan –y en parte amplían– las prácticas de los seminarios extranjeros:
>
> 1.° Visitas a los archivos nacionales, municipales, etc. Deben exceder de una simple excursión, prolongando la estancia en ellos para aprender su manejo; haciendo, *verbi gracia*, entre todos los alumnos, bajo la dirección del profesor, una monografía que les obligue a penetrarse bien del sistema, uso del catálogo, índices y ordenamiento de documentos referentes a un suceso o personaje.
>
> 2.° Recolección de costumbres (jurídicas, agrícolas, económicas, estéticas, etc.) en la tradición oral, los protocolos y demás fuentes que hemos hablado con relación a una comarca determinada [...]. El resultado de estas investigaciones será doble: 1.°, enseñar a los alumnos cómo se recogen estos datos; 2.°, reunir desde luego y publicar una biblioteca consuetudinaria.

166 ALTAMIRA Y CREVEA, R.: *La enseñanza de la Historia*, edición y estudio preliminar de Rafael ASÍN VERGARA, Madrid, Akal, 1997, p. 20.

167 ALTAMIRA, R.: *Ideario pedagógico*, Madrid, Ed. Reus, 1923, pp. 154-162.

168 Siguiendo así la tradición kantiana que el mismo Altamira recoge en su obra *La enseñanza de la Historia*, ya citada, p. 314:

> Sólo algunas cosas pueden ser aprendidas de memoria. La historia no es de éstas. Su aprovechamiento esencial consiste en ejercitar el conocimiento en la formulación de juicios.

5.ª Hacer a los niños relatos, lo más vivos y calurosos posibles. 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. Buscar para tal fin pasajes de gran relieve, de valor artístico, de emoción, si es posible.

6.ª Aprovechar las ocasiones históricas de cada día: conmemoraciones, aniversarios, sucesos del día, noticias de periódicos, aquello de que se habla en lalocalidad e interesa al común de las gentes.

7.ª 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. Los niños que aprenden y repiten "juegos" de esa especie, me causan la impresión de perros amaestrados, y levantan en mi espíritu la indignación hacia los que así rebajan el papel del alumno.

En las páginas precedentes, ya hemos visto que estos aspectos son también abordados por Costa, en términos generales, aunque conviene recordar que el ilustre altoaragonés, cuando hablaba de los museos, no consideraba que estuviesen en una posición de especial ventaja los alumnos de los núcleos rurales frente a los de las grandes ciudades, al contrario de lo que sostenía Altamira, e incluso planteaba Costa, como también se ha expuesto con anterioridad, que los museos había –más que verlos– que crearlos o hacerlos por la propia escuela, adaptados a la realidad del entorno, para extraer de ellos todas sus potencialidades pedagógicas.

Es, sin embargo, *La enseñanza de la Historia* la obra más significativa por su rigor científico y, siguiendo a Asín:

> En nuestra opinión, La enseñanza de la Historia representa, junto a otras obras de su autor, la más rigurosa y sistemática reformulación del valor social y educativo de la historia escolar realizada por un historiador profesional. La apelación constante a las fuentes ("ir a las fuentes", tal es la consigna) como base de la investigación y de la enseñanza, y la defensa de una "metodología racional" de la Historia, son los firmes pilares sobre los que se levanta un valioso intento, aunque infructuoso en la práctica, de remover las profundas aguas de la tradición memorística que ha impregnado los usos educativos de la historia escolar en España. Infructuoso, decimos, porque, a pesar del experimentalismo pedagógico y de la innegable profesionalización historiógrafica que se vino operando a lo largo del primer tercio del siglo XX, la Historia como materia de enseñanza permaneció, en la inmensa mayoría de los casos y en todos sus grados, presa de las persistentes rutinas reinventadas y fijadas en el curriculum oficial y en las prácticas profesionales, desde mediados de la pasada centuria, en la fase fundamental del código disciplinar.[169]

Este mismo autor[170] señala también que, desde *La enseñanza de la Historia*, las premisas de Rafael Altamira, muchas de ellas presentes en Costa –como la preocupación por la prehistoria y la historia antigua; la utilización de las llamadas ciencias

---

169 ALTAMIRA Y CREVEA, R.: *op. cit.*, p. 9.

170 ASÍN VERGARA, R.: "La obra histórica de Rafael Altamira", *Estudios sobre Rafael Altamira*, Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert - Diputación Provincial de Alicante, 1987, pp. 376-377.

auxiliares; la búsqueda de la verdad objetiva;[171] la necesidad de contar con conocimientos lingüísticos; el método comparativo; la necesidad de indagar en las tradiciones, incluidas las de carácter verbal...–, serán las siguientes:

– Incorporar a la Enseñanza de la Historia la prehistoria y la antigüedad asiática y egipcia, huyendo del criterio de estudiar únicamente una historia europea.

– Utilizar ciencias auxiliares (sociología, psicología...) para el estudio de la historia con lo que se modificará su concepto.

– Ampliar contenidos para evitar reducirlo a lo que era esta materia en su época, mera historia política externa.

– Definir los métodos de investigación de cada parte de la historia así como la crítica histórica.

– Incorporar las nuevas ciencias: Lingüísticas, Folklore...

– Utilizar el método comparativo.

– Ampliar las fuentes de la historia mediante un esfuerzo que logre incorporar las no consideradas hasta entonces por falta de análisis sobre su utilidad.

– Incorporar a la geografía, inclusión muy importante por el peso que tenía en su época el determinismo sobre la acción histórica, que debe ser considerado condicionante de ésta, pero no decisivo.

– En cuanto a la forma, no confundir historia con literatura aunque abogue por un estilo cuidado.

– Eliminar las grandes síntesis apriorísticas –sólo aceptaba algunas leyes e hipótesis de entrada pero condicionándolas a las resultantes del propio análisis concreto– "no hace falta que los hechos obedezcan a las leyes fatales para que tengan su ley". Las leyes nunca serán permanentes y el historiador se limita en el juicio. No aceptará a los filósofos de la historia del siglo XIX, tampoco al Marxismo, ni la Filosofía de la Historia de Croce.

Queremos concluir, recordando lo que afirmaba Valdeavellano, sobre la obra historiográfica de Altamira:

> Respondió, por su intención, por su índole y por las modalidades que adoptó, a las convicciones de su autor acerca del valor educativo y social de la Historia. Por ello sus principales características puede decirse que son, entre otras, la visión "total" de la Historia, que atiende tanto a los hechos políticos como a la vida económica, la estructura social, las instituciones políticas, el derecho, la espiritualidad y la cultura, las formas de vida y las costumbres [...]; la atención especial a la psicología de pueblos e individuos [...], el interés por la moderna Metodología de la Historia, en cuanto ésta nos permite un mejor y más riguroso conocimiento histórico. A estas características se añade la de la ponderación y ecuanimidad de las interpretaciones históricas de Altamira, inspiradas siempre por la más estricta imparcialidad y rigurosidad. [172]

---

171 ALTAMIRA, en su obra citada, *La enseñanza de la Historia*, p. 88, señala:

> El verdadero fin de la enseñanza, que es la formación de la personalidad del alumno, el despertamiento de sus cualidades originales, representadas en la historia 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 comprobación de los hechos.

172 GARCÍA DE VALDEAVELLANO, L.: "Don Rafael de Altamira, o la Historia como educación", *op. cit.*, pp. 85-86.

La impronta ejercida por Costa en Altamira se manifiesta, de una manera expresa, a lo largo del intercambio epistolar habido entre nuestros dos autores, como venimos reiterando a lo largo de este trabajo. Son numerosas las cartas que lo atestiguan, pero valga, a título de ejemplo, un fragmento de ésta, correspondiente a 8 de mayo de 1893:

9 Mayo, 1893
San Fernando, 10

[...] ¿Cómo puede V. pensar que sus observaciones tocantes al periódico puedan molestarme? Por el contrario, en eso y en todo lo que se me refiere, las deseo y las solicito. *No en balde es V. una de las personas que más ha influido en la formación de mis ideas, y deseo que la influencia se continúe.* [...]

Sabe V. que de veras le estima su affmo. amigo

R. Altamira[173]

5. LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES: PERSPECTIVA ACTUAL Y VIGENCIA DEL PENSAMIENTO DE COSTA Y ALTAMIRA

Parafraseando a Fontana,[174] cuando se refiere a Altamira, podríamos decir por nuestra parte que tanto el alicantino como Costa vivieron integrados en las corrientes más avanzadas de su tiempo: "demasiado a la hora para un mundo académico como el español que tenía, y sigue teniendo, el reloj muy atrasado".

Las opiniones que expresan Costa y Altamira suponen un giro radical frente a las prácticas dominantes existentes en ese momento en el panorama español, abriendo una perspectiva distinta y con propuestas inéditas que, en muchos casos, todavía hoy mantienen su plena vigencia.[175]

Sostenemos que –frente a la estéril discusión de si la historia debía afrontar el análisis de lo individual o era posible, a su través, lograr una cierta interpretación generalista del hecho histórico, como sostenían Rickert y Weber, respectivamente, superando asimismo las propuestas que llegaron también de la mano de Toynbee–, mucho antes de que los fundadores de los *Annales d'Histoire Économique et Sociale* –Marc Bloch, Lucien Febvre y Henri Pirenne– dieran un salto cualitativo en el panorama de la historiografía contemporánea, al defender que el análisis histórico ha de

---

173 Reproducida por CHEYNE en su obra *El renacimiento ideal, op. cit.*, p. 74.

174 FONTANA, J.: "El concepto de historia y de enseñanza de la historia de Rafael Altamira", *Estudios sobre Rafael Altamira*, Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert - Diputación Provincial de Alicante, 1987, pp. 422-423.

175 *Vid.*, en este sentido, FERNÁNDEZ CLEMENTE, E.: *Estudios sobre Joaquín Costa*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1989, pp. 106-107.

contar con la aportación de otras ciencias y que ha de escribirse más que la historia de los hechos, la de los hombres y la de las sociedades en las que se insertan, mucho antes de todo ello, la figura de Altamira –que tanto se inspiró en Costa– sobresale y exige un reconocimiento por la paternidad de ideas que años más tarde enarbolarían los historiadores franceses y, especialmente, los ya citados, agrupados en torno a los *Annales*.

Baste recordar lo que Altamira en *La enseñanza de la Historia* planteaba sobre las aportaciones de otras ciencias a la historia:

> Al tomar la investigación histórica carácter, que diríamos, casi enciclopédico, impone a los investigadores una educación mucho más amplia de la que hasta aquí recibieron, por lo general; y, efectivamente, 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 la vida intelectual), a todos es obligada 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 credibilidad ciega por ignorancia.
>
> Pero ensanchando el concepto de la historia, que abraza hoy todos los órdenes de la vida social, e incluye, por tanto, la lengua, la religión, el derecho, el arte, la industria, la economía, las costumbre privadas, el estudio del territorio y del medio físico, parece resultar, en suma, *que todo es historia* –el subrayado es nuestro– y que las llamadas ciencias auxiliares no son cosa exterior, sino interior a la mencionada ciencia principal. De otro modo, si se sustantiviza y separa el estudio de todas aquellas actividades o elementos de la existencia o desarrollo social, vendría otra vez a reducirse la historia a relato de los hechos político-militares.
>
> Según este criterio, ya no pueden mirarse la geografía, la arqueología, la filología, la numismática, el derecho, etcétera, como ciencias auxiliares de la historia humana (dando a esta palabra de auxiliar el sentido que antiguamente se le daba), sino como ciencias de objetos históricos, que tienen su aspecto y aplicación histórica, pero que a la vez, por su importancia propia, como la política y el arte militar, se han diferenciado y estudian su respectiva materia en todos los aspectos posibles. *Con todas ellas se forma la historia* –el subrayado es nuestro–, cuyo contenido propio son los estados temporales de la vida humana y de los objetos que el hombre crea, así como los de aquellos elementos naturales que influyen sobre éste y determinan su actividad.[176]

Asimismo, también en *La enseñanza de la Historia* se puede leer lo siguiente, sobre el sujeto de la historia:

> La vida es producto de los esfuerzos que acumulan todos los seres; que es, por tanto, una obra colectiva, cuya impulsión y tendencia provienen de la masa y no de ciertas individualidades salientes, a modo de islas, sobre la base oculta en que se apoyan y sin la cual no podrían existir.
>
> La tendencia moderna, pues, arranca a la historia de la tradición según la cual sólo se ocupaba de "las personalidades notables" para llevarla a la consideración de la obra histórica como un trabajo colectivo, social.[177]

---

176 ALTAMIRA Y CREVEA, R.: *op. cit.*, pp. 224-226.

177 *Op. cit.*, pp. 194 y ss.

El conjunto de la serie de propuestas metodológicas apuntadas por nuestros dos autores, que hemos ido analizando a lo largo de este trabajo, sobre la ciencia histórica y su pedagogía, encuentran traducción a los parámetros actuales, en una parte sustancial, defendiendo una visión de la historia enmarcada en el rigor científico, alejándose por tanto de lo que había supuesto hasta entonces la concepción derivada de una historia literaria y meramente especulativa.

Costa y Altamira son autores que viven y sienten el regeneracionismo, creyendo firmemente que la educación es el medio para que la sociedad afronte el reto del caciquismo y supere la postración política, social y económica que se vivía en la España de la Restauración.

Su alejamiento del providencialismo en la concepción de la Historia, su visión más global, superadora por ello de lo meramente nacional, la consideración de la historia como una *herramienta* para la mejora de la sociedad, la introducción del historicismo positivista en nuestro país, la creación de una historia crítica y globalizadora... son aspectos que aparecen a lo largo de toda su obra.

Por ello, hemos de estar en desacuerdo con Pasamar y Peiró cuando se refieren al llamado regeneracionismo de cátedra en los siguientes términos:

> Su diagnóstico social estuvo determinado por una imagen elitista de la sociedad. El movimiento obrero fue contemplado como fenómeno encauzable a través de la panacea de la educación y la difusión cultural: solución conservadora a la larga pero modernizadora en aquel contexto.[178]

Desde nuestra perspectiva, consideramos, por el contrario, que si acaso Costa y Altamira pasaron de puntillas en torno al movimiento obrero que afloraba, la solución conservadora a que se acaba de aludir, es decir, la relevancia que se otorga a la educación, por los adalides del regeneracionismo, es, a la larga, revolucionaria y modernizadora, colocando a nuestros autores en una posición vanguardista.

Nuevamente, hemos de recordar las propuestas de reformas pedagógicas que formulaba Costa, recogidas *in extenso* en este trabajo, es decir, la utilización del "método intuitivo"; la europeización de la educación, caminando de acuerdo con las corrientes de pensamiento internacionales –que matiza y da sentido pleno a las ideas costianas sobre las tradiciones y el planteamiento del derecho consuetudinario, ya que no aparece la educación como algo fosilizado y a la defensiva, sino abierto a la innovación–; la mayor asignación y mejor administración de recursos públicos destinados a la enseñanza; la escuela laica; el incremento de centros –con inspecciones anuales– y de profesores bien retribuidos y adecuadamente formados, aspecto éste al que le otorga una extraordinaria importancia; el desarrollo de las escuelas de adultos, la creación de bibliotecas pedagógicas...

---

178 PASAMAR, G. y PEIRÓ, I.: *Historiografía y práctica social en España*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1987, p. 10.

Asimismo, Costa, por lo que se refiere a la segunda enseñanza, defiende que ha de durar hasta los 19 ó 20 años; que debe ser integral; contando con la supresión radical de los exámenes por asignaturas; desarrollando la educación física..., y, en cuanto a la enseñanza superior, postula la autonomía universitaria; el desarrollo de un sistema de becas para profesores y estudiantes, facilitando su salida al extranjero; seguimiento de una metodología de carácter práctico en las facultades; fomento de la investigación universitaria, con laboratorios, bibliotecas y recursos en general; creación de la enseñanza de la pedagogía en las universidades; extensión de la universidad más allá de su ámbito; limitación del número de alumnos; disminución del número de exámenes e incremento de los trabajos de investigación; impulso del desarrollo de los colegios mayores, fomento del asociacionismo y de las prácticas de solidaridad y de participación, y generalización de las colonias escolares de verano para todos los grados de la enseñanza, teniendo presente que la mujer se sitúa en un plano de igualdad con respecto al hombre.

En cuanto a Altamira, también recordamos algunas de sus propuestas, concretadas en el terreno de la historia. Así, destacaba que la historia no es una cuestión de memoria o no lo es en una medida distinta a la de otras materias; consideraba necesario utilizar los métodos de explicación basados en las analogías entre hechos, pueblos y épocas; valoraba especialmente el papel a jugar por las excursiones y el de los museos, las láminas y las proyecciones; subrayaba la necesidad de utilizar documentos históricos primarios para informarse sobre un determinado aspecto histórico; creía importante tener en cuenta los hechos cotidianos y la información de cada día y las cuestiones que interesaban al común de los ciudadanos, y, también, se refería al problema de la empatía en la historia.

Llegados a este punto, hemos de plantearnos acerca de las dificultades que entraña el aprendizaje de la historia en nuestros días. En este sentido, nuestra preocupación por estas cuestiones deriva de la especialización personal que hemos desarrollado en torno a la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales[179] y del contacto durante los cuatro últimos años con los profesores del Seminario de Ciencias Sociales, del Centro de Profesores y Recursos de Huesca.

En nuestra investigación, entre otros temas, hemos abordado la comprensión empática[180] por parte de los alumnos, siendo conscientes de que es un procedimien-

---

179 *Vid.*, en este sentido, la tesis doctoral realizada por la autora sobre *Estrategias de aprendizaje de la Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria.* Tesis no publicada. Universidad de Zaragoza, 1997.

180 Por lo que respecta a la *empatía* su concepto proviene de un anglicismo que significa "una disposición para comprender (que no compartir) las acciones humanas en el pasado desde la perspectiva de los propios agentes de su tiempo" en DOMÍNGUEZ, J.: "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía", *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1986, p. 8.

to enormemente complejo, posiblemente el más complicado de todos los que se proponen en el Diseño Curricular Base.

Con la empatía, los alumnos son capaces de descubrir y ampliar su visión del mundo. Se trata de ponerse en la situación de la otra persona, viendo las cosas desde la perspectiva del mismo personaje, enfrentándose a situaciones en las que hay que responder, partiendo de las propias ideas previas y con los recursos personales y expresivos de que se dispone, dado que "ser capaces de adoptar la mentalidad de la época equivale a conocer esa época y comprenderla".[181]

Desde esta perspectiva, Altamira en su *Ideario pedagógico* manifestaba lo siguiente:

> 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. Los niños que aprenden y repiten "juegos" de esa especie, me causan la impresión de perros amaestrados, y levantan en mi espíritu la indignación hacia los que así rebajan el papel del alumno.[182]

Por nuestra parte, creemos que la comprensión empática de los alumnos merece ser analizada por la serie de connotaciones que en ella concurren, como pueden ser: la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona, el imaginar situaciones vividas por otros hombres, barajar distintas hipótesis... El alumno no razona sólo sobre lo real de su experiencia concreta, sino también sobre lo posible, preguntándose cómo podría ser de otro modo. Todo ello requiere que el alumno se sitúe en el marco conceptual de las coordenadas ideológicas y políticas de la época, para lo cual:

> No basta con ponerse en el lugar del agente histórico para explicar su acción, además se hace preciso utilizar ese mínimo aparato conceptual que los historiadores han elaborado a fin de que se nos hagan inteligibles formas de vida, creencias, valores, etc., diferentes de los nuestros.[183]

De hecho, los ejercicios de empatía histórica, como instrumento de aprendizaje, son uno de los procedimientos en los que el alumno va adiestrándose a lo largo de la ESO.

Estas consideraciones nos llevan a pensar que la movilidad de la estructura del pensamiento formal es la que permite al alumno una generalización de los contenidos que trabaja, y pone de manifiesto una especial capacidad del aprendiz para trasladarse a una situación hipotética y distante de la propia realidad que le circunda.

---

181 SÁNCHEZ, S.: *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*, Madrid, Siglo XXI de España, 1995, p. 32.

182 ALTAMIRA, R.: *op. cit.*, p. 162.

183 DOMÍNGUEZ, J.: *op. cit.*, p. 8.

No obstante, tal y como se ha podido comprobar en algunos de los trabajos sobre la empatía, los alumnos, incluso al final de la adolescencia, tienen numerosas dificultades para entender los motivos y el sentido histórico de ideas y decisiones establecidas en otras épocas, sobre todo cuando éstas se encuentran muy alejadas del presente. En tal sentido, Holt y Wolf, citados en Gardner, perfilan las suposiciones con las que muchos estudiantes entran en una clase de historia:

> Para muchos de ellos, de hecho, las historias son hechos, con cuestiones de interpretación que apenas si se plantean. Si se considera que la historia trata de personas, a éstas, en cambio, se las considera genéricas y distantes, en lugar de considerarlas personas particulares que, al igual que nosotros mismos, muestran una amalgama de objetivos y sentimientos a veces confictivos. Por lo tanto, difícilmente será una sorpresa que los estudiantes a menudo no consigan relacionar la historia con las vidas de los individuos comunes, y menos aún con las suyas propias. [...]. Mientras los estudiantes a veces son incapaces de relacionar el texto con sus propias experiencias, otras veces demuestran ser incapaces de distanciar los textos de sus suposiciones, a menudo idiosincráticas, acerca de la naturaleza humana.[184]

En tal sentido, consideramos que los ejercicios empáticos[185] pueden ser un buen recurso para trabajar con los alumnos, porque ayudan a evitar la serie de deficiencias que se acaban de comentar, y que suelen traducirse también en errores de contemporaneización o de anacronía.

De este modo, formulando a los alumnos una pregunta de tipo proyectivo, podemos analizar cómo desarrolla el alumno su comprensión empática del pasado, cómo se proyecta en esa situación que le hemos propuesto y cómo considera las motivaciones, las experiencias, los intereses y las actitudes de los hombres de otros tiempos.

Cabe comentar, que dicha comprensión empática entraña bastantes dificultades ya que requiere, de una parte, que el alumno se sitúe en el marco conceptual de las coordenadas ideológicas y políticas de la época, lo que implica que el alumno ha de tener unos conocimientos previos que le permitan plantear los problemas del pasado al margen de él mismo y, de otra parte, que el alumno sea capaz de analizar los motivos fuera de su propia perspectiva, permitiéndole la elaboración de algún tipo de estructuración o generalización no maniquea ni simplista de la Historia.

A la vista de los resultados analizados en nuestra tesis, junto con la capacidad de empatizar históricamente, a lo que ya también se refiriera Costa,[186] mantenemos que es esencial que los aspectos psicológicos del aprendizaje de la Historia se conecten

---

184 GARDNER, H.: *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Barcelona, Paidós, 1993, pp. 177-178.

185 *Vid.*, en este sentido, BERNAD MAINAR, J. A.: *Factores y procesos de aprendizaje. Una didáctica basada en J. Piaget*, Zaragoza, ICE, 1983, p. 257.

186 LISÓN TOLOSANA, C.: "Joaquín Costa Martínez", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 12, Huesca, 1995, p. 80.

con la teoría y la metodología propias del conocimento histórico. Particularmente habría que considerar:

– El *aprender a aprender*[187] en el terreno metacognitivo.

– El replanteamiento de la importancia de la cronología y de las dimensiones temporales, mediante las técnicas correspondientes a la aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico.

– La imagen de la historia a través del lenguaje icónico.[188]

– La familiarización con el método histórico, profundizando en el tratamiento de la información y en el estudio de las fuentes, que trataría de aprender a hacer la Historia.[189]

– La recogida de información existente sobre el pasado,[190] como una forma de valoración, respeto y tolerancia por las costumbres, valores y forma de vida de los antepasados.

– El conocimiento de los idiomas –lenguas muertas y lenguas vivas.[191]

– El aprendizaje de la Historia más allá del aula:[192] las visitas, el trabajo de campo.

– Las actividades prácticas.

– La utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

En cuanto al replanteamiento de la importancia de la cronología y de las dimensiones temporales, pueden verse algunos de los resultados obtenidos en nuestra investigación:

> En general, podemos decir que los niveles de comprensión que presentan los alumnos son muy bajos, no se ofrece una visión global del tiempo histórico, que aparece en compartimentos estancos y sin conexiones entre sí.

---

187 BERNAD MAINAR, J. A.: *Estrategias de estudio en la universidad. Saca partido de tus capacidades para aprender*, Madrid, Síntesis, 1995.

188 TERUEL MELERO, M.ª P.: "Cómo contemplan los alumnos el pasado histórico", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, Barcelona, 1998, pp. 49-54.

189 Carta de Costa a Altamira, de 3 de octubre de 1891, reproducida por CHEYNE, G. J. G.: *El renacimiento ideal: Epistolario de Joaquín Costa y Rafael Altamira (1888-1911)*, Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert - Diputación de Alicante, 1992, p. 47.

190 Carta de Costa a Altamira, de 17 de octubre de 1891, reproducida por CHEYNE, G. J. G.: *El renacimiento ideal: Epistolario de Joaquín Costa y Rafael Altamira (1888 -1911)*, Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert - Diputación de Alicante, 1992, pp. 49 y 50.

191 *Ibidem*.

192 PLUCKROSE, H.: *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, Madrid, Morata - MEC, 1993, pp. 113-142.

Esto nos confirma el elevado grado de dificultad que supone para los alumnos la comprensión de nociones temporales como la cronología.

Los datos nos permiten afirmar, también, que la dificultad fundamental se encuentra en la construcción de una representación mental idónea que permita al alumno ordenar y reordenar fechas. En una proporción importante, los adolescentes no disponen de un mapa cronológico que les sirva de eje vertebrador donde anclar sus conocimientos históricos. El obstáculo crucial con las fechas comienza a estar presente cuando no aparece una representación unitaria del tiempo histórico.[193]

Dado que la historia y la cronología son inseparables, se impone profundizar más detenidamente en el porqué de dichas dificultades que plantean los alumnos en la representación de la idea de temporalidad.

Consecuentemente con todo ello, habrá que instruir a los alumnos sobre *cómo* deben realizarse los contenidos procedimentales,[194] en cuanto práctica necesaria para construir los conocimientos históricos, porque sin dichos conocimientos procedimentales el alumno tendrá mayores dificultades para realizar una práctica acertada.

Paralelamente a todo ello, resulta imprescindible una reflexión del profesor, que implique, lógicamente, conocer las concepciones o esquemas mentales que sus alumnos tienen acerca de la Historia, es decir, se plantea una elaboración del proyecto curricular de aula en consonancia con las necesidades específicas de los alumnos y desde la "gramática mental" de éstos.

Finalmente, convendría que se incidiera en la necesidad de que los alumnos dominaran algunas estrategias de aprendizaje *específicas* del conocimiento histórico, como por ejemplo las de:

Enfoque general del proceso, con un énfasis especial en el análisis del tratamiento de la información.

Uso de Lenguajes, incidiendo especialmente en el lenguaje analógico, en el que los alumnos suelen encontrar más dificultades.

Abstracción, abordando principalmente los procesos que implican la comprensión de las nociones temporales, las nociones causales y la comprensión empática.

Inferencias, centrándose sobre todo en los procesos inductivos que guardan relación con las *analogías* y las clasificaciones.

---

193 TERUEL MELERO, M.ª P.: "Sobre la comprensión de las nociones temporales en la Educación Secundaria Obligatoria", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 15, Barcelona, 1998, p. 98.

194 *Vid.*, en este sentido, TERUEL MELERO, M.ª P.: "Las estrategias de aprendizaje: conceptualización y su inclusión en los nuevos currículos", *Annales*, X-XI, UNED, Barbastro, 1993-1994, pp. 179-186.

En lo que atañe a las analogías, su concepto nos lleva a Williams,[195] para quien el pensamiento metafórico o analógico es el proceso de reconocimiento de una conexión entre dos cosas aparentemente no relacionadas entre sí. Sternberg[196] señala que la metáfora implica comprender algo dentro de un ámbito y traducirlo en términos de otro. Así, las metáforas se contemplan como un mecanismo para forjar conexiones.

Desde esta perspeciva, el lenguaje analógico se manifiesta como la capacidad para establecer conexiones entre dos cosas diferentes reconociendo que en cierto modo comparten un rasgo común. Beltrán,[197] por su parte, ha puesto de relieve igualmente que "la analogía es una yuxtaposición de semejanzas sobre un objeto o suceso o procedimiento conocido".

En nuestra tesis, desde el área de las Ciencias Sociales, la variable analógica mide la capacidad que el alumno desarrolla cuando conceptualiza y reconoce en un tema una serie de relaciones para luego *traducirlas y transformarlas* a otros términos. Se considera que en una analogía el alumno habrá de buscar la *coincidencia* más ajustada que sea posible encontrar. Así, Gagné[198] hace referencia a algunos estudios sobre la realización de *comparaciones mentales* que sugieren que "las personas utilizan las imágenes mentales para pensar sobre las dimensiones abstractas, igual que las utilizan para pensar sobre las dimensiones concretas".

De igual manera, el hecho de que los alumnos comprendan las semejanzas entre las civilizaciones del pasado y el mundo actual, comparándolas, implica haber adquirido el concepto de continuidad temporal entre pasado-presente e incluso futuro. Recordemos que Altamira también consideraba necesario utilizar los métodos de explicación basados en las analogías entre los hechos, los pueblos y las épocas.

En nuestra investigación, dicha variable analógica fue valorada a través de las respuestas dadas por los alumnos a la siguiente consigna:

> Consigna n.º 7: Hay varias clases de relaciones entre los hechos que se citan en el texto que has leído. Haz una lista de otros hechos o situaciones actuales en que se dan parecidas relaciones.

Para contestar acertadamente a dicha consigna de la prueba, la respuesta analógica requería que los alumnos no sólo conocieran los acontecimientos que se citaban en el texto facilitado –concretamente, la Conquista de Hispania por Roma–, sino que además los entendieran en el grado suficiente como para explicar su significado, en función de otros hechos o situaciones actuales en que se dan parecidas relaciones.

---

195 WILLIAMS, L.: *Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modos de pensamiento: visual, metafórico y multisensorial*, Barcelona, Ediciones Martínez-Roca, 1986, pp. 65 y ss.

196 STERNBERG, R. J.: *Más allá del cociente intelectual*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1990, p. 34.

197 BELTRÁN, J.: *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis, 1993, p. 214.

198 GAGNÉ, E.: *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, Madrid, Visor, 1991, p. 112.

A través de las respuestas de los alumnos, pretendíamos analizar los procesos implicados en la realización de un ejercicio de analogía y, de esta forma, las inferencias lógicas[199] que éstos llevaban a cabo, y que comprendían una serie de procesos cognitivos, más próximos al aprendizaje significativo, y que por ello no tienen nada que ver con un aprendizaje memorístico y repetitivo decimonónico –tipo de aprendizaje tan ampliamente criticado por Joaquín Costa y Rafael Altamira, que de esta manera se anticipaban también en este punto a las más modernas corrientes pedagógicas.

Los resultados globales de nuestra investigación nos permiten corroborar la hipótesis de que gran parte de los adolescentes de la muestra estudiada –alumnos de 2.º y de 4.º de ESO– tienen dificultades en el aprendizaje y en la comprensión de algunas nociones importantes para el conocimiento histórico, tales como la comprensión de las nociones temporales, la causalidad, los procesos analógicos o la comprensión empática.

Así las cosas, nos encontramos con que la historiografía y la enseñanza de la historia son las dos caras de una misma moneda, y como afirma Valdeón:

> Ciertamente, la didáctica de la historia constituye un campo propio, con sus reglas, sus ceremonias y sus oficiantes. La historia como objeto de enseñanza no es lo mismo que la historia como construcción de unos profesionales dedicados a esa actividad científica. Pero no cabe duda de que *esas dos vertientes de la historia están estrechamente intercomunicadas* (la cursiva es nuestra).[200]

En nuestros días, creemos, en suma, que las dificultades del aprendizaje de las Ciencias Sociales, en general, y, de la Historia, en particular, nos inducen a valorar y reivindicar las propuestas pedagógicas que Costa y Altamira se planteaban en su momento –que supusieron un revulsivo frente a las prácticas de la Restauración–, algunas de las cuales, como hemos visto, continúan vigentes y, ya en los umbrales del siglo XXI, parafraseando a Trepat,[201] también empezamos a estar convencidos de que:

> No podemos continuar planificando y enseñando la Historia como lo hemos hecho hasta el presente, es decir, de manera enciclopédica y con pretensiones de continuidad temporal absoluta (de la prehistoria, todo, hasta nuestro días, sea este todo un depósito de reyes y anécdotas, sea un almacén de estructuras y explicaciones).

---

199 En la *deducción*, el alumno es capaz de contextualizar y explicitar los elementos del texto. Se sitúa bajo el punto de vista de las consecuencias de un acto, y en la *inducción*, el alumno es capaz de establecer una clasificación de los conceptos históricos. Enfrenta unos elementos con otros a fin de hacer surgir un punto de vista en común. Mediante el análisis de las similitudes y de las diferencias a partir de los ejemplos particulares, se extraen las características generales de las clases de objetos, *sucesos* y situaciones. Así, la capacidad inductiva se estudiaría a través de las *analogías* y las clasificaciones.

200 VALDEÓN BARUQUE, J.: "Enseñar historia. Todavía una tarea importante", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 1, Barcelona, 1994, p. 100.

201 TREPAT, C.: *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Graó, 1995, p. 352.

En conclusión, diremos que nuestra investigación abre vías de estudio para seguir profundizando en aspectos de las obras de Costa y de Altamira que son válidos en nuestros días y que pueden resultar de interés para los profesionales de la educación, en general, y de la Historia, en particular, así como para los estudiosos de las Ciencias Sociales.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE PRADO, L.: *Joaquín Costa*, Madrid, Publicaciones Españolas ("Colección Temas Españoles", 457), 1965.

ALBEROLA, A. *et al.*: *Estudios sobre Rafael Altamira*, Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert - Diputación Provincial de Alicante, 1987.

ALTAMIRA Y CREVEA, R.: *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1898 a 1899 por el doctor D. Rafael Altamira Crevea, catedrático numerario de Historia del Derecho*, Oviedo, Establecimiento tipográfico de Adolfo Brid, 1898.

—: *Problemas urgentes de la enseñanza primaria en España*, Madrid, Imprenta del Asilo de Huérfanos del Sagrado Corazón de Jesús, 1911.

—: *Aspecto general e histórico de la obra de Costa*, conferencia pronunciada en la Sociedad El Sitio el día 8 de febrero de 1912, 38 páginas.

—: *Giner de los Ríos educador*, Valencia, Prometeo, 1915.

—: *España y el programa americanista*, Madrid, Editorial América, 1917.

—: *Ideario pedagógico*, Madrid, Editorial Reus, 1923.

—: *Psicología del pueblo español*, Madrid, Doncel, 1976.

—: *Historia de la propiedad comunal*, edición facsimilar de la de 1890 con prólogo de Alejandro NIETO, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, 1981.

—: *La enseñanza de la Historia*, Madrid, 2.ª ed., Madrid, Librería de Victoriano Suárez, 1895, –la 1.ª ed. es de 1891, Museo Pedagógico de Instrucción Primaria - Imprenta de Fortanet–; edición y estudio preliminar de Rafael ASÍN VERGARA, Madrid, Akal, 1997.

ARA TORRALBA, J. C.: "Pesquisas sobre la actividad cultural del joven Costa en Huesca", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 14, Huesca, 1997, pp. 5-52.

ASÍN VERGARA, R.: *Rafael Altamira 1866-1951*, Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert - Diputación Provincial de Alicante, 1987.

—: "La obra histórica de Rafael Altamira", *Estudios sobre Rafael Altamira*, Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert - Diputación Provincial de Alicante, 1987.

AUSET BRUNET, J. M.: "Joaquín Costa, el gran incomprendido", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 7, 1990, Madrid, pp. 109-116.

AZCÁRATE, G.: "Educación y enseñanza según Costa", *Revista de Educación*, 232, 1974, Madrid, pp. 72-77.

BATANAZ PALOMARES, L.: *La educación española en la crisis de fin de siglo*, Córdoba, Diputación Provincial de Córdoba ("Colección de Estudios Cordobeses", 22), 1982.

BELTRÁN, J.: *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis, 1993.

BERMEJO, J. C.: *Fundamentación lógica de la Historia*, Madrid, Akal Universitaria, 1991.

BERNAD MAINAR, J. A.: *Factores y procesos de aprendizaje. Una didáctica basada en J. Piaget*, Zaragoza, ICE, 1983.

—: *Estrategias de estudio en la Universidad. Saca partido de tus capacidades para aprender*, Madrid, Síntesis, 1995.

BERNAD ROYO, E.: *La instrucción primaria a principios del siglo XX. Zaragoza 1898-1914*, Madrid, Cometa, 1984.

—: *Catolicismo y laicismo a principios de siglo (escuelas laicas y católicas en Zaragoza)*, Zaragoza, Ayuntamiento de Zaragoza, 1985.

—: *Regeneracionismo, industrialización e "instrucción popular". Zaragoza 1894-1914*, Zaragoza, Guara, 1986.

BLÁZQUEZ J. M.ª: "Joaquín Costa y la historia de la España antigua", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 4, 1987, Madrid.

BOULDING, K. E.: "Teoría general de los sistemas: El esqueleto de la ciencia", *Lecturas de Teoría de la Organización. La evolución histórica del pensamiento organizativo. Los principales paradigmas teóricos,* vol. 1, Madrid ("Colección Lecturas"), 1993.

CACHO VIU, V.: *La Institución Libre de Enseñanza. Orígenes y etapa universitaria (1960-1980)*, I, Madrid, Rialp, 1962.

CAPITÁN DÍAZ, A.: *Pedagogía contemporánea. Historia de la educación en España*, II, Madrid, Dykinson, 1994.

CARR, R.: *España 1808-1936*, Barcelona, Ariel, 1969.

CHABÁS, J.: "Don Joaquín Costa, precursor y actuante de la generación del 98", *Medicina Clínica*, XXII, 1, Barcelona, 1954, p. 420-425.

CHEYNE, G. J. G.: "Altamira, corresponsal de Costa", *Annales de la Faculté des Lettres de Bordeaux, Bulletin Hispanique*, LXVIII, 3-4, Bordeaux, 1966, pp. 357-364.

—: *Joaquín Costa, el gran desconocido*, Barcelona, Ariel, 1972.

—: *Estudio bibliográfico de la obra de Joaquín Costa (1846-1911)*, Zaragoza, Guara, 1981.

—: *El don de consejo. Epistolario de Joaquín Costa y Francisco Giner de los Ríos (1878-1910)*, Zaragoza, Guara, 1983.

—: "Aspectos biográficos y bibliográficos de Joaquín Costa", *El legado de Costa*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1984, pp. 15-28.

—: "Joaquín Costa y la educación" *Annales, Anuario de la UNED de Barbastro*, 3, pp. 19-30.

—: *¿Por qué fue importante Costa?*, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses ("Colección Cuadernos Altoaragoneses de Trabajo", 7), 1987.

—: "La relación intelectual y política entre Joaquín Costa y Rafael Altamira", *Estudios sobre Rafael Altamira*, Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert - Diputación Provincial de Alicante, 1987, pp. 127-140.

—: *Ensayos sobre Joaquín Costa y su época*, Huesca, Fundación Joaquín Costa - Instituto de Estudios Altoaragoneses, 1992.

CHEYNE, G. J. G.: *El renacimiento ideal: Epistolario de Joaquín Costa y Rafael Altamia (1888-1911)*, Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert - Diputación Provincial de Alicante, 1992.

COSSÍO, M. B.: "Sobre la Enseñanza de la Historia en la Institución", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XVIII, 532, Madrid, 1904/1905, pp. 203 y ss.

COSTA, J.: "Conclusiones presentadas al Congreso Pedagógico", *BILE*, 6/128, 1882.

—: "Escuelas ambulantes en Portugal", *BILE*, 6/136, 1882.

—: "Escuelas de aprendizaje de oficios en el Havre", *BILE*, 6/136, 1882.

—: "La educación tradicional bajo el punto de vista práctico", *BILE*, 6/138, 1882.

—: "La elección del comité escolar de Londres", *BILE*, 9/211, 1885.

—: "Las escuelas froebelianas en Europa y la Institucion Libre juzgada por los alemanes", *BILE*, 6/136, 1882.

—: *Maestro, escuela y patria*, Madrid, Biblioteca Costa, X, 1916.

—: Conclusiones de la Asamblea Nacional de Productores celebrada en Zaragoza, 1899.

—: *Oligarquía y caciquismo. Colectivismo agrario y otros escritos*, Alianza, Madrid, 1973.

—: *Oligarquía y caciquismo como la forma acual de gobierno en España. Urgencia y modo de cambiarla. Memoria y resumen de la información*, I, introducción de Alberto GIL NOVALES, Zaragoza, Guara, 1982.

—: *Reconstitución y Europeización de España*, ed. de Sebastián MARTÍN-RETORTILLO BAQUER, Madrid, 1981.

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

DELGADO, B.: "La generación del 98 y la educación española", *Revista de Educación*, 1997, pp. 11-31.

DELGADO ECHEVERRÍA, J.: "El jurisconsulto", *¿Por qué fue importante Costa?*, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses, 1987, pp. 17-21.

DOMÍNGUEZ, J.: "Historia narrativa y empatía", *Apuntes de Educación Ciencias Sociales*, 34, 1989, pp. 7-9.

—: "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía", *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1986, pp. 1-21.

DUEÑAS LORENTE, J. D.: "Notas sobre la interpretación mesiánica de la figura y obra de Joaquín Costa", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 14, Huesca, 1997, pp. 97-121.

ESTEBAN, L.: "El krausismo en España: teoría y circunstancia", *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 4, 1985, Universidad de Salamanca, pp. 97-117.

FEVBRE, L.: *Combates por la historia*, Barcelona, Ariel, 1970.

FERNÁNDEZ CLEMENTE, E.: *Educación y revolución en Joaquín Costa y breve antología pedagógica,* Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1969.

—: "El economista", *¿Por qué fue importante Costa?*, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses ("Colección Cuadernos Altoaragoneses de Trabajo", 7), 1987, pp. 22-25.

FERNÁNDEZ CLEMENTE, E.: *Estudios sobre Joaquín Costa*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1989.

—: "Hacia una relectura biográfica de Joaquín Costa", *Temas de antropología aragonesa*, 6, Zaragoza, 1997, pp. 95-133.

FERNÁNDEZ CLEMENTE, E. y FORCADELL, C.: *Estudios de Historia Contemporánea de Aragón*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1978.

FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA J.: *La educación, constantes y problemática actual*, Barcelona, Ediciones CEAC, 1985.

FERRATER MORA, J.: *Diccionario de grandes filósofos*, 2, Madrid, Alianza Editorial, 1986.

FONTANA, J.: "El concepto de historia y de enseñanza de la historia de Rafael Altamira", *Estudios sobre Rafael Altamira*, Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert - Diputación Provincial de Alicante, 1987, 415-423.

FORCADELL ÁLVAREZ, C.: "El político", *¿Por qué fue importante Costa?*, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses ("Colección Cuadernos Altoaragoneses de Trabajo", 7), 1987, pp. 25-28.

FRÍAS CORREDOR, C. y TRISÁN CASALS, M.: *El caciquismo altoaragonés durante la Restauración*, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses ("Colección de Estudios Altoaragoneses", 20), 1987.

FRÍAS CORREDOR, C. y SERRANO GARCÍA, M.: "La Restauración", *Historia contemporánea de Aragón. Dos siglos cruciales, del XIX al XX*, Zaragoza, Heraldo de Aragón, 1993.

FUSI, J. P. y NIÑO, A. (eds.): *Vísperas del 98. Orígenes y antecedentes de la crisis del 98*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1997.

GAGNÉ, E.: *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, Madrid, Visor, 1991.

GARCÍA DE VALDEAVELLANO, L.: "Don Rafael de Altamira, o la Historia como educación", *Boletín de la Real Academia de la Historia*, CLX, I, 1967, pp. 63-88.

—: "Joaquín Costa en el recuerdo de la ILE", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 1, Madrid, 1984, pp. 23-29.

GIL CREMADES, J. J.: *Krausistas y liberales*, 2.ª ed., Madrid, Dossat, 1981.

—: "Pedro María Ric, Alejandro Oliván y Joaquín Costa", *La configuración jurídico política del estado liberal en España. Actas del Congreso en conmemoración del segundo centenario del nacimiento de D. Alejandro Oliván (1796-1996)*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1997.

GIL NOVALES, A.: "El problema de la educación popular, según una memoria inédita de Costa", *Cuadernos Hispanoamericanos*, 194, febrero 1966, pp. 1-9.

—: "Joaquín Costa y la Historia Nacional", *El legado de Costa*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1984, pp. 69-85.

GINER DE LOS RÍOS, F.: "La Universidad Española", *Sobre reformas en nuestras Universidades*, *Obras Completas*, t. II, Madrid.

GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, F.; RUIZ BERRIO, J.; OSSENBACH SAUTER, G.; GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, A. y TIANA FERRER, A.: *Génesis de los sistemas educativos nacionales*, Madrid, UNED, 1989, p. 145.

GONZÁLEZ BLANCO, E.: *Costa y el problema de la educación nacional*, Barcelona, Editorial Cervantes, 1920.

GREENWOOD, D. J.: "La investigación-acción en las ciencias morales y políticas: una tarea pendiente en el homenaje a Joaquín Costa", *Temas de antropología aragonesa*, 6, 1997, p. 55-93.

GUIMERÁ, C.: "El pensamiento del profesor", *¿Qué historia enseñar? Cuadernos de Pedagogía*, 213, 1993, pp. 19-20.

GUTIÉRREZ SOLANA, I.: "El programa pedagógico de Giner y Cossío", *José Castillejo y la política europeísta para la reforma educativa española*, Ciudad Real, Diputación Provincial de Ciudad Real ("Biblioteca de autores y temas manchegos"), 1987, pp. 43-60.

JIMÉNEZ LANDI, A.: "La Institución Libre de Enseñanza, en sus coordenadas pedagógicas", *Revista de Educación*, 243, 1976, pp. 48-54.

—: "El planteamiento educativo de la Institución Libre de Enseñanza", *Un educador para un pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista*, Madrid, UNED, 1987, pp. 73-89.

—: *La Institución Libre de Enseñanza*, t. I-IV, Madrid, Ed. Complutense, 1996.

—: *La Institución Libre de Enseñanza. Los orígenes de la Institución*, I, Madrid, Ed. Complutense, 1996.

LABRA, R. M.ª DE: *El problema político-pedagógico en España*, Madrid, Agustín Avrial, 1898.

LAÍN ENTRALGO, P.: *La generación del 98*, 8.ª ed., Madrid, Espasa Calpe, 1975.

LISÓN TOLOSANA, C.: "Joaquín Costa Martínez", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 12, Huesca, 1995, pp. 73-92.

—: "Pioneros aragoneses de la antropología social: Vagad, de las Cortes y Joaquín Costa", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 4, Madrid, 1987, pp. 51-67.

LUZURIAGA, L.: *El analfabetismo en España*, Madrid, 1919.

MAINER BAQUÉ, J. C.: *Regionalismo, burguesía y cultura:* Revista de Aragón *(1900-1905)* y Hermes *(1917-1922)*, Zaragoza, Guara, 1982.

—: "La frustración universitaria de Joaquín Costa", *El legado de Costa*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1984, pp. 225-243.

—: "El literato", *¿Por qué fue importante Costa?*, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses ("Colección Cuadernos Altoaragoneses de Trabajo", 7), 1987, pp. 11-16.

MAURICE, J. y SERRANO, C.: *Joaquín Costa: crisis de la Restauración y populismo (1875-1911)*, Madrid, Siglo XXI, 1977.

MEDRANO MIR, G.: "Comentarios a la intervención de Costa en el Congreso Nacional Pedagógico", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 4, Madrid, 1987, pp. 113-118.

—: "Joaquín Costa y la Educación", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 3, Madrid, 1986, pp. 115-134.

MÉNDEZ CALZADA, L.: *Joaquín Costa, precursor doctrinario de la República*, Buenos Aires, PHAC, 1943.

MENÉNDEZ Y PELAYO, M.: *Historia de los heterodoxos españoles*, Santander, CSIC, VIII, 1958.

MOLERO PINTADO, A.: *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto español de renovación pedagógica*, Madrid, Anaya, 1985.

MORADIELLOS, E.: *El oficio de historiador*, Madrid, Siglo XXI, 1994.

—: *Las caras de Clío*, Oviedo, Publicaciones de la Universidad, 1992.

ORTEGA ESTEBAN, J.: "Educación nacional, internacional y 'regional' en Joaquín Costa" *Historia de la Educación*, vol. 1, 1982, pp. 67-81.

ORTEGA Y GASSET, J.: *Obras completas*, I, Madrid.

ORTÍ BENLLOCH, A.: "Nota introductoria" a Joaquín COSTA: *Oligarquía y caciquismo como la forma actual de gobierno en España: urgencia y modo de cambiarla*, vol. II, Madrid, Ediciones de la Revista de Trabajo, 1975.

— y GÓMEZ BENITO, C.: *Estudio crítico, reconstrucción y sistematización del corpus agrario de Joaquín Costa*, Huesca, Fundación Joaquín Costa - Instituto de Estudios Altoaragoneses, 1996.

PALACIO LIS, I.: *Rafael Altamira: un modelo de regeneracionismo educativo*, Alicante, Caja de Ahorros Provincial de Alicante, 1986.

—: "Educación y cambio social en el pensamiento y la obra de Rafael Altamira", *Estudios sobre Rafael Altamira*, Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert - Diputación Provincial de Alicante, 1987, pp. 225-250.

PASAMAR, G. y PEIRÓ, I.: *Historiografía y práctica social en España*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1987.

PEIRÓ MARTÍN, I.: "La historia de una ilusión: Costa y sus recuerdos universitarios", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 13, Huesca, 1996, pp. 209-312.

—: "La divulgación y la enseñanza de la historia en el siglo pasado: las peculiaridades del caso español", *Studium. Geografía. Historia. Arte. Filosofía*, 2, pp. 107-132.

—: "Los académicos de la Historia o la imagen ideal del historiador decimonónico", *Studium. Geografía. Historia. Arte. Filosofía*, 4, pp. 83-104.

PÉREZ DE LA DEHESA, R. (ed.): *Oligarquía y caciquismo. Colectivismo agrario y otros escritos de Joaquín Costa*, Madrid, Alianza Editorial, 1973.

—: *El pensamiento de Costa y su influencia en el 98*, Madrid, Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1966.

PESET, M.: "Rafael Altamira en México: el final de un historiador", *Estudios sobre Rafael Altamira*, Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert - Diputación Provincial de Alicante, 1987.

PICAVEA, M.: *El problema nacional. Hechos, causas y remedios*, Madrid, Librería de Victoriano Suárez, 1899

PLUCKROSE, H.: *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, Madrid, Morata - MEC, 1993.

PRO RUIZ, J.: "La política en tiempos del desastre", *Más se perdió en Cuba. España, 1898 y la crisis de fin de siglo*, PAN-MONTOJO, J. (coord.), Madrid, Alianza, 1998, pp. 151-260.

PUELLES BENÍTEZ, M.: *Textos sobre la Educación en España (siglo XIX)*, Madrid, UNED, 1988.

PUIG, A.: *Joaquín Costa y sus doctrinas pedagógicas*, Valencia, F. Sempere y Compañía, 1911.

QUERAL Y FORMIGALES, P.: *La ley del embudo*, edición, introducción y notas de Juan Carlos ARA TORRALBA, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses ("Colección Larumbe", 7), 1994.

RAMOS, V.: *Rafael Altamira, Hombres, Hechos e Ideas*, Madrid, Alfaguara, 1968.

RIVAS PALÁ, María *et al.*: *Archivo de Joaquín Costa. Inventario de los documentos conservados en el Archivo Histórico Provincial de Huesca*, Zaragoza, Diputación General de Aragón, 1993.

RUIZ BERRIO, J.: "Los Congresos Pedagógicos en la Restauración", *Bordón*, XXXI, 234, 1980, pp. 401-421.

—: "Las innovaciones educativas de la ILE en la España del siglo XX (1901-1936)", *Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo*, Ciudad Real, Diputación Provincial de Ciudad Real, ("Biblioteca de autores y temas manchegos"), 1986, pp. 15-28.

—: "La situación educativa española y la reforma pedagógica de Cossío", *Un educador para un pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista*, Madrid, UNED, 1987, pp. 23-44.

SÁNCHEZ, S.: *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*, Madrid, Siglo XXI de España, 1995.

SÁNCHEZ DÍAZ, R.: *Juan Corazón*, Madrid, Librería de Fernando Fe, 1906.

SANTOLARIA SIERRA, F.: "Regeneracionismo y tutela pedagógica. En torno a Ortega y su pedagogía social como programa político (1910)", *Revista de Educación*, 1997, pp. 65-75.

SERRANO LACARRA, C.: "Los mitos aragonesistas en el primer tercio del siglo XX y el caso específico de Joaquín Costa", *Rolde*, 71-72, pp. 64-74.

STERNBERG, R. J.: *Más allá del cociente intelectual*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1990.

TERUEL MELERO, M.ª P.: "Las estrategias de aprendizaje: conceptualización y su inclusión en los nuevos currículos", *Annales*, X-XI, Barbastro, 1993-1994, pp. 179-186.

—: *Estrategias de aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria*, tesis inédita, Universidad de Zaragoza, 1997.

—: "Cómo contemplan los alumnos el pasado histórico", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, Barcelona, 1998, pp. 49-54.

—: "Sobre la comprensión de las nociones temporales en la Educación Secundaria Obligatoria", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 15, Barcelona, 1998, pp. 93-98.

—: "Joaquín Costa y el regeneracionismo educativo", *L'Esmo. Revista Didáctica de Ciencias Sociales*, 7, Huesca, 1998.

TREPAT, C.: *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Graó, 1995.

TUÑÓN DE LARA, M.: "Rafael Altamira en su tiempo: el marco cultural", *Estudios sobre Rafael Altamira*, Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert - Diputación Provincial de Alicante, 1987.

TURÍN, I.: "1898, El desastre, ¿Fue una llamada a la 'educación'?", *Revista de Educación*, 240, 1975, pp. 23-29.

UNAMUNO, M. DE: "Sobre la tumba de Costa", *Nuestro tiempo. Obras Completas*, III, Madrid, Escelicer, 1911.

USÓN, P.: "Algunas ideas pedagógicas de Costa", *Perspectivas Pedagógicas*, 4, Barcelona, 1959, pp. 407-414.

USÓN, P.: "Costa y la enseñanza", *Perspectivas Pedagógicas*, 6, Barcelona, 1960.

VALDEÓN BARUQUE, J.: "Enseñar historia. Todavía una tarea importante", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 1, Barcelona, 1994, pp. 99-105.

WILLIAMS, L.: *Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modos de pensamiento: visual, metafórico y multisensorial*, Barcelona, Ediciones Martínez-Roca, 1986.