

Rafael Altamira, la redención nacional por la Historia

PAUL AUBERT

Catedrático de Literatura y Civilización

Españolas Contemporáneas

Université d'Aix-Marseille

Un estudio clásico de la obra de Rafael Altamira, según los criterios aplicados a la historia de los intelectuales en términos de formación, vías de acción y medios de expresión, hace de él, hasta 1917-1920, un intelectual como los demás: está en contacto con la Institución Libre de Enseñanza, dirige el diario republicano madrileño *La Justicia* (hasta escribe novelas), está cerca del PSOE y luego afirma una aliadofilia militante y reivindica la democratización del régimen de la Restauración.

Sin embargo, desde 1911 encauza su acción por una vía institucional: es director de Enseñanza Primaria en el Ministerio de Instrucción Pública y le acusan de haberse acercado a Romanones. Lo cual no le impide dimitir en 1913 ni firmar el manifiesto a favor de los líderes obreros de la huelga general revolucionaria de agosto de 1917, encarcelados en el Penal de Cartagena. Desde 1919, su situación profesional (una cómoda torre de marfil, dirán algunos) le lleva a interrogarse sobre la proyección internacional de su país y las consecuencias internacionales de la primera guerra mundial, del golpe de Primo de Rivera (que condena inmediatamente), de la guerra civil española luego (aunque su pertenencia a la judicatura internacional le impedía hacer declaraciones). Su nombramiento en el Tribunal Penal de La Haya en 1921 le aleja de la vida política inmediata.

Altamira se distancia entonces de la actualidad, pero insiste sobre la responsabilidad de los intelectuales en la educación de la nación, en la formación de la patria. Este distanciamiento y esta concepción de la historia se explican también por el hecho de que sea jurista, esté atento a la organización social y política y se interese por la historia institucional como modelo de autogobierno. No llega a ser un intelectual por la protesta ni el comentario del acontecimiento, sino mediante una labor de fondo que desemboca sobre una nueva concepción de la Historia (de la que se inspiraron los historiadores franceses de la *École des Annales*) y un uso político de esta mediante la educación política para devolver al pueblo español su dignidad.

Devolver su crédito a la historia nacional

La derrota del 98 fue en España la manifestación de un mal conocido desde hacía tiempo. Pero lo que preocupaba a los intelectuales era algo más profundo: el fracaso de la revolución liberal. Creyeron en unos principios que no pudieron ponerse en práctica. Su frustración desazona a los jóvenes escritores que sueñan, en el cambio de siglo, en convertirse en glorias nacionales, aunque les digan que la nación ya no existe. A Rafael Altamira le afecta esta crisis de conciencia; en una carta que recibe de Joaquín Costa, este habla entonces de España en pasado y, evocando los movimientos políticos en torno al general Polavieja, concluye: “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”.¹ Este diagnóstico, que se vale de la metáfora médica rastreada desde el siglo XVII, cultivada por los regeneracionistas y arriesgada por Francisco Silvela a finales de agosto de 1898 cuando

¹ *El renacimiento ideal: epistolario de Joaquín Costa y Rafael Altamira (1888-1911)*, ed. de G.J.G. Cheyne, Alicante, Instituto Juan Gil-Albert, 1992, p. 102.

confesaba que se buscaría en vano el pulso de este país moribundo que era España, Altamira no lo admite.² Más allá del acontecimiento, requiere una explicación que ponga a la historia nacional en tela de juicio, desde la perspectiva de una larga duración. Tal es la tarea que se asigna, desde un doble enfoque local e internacional, para afirmar el valor social de la historia y hacer de ella un uso político que le viene del krausismo, pues considera que en el conocimiento de la historia estriba la conciencia cívica: “La historia que nos interesa socialmente no es la que conocen los profesores, sino la conocida por el español de la calle que, en virtud de su conocimiento del pasado, interviene a menudo en la historia contemporánea como actor y colaborador”.³

No pretende encarnar, como algunos de sus compañeros, la norma moral ni el pensamiento amenazado; pero tiene fe en la virtud redentora de la instrucción y propone una construcción nacional por la Historia más que mediante una constante intervención en el debate público. En España, es también el deseo de los krausistas, que comprenden que es vano esperar de los liberales que lleguen hasta una revolución popular. Aunque es demasiado tarde para agrupar una oposición democrática y republicana al régimen de la Restauración, Altamira no deja de ofrecer —lo mismo que Croce cuando este publica su *Historia de la Europa del siglo XIX*— un paradigma a la cultura europea, recordando a todos los quejosos que diagnosticaban la muerte de la nación (desde Joaquín Costa hasta Francisco Silvela) que España existe a condición de saber buscarla donde está. Su obra inicial, por consiguiente, hará eco a la de Unamuno, quien oponía a la historia “événementielle” superficial el concepto sociológico y antropológico de *intrahistoria*, evocando la necesidad de una historia interna y prolongándola por la evocación de la civilización española. Superando el error de perspectiva que estriba en el uso abusivo de la metonimia que asemeja Castilla al conjunto de España, Altamira emprende el estudio de una historia a la vez local, provincial y universal, con el fin de hacer la patria:

En suma, el verdadero problema que ha latido en este dolorosísimo proceso, y que aún palpita, agitando todo el cuerpo social, es el de la patria, planteándose en las formas de su concepto, de su valor, de su estado actual y su historia, de su significación en el mundo y del sentido y carácter que ha de llevar la necesaria regeneración de nuestro pueblo, considerado como una persona claramente definida y real en el concepto de las otras muchas en que se divide hoy la humanidad civilizada.⁴

Al lado de los tratados regeneracionistas, que siguen enumerando, según el mismo esquema binario, algunas panaceas susceptibles de resolver los males de la patria y conjugan soluciones milagrosas con cierto desliz antiparlamentario, se impone el punto de vista subjetivo y el carácter improvisado del ensayo que no pretende agotar el tema considerado, sino inquietar a los lectores⁵. La realidad española se somete a una nueva lectura a partir de puntos de vista que procuran romper con la percepción tradicional. Francisco Giner de los Ríos, autor en 1886 de un artículo sobre el paisaje castellano⁶; Rafael Altamira, promotor de

² Francisco Silvela: “Sin pulso”, *El Globo*. Veinte años más tarde, en 1921, en *España invertebrada (Obras Completas)*, Madrid, Alianza, 1983, t. III, p. 118), Ortega y Gasset afirmará: “España no ha tenido nunca salud”. Pero prefiere hablar de “defectos de constitución, de insuficiencias originarias nativas”.

³ Rafael Altamira: “Direcciones fundamentales de la historia de España en el siglo XIX”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, BILE*, núm. 759, 30 de junio de 1923, p. 179.

⁴ R. Altamira: *Psicología del pueblo español* (1902), Madrid, Biblioteca Nueva, 1997, p. 54.

⁵ Paul Aubert: “Hacer literatura con ideas: escritura del desastre y renacimiento del ensayo en España”, *Política y pensamiento político en la literatura hispánica, Studi Ispanici*, n° 36, Roma-Pisa, Fabrizio Serra editore, 2011, pp. 159-184.

⁶ Francisco Giner de los Ríos: “Paisaje”, *Ilustración Artística de Barcelona*, 1886, reediciones en *Peñalara*, 1916, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 1916; *Obras selectas*, I. Pérez-Villanueva

una nueva historia, y Miguel de Unamuno, todavía impresionado por el mundo como representación y como voluntad que había encontrado en Schopenhauer, con la intuición de la *intrahistoria*, invitan los intelectuales a descubrir la España profunda. Unos años más tarde, Adolfo Posada y Rafael Altamira subrayarán la importancia de la reforma del régimen local “en la necesaria reconstitución de las fuerzas nacionales”.⁷ Por haberlo olvidado, el Estado dividió el territorio, pero no lo articuló. Se construyó sin preocuparse por forjar a la nación sin darle a esta los medios de identificarse con él. Por ello, Altamira quiso poner la historiografía al servicio de la refundación nacional. Cuando se logre, este conocimiento histórico será una verdadera liberación: el pueblo que conozca su historia será capaz de elegir en ella los elementos que le sean útiles. El resultado de esta elección para Unamuno es la tradición verdadera, aquella que expresa el interés de los hombres por las producciones populares en cuya permanencia ve una solidaridad con los hombres del pasado.⁸

Mientras otros se complacen en la enumeración de los defectos del carácter español, puesta de moda en torno a 1890 por los *regeneracionistas*, Unamuno preconiza: “un estudio serio de la historia tal y como hoy se hace; no historia de literario, ni de erudito, ni de filósofo apriorístico, sino historia positiva y científica, psicología y sociología de un pueblo”. Rafael Altamira contradice magistralmente, en 1902, las tesis pesimistas que tienen la ventaja de confundir las causas y las consecuencias, procurando mostrar cuáles son las potencialidades del pueblo español. Se asigna dos objetivos: procurar que el pueblo español recobre su voluntad y sepa que es un gran pueblo que tiene una historia digna. En una palabra, se trata para los españoles de *reapropiarse* su historia, asumiéndola, para que las demás naciones la respeten. Y explica el historiador, desde el mes de octubre de 1898, en su *Discurso de apertura del curso académico de 1898 a 1899*, que no se trata de buscar una hipotética esencia perdida, como lo sugería Ganivet, ni de paralizar la vida nacional en la contemplación de sí mismo:

Tengo la convicción firmísima de que, entre las condiciones para nuestra regeneración nacional, figuran como ineludibles las dos siguientes:

1º) Restaurar el crédito de nuestra historia, con el fin de devolver al pueblo español la fe en sus cualidades y en su aptitud para la vida civilizada y de aprovechar todos los elementos útiles que ofrecen nuestra ciencia y nuestra conducta de otros tiempos.

2º) Evitar discretamente que esto pueda llevarnos a una resurrección de las formas pasadas, a un retroceso arqueológico, debiendo realizar nuestra reforma en el sentido de la civilización moderna, a cuyo contacto se vivifique y depure el genio nacional...

Para encontrar una solución a la crisis finisecular, Altamira no duda en sustituir la dimensión política de otros proyectos historiográficos por una dimensión social y psicológica inmediata. En la psicología del sujeto se fundamenta su teoría educativa y su ideario pedagógico reiterado a principios de los años 20 para condenar la historiografía patrioter —que opone a la patriótica— que intentaron imponer los políticos cuando se empeñaron en negar el proceso de decadencia nacional en nombre de un nacionalismo irracional. Aprueba, en efecto, al

Tovar (ed.), Madrid, Espasa Calpe, pp. 792-801.

⁷ R. Altamira: *Derecho consuetudinario de España*, Barcelona, 1903; *Derecho consuetudinario y economía popular de la provincia de Alicante*, Madrid, Imp. del Asilo de los Huérfanos del S.C. de Jesús, 1905; Adolfo Posada: *Evolución legislativa del régimen local en España: 1812-1909*, Madrid, Lib. G^{al}. de V. Suárez, 1910.

⁸ No decía otra cosa Gabriel Monod en el manifiesto de *La Revue Historique* en 1876 (p. 323): “L’historien [...] donne aux générations présentes le vif sentiment, la conscience profonde de l’heureuse et nécessaire solidarité qui les unit aux générations antérieures”.

catedrático austriaco Moritz Hartmann, que condena “el abuso de la Historia para fines políticos” cuando los recursos historiográficos sirven para “excitar, pecando contra la objetividad histórica, el odio hacia las naciones extranjeras”.⁹ Pero Altamira se dirige también a los que no supieron superar aquella hipocondría que Unamuno diagnosticaba entre los regeneracionistas que se complacían en la enumeración de los males de la patria.

Porque, en efecto; hay una gran parte de nuestra población intelectual, llegada a un grado extremo de pesimismo, cuya fórmula (no nueva ciertamente) es que “esto”, o sea nuestra situación nacional, no tiene remedio alguno, que somos un pueblo incorregible o quizá inepto *a nativitate* y que, por tanto, hay que dejar que se consuma la caída con todas sus consecuencias.¹⁰

Frente a la crisis de conciencia finisecular anticipada a mediados de los años ochenta —con las primeras críticas de Azcárate y de Valentí Almirall al sistema de la Restauración— y amplificada por la derrota de 1898, se formulan varios diagnósticos y se proponen diversas soluciones, desde la melancólica interpretación histórica y geopolítica de Ganivet (1895) o el testimonio liberal de Clarín, Valera o Galdós. Cabe distinguir entre los que asimilan el catalanismo a un regeneracionismo *sui generis*, cuando otros como Altamira lo harán con el renaciente americanismo,¹¹ e incluso en menor medida el doctor Pulido, con el sefardismo, aunado el diagnóstico positivista de Joaquín Costa, después de su encuesta *Oligarquía y caciquismo...*, el análisis jurídico de Gumersindo de Azcárate, el análisis social del marxista Jaime Vera, el impulso cívico que quiere suscitar Pérez Galdós, la solución democrática y anticlerical preconizada por Morote, hasta la redención por el conocimiento histórico propuesta por Altamira. En efecto, el historiador pretende recuperar la historia de España, entender su sentido presente, hasta hacer de ella un uso político y social, convencido de que el mayor patriotismo consiste en conocer la historia de la patria. Pero no vincula la nación a la territorialidad porque está convencido de que aquella tiene ante todo una unidad espiritual.

La emergencia de los nacionalismos periféricos a finales del siglo XIX, tanto como el proyecto de una república federal, que traducen el fracaso de la construcción de un Estado-nación en España o la débil nacionalización de este, obligan a evaluar el impacto de los distintos regímenes sobre la construcción de la nación y la articulación del territorio, sin menoscabar la importancia de la proyección hacia Hispanoamérica que, cuando desaparece, después de 1898, desemboca sobre la comprobación de que España ha muerto. Pero se tendió a menoscabar el papel de la evolución del régimen local en la concepción y articulación territorial del Estado. Rafael Altamira, y luego Adolfo Posada, subrayan su importancia “en la

⁹ *Ideario pedagógico*, Madrid, Reus, 1923, p. 23.

¹⁰ *Psicología del pueblo español*, *op. cit.*, p. 56.

¹¹ El moderno americanismo nace de un propósito regeneracionista que se materializa en la institucionalización universitaria a partir de 1900. La primera cátedra de “Historia de América” data de ese año, resultado de la reforma del ministro Antonio García Alix, como cátedra acumulada de la “Sección de Historia” en la Universidad Central; la segunda, bajo el título de “Historia de las instituciones políticas y civiles de América” fue creada en 1914 y desempeñada por Rafael Altamira. Entre la primera década del siglo XX y los años de la Segunda República se crearon centros de investigación y docencia de historia de América, y numerosos intelectuales y políticos cruzaron el Atlántico para promocionar las relaciones culturales entre España y América, quienes estuvieron de acuerdo en torno a unos ideales regeneracionistas e investigadores sobre qué historia de España y América defender. Son muestras, entre otros, el viaje de Altamira de 1909-10; la Sección que este regentó en el Centro de Estudios Históricos entre 1910 y 1916; la creación del Centro de Estudios Americanistas en Sevilla (1914-25); la Sección de Estudios Hispanoamericanos del Centro de Estudios Históricos, fundada en 1933; o el XXVI Congreso Internacional de Americanistas, celebrado en Sevilla en 1935. (Sobre el estudio de los orígenes de la historiografía americanista profesional española véase, Palmira Vélez: *La historiografía americanista en España, 1755-1936*. Madrid, Iberoamericana-Vervuert, 2007).

necesaria reconstitución de las fuerzas nacionales”. Por haberla olvidado, a favor de presuposiciones *esencialistas*, el Estado liberal dividió el territorio, pero no lo articuló, y se construyó sin preocuparse por forjar a la nación, sin proporcionarle los medios necesarios para que esta se identifique con él: sus funcionarios gozan de poco prestigio, su red escolar es insuficiente, sus estadísticas son incompletas, su simbología es débil.

Altamira dejó de considerar a España como tragedia para dignificar su historia, volviendo a integrarla en el concierto de las naciones y en el ámbito de la civilización. En su ensayo publicado en 1902 —aunque redactado en caliente durante el verano de 1898— bajo el título de *Psicología del pueblo español*,¹² Altamira rechaza todos los prejuicios y tópicos que han conducido a que sus compatriotas se resignen al determinismo de la decadencia: ¡no, el español no es inapto para la civilización! Pero el historiador también pretende denunciar la tentación del particularismo y del separatismo. Según Altamira, los males de la patria se reducen a uno solo: la falta de patriotismo. Tras precisar este concepto y el de patria, alaba la solidaridad entre las personas, fruto de la educación. Y lo hace con una erudición y un rigor de los que están desprovistos los trabajos regeneracionistas de Macías Picavea y de Lucas Mallada, por ejemplo. Sin eludir las razones de la desconfianza interior ni de la hispanofobia exterior, rechaza las especulaciones sobre la muerte o la degeneración incurable del cuerpo social. Incluso ve en los recientes progresos de la vida pública una justificación a su optimismo. Al insistir sobre las persistencias más que sobre las rupturas, Altamira quiere devolver su crédito a la historia nacional.

No es desalentándolo como hay que hablar a un pueblo cuya regeneración se apetece. No hay educación posible con la censura y la desconfianza constantes y llenas de dureza, que perjudica tanto como la lisonja pueril, como el chauvinismo vanidoso y ridículo. Muéstranse sin reservas los defectos, descúbranse las llagas actuales, hágase mirar el mal frente a frente y sin disfraz; pero al propio tiempo anímese al enfermo en el camino de la curación, devuélvasele la confianza en sus propias fuerzas, convénzasele de que es capaz de vencer las dificultades como las venció en otro tiempo, y robustézcase su fe con la imagen de los siglos en que era grande por la cultura y el empuje civilizador, y a la vez incúlquesele la máxima de que ningún pueblo se regenera sino por su propio esfuerzo, queriendo obtener la mejora, ganándosela por sus puños, poniendo a su servicio el poder enorme de su energía colectiva, en vez de confiarla fríamente a cualquiera, durmiendo luego sosegado en la engañosa confianza de que otro sacará para él las castañas del fuego.¹³

Pero en vez de portarse como los demás intelectuales que redactan manifiestos para protestar en nombre de la razón colectiva contra la razón de Estado que se invoca para reprimir las manifestaciones, por ejemplo, y condenar a Pere Corominas en Montjuic, Altamira enfoca la cuestión desde la historiografía, la psicología y la pedagogía procurando, según decía Giner, cuya ideología se encuentra de modo difuso en la clase política y la intelectualidad españolas, “desde la escuela hacer un pueblo”.

Tal era el fin. Era preciso encontrar el método. Altamira se vale de su experiencia en la Extensión Universitaria de Oviedo (1898-1910) para enseñar la historia a los obreros, con el fin de hacer de ellos ciudadanos conscientes de la realidad nacional.

¹² “El problema actual del patriotismo”, *La España Moderna*, octubre 1898; “La psicología del pueblo español”, *ibid.*, marzo 1899, “Discurso de apertura del curso académico”, octubre 1898.

¹³ R. Altamira: *Psicología del pueblo español*, *op. cit.*, pp. 164-165.

Hacia una refundación nacional: la Institución Libre de Enseñanza, la patria, los intelectuales y los obreros

A Madrid van pues los jóvenes a ampliar sus estudios o a doctorarse, “a los dos días de licenciarme”, confiesa alguno. Aunque se mezclan a veces el entusiasmo de unos con la desilusión de otros, la estancia en Madrid parece imprescindible.¹⁴

Con los “institucionistas”, de Madrid a Oviedo

Fue asimismo la capital, en cuya universidad cursaría el doctorado a partir del otoño de 1886 bajo la dirección de Salmerón, la que salvó al joven alicantino Rafael Altamira. Deprimido del tedio de la adolescencia, satisfizo en ella sus deseos de otra vida, encontrando el equilibrio vital: “Todas mis esperanzas las tengo en Madrid. Si aquella vida reobra sobre mí y me pone en mejores condiciones me he salvado intelectualmente”.¹⁵

Para muchos de los jóvenes intelectuales, desde Posada hasta Juan Ramón Jiménez, es fundamental a su llegada a Madrid el encuentro con Giner y Manuel Bartolomé Cossío, con Salmerón y Simarro, con “los santos varones de la Institución Libre de Enseñanza”.¹⁶ Muchos han estudiado desde su niñez en la famosa Institución, como Julián Besteiro, los hermanos Machado, Fernando de los Ríos, Álvaro de Albornoz, José Castillejo, etc. Oyen hablar de libros, de temas, de métodos de trabajo hasta entonces desconocidos para ellos. Descubren el rigor intelectual y la amistad de los maestros. Pasean por el Guadarrama.¹⁷ Leen la tesis. Esta consistía sobre todo en la exposición bibliográfica de un tema y era de una extensión bastante reducida.¹⁸ Tienen la impresión —según refiere entonces con satisfacción Altamira— de ser dueños de su tiempo y de haber infundido un sentido a su vida:

Tengo, además de las clases y las lecciones, el Ateneo, dos paseos diarios largos, el café, excursiones los domingos con Giner, Cossío, Rubio y Salmerón, a veces el Real, el Museo de Pinturas [...] Todo esto perfectamente metodizado, contrabalanceado, huyendo de ser un mero buen estudiante como un vago idealista, y procurando ser un hombre. Así, si estudio siete horas al día, me doy paseos como minimum de diez a catorce kilómetros [...] Así se curan romanticismos, melancolías, ternuras tontas, utopías de la imaginación, vértigos políticos, anemias, flaquezas y otros males.¹⁹

¹⁴ Paul Aubert: “Madrid, polo de atracción de la intelectualidad a principios de siglo”, *La sociedad madrileña de la Restauración, 1875-1931*, Ángel Bahamonde, Luis E. Otero de Carvajal (eds.), Madrid, Universidad Complutense-Comunidad de Madrid - Revista Alfoz, 1989, vol. II, pp. 101-137.

¹⁵ Citado por Vicente Ramos: *Palabra y pensamiento de Rafael Altamira*, Caja de Ahorros de Alicante y Murcia, 1987, p. 42.

¹⁶ Si esta formación es esencial, no basta para explicarlo todo. Hubo una generación de krausistas que colaboró con el régimen a principios de la Restauración. Carta de A. Machado a J. Ortega y Gasset, 12 de julio de 1912, “Tres cartas inéditas de Machado a Ortega” (publicadas por José Luis Cano), *Revista de Occidente*, marzo-abril 1976, 3.ª época, nº 5, p. 30.

¹⁷ C. Bernaldo de Quirós: “El descubrimiento de Guadarrama”, *BILE*, 1918; y R. Altamira: “El paisaje y los parques nacionales de España”, *BILE*, 1921.

¹⁸ Por ejemplo, ciento treinta y tres páginas manuscritas en 1900 sobre la *Responsabilidad de las multitudes* para Azaña (Juan Marichal: *La vocación de Manuel Azaña*, op. cit., p. 42), veintiún folios a *El voluntarismo y el intelectualismo en la filosofía contemporánea* (Madrid, Imprenta Artística Española, 1912), en el caso de Besteiro (Julián Besteiro: *Obras Completas*, Emilio Lamo de Espinosa, ed., Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1983, p. 271-292). Se trata de un comentario a un trabajo de Émile Boutroux dedicado a la moral de Kant. Esta tesis consta de dos capítulos: uno dedicado al voluntarismo, otro al intelectualismo.

¹⁹ Citado por V. Ramos, op. cit., p. 43.

“Es ésta una de las épocas más decisivas de mi vida, estoy en el cauce de dos corrientes que, a la vez, me llevan: la política y la social de Salmerón y Azcárate y la pedagógica y científica de Giner y Cossío, hermanadas con mis antiguas aficiones literarias”,²⁰ confiesa además el nuevo escritor. Si no todos saben asignar como el joven alicantino un momento preciso a cada emoción, hasta a la amorosa, muchos empiezan por satisfacer sus ambiciones literarias. Escriben en algún periodiquillo o en alguna revista. Rafael Altamira pasa a colaborar en los periódicos y revistas de Alicante (*La Antorcha* en 1881, *El Bello Sexo* en 1882, o *Las Germanías*, en 1882-1883) al diario madrileño republicano *La Justicia* de Madrid, del que será director, y al *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.

Los contactos del grupo *institucionista* de Oviedo, en cuya universidad Altamira había sacado la cátedra de Historia General del Derecho Español en 1897, que había organizado la Extensión Universitaria —Clarín, Rafael Altamira, Aniceto Sela, A. Álvarez Buylla, Adolfo Posada— con los militantes socialistas, y, en particular, por el intermediario del Instituto de Reformas Sociales, donde se hallaba Adolfo Posada, se hicieron más frecuentes y contribuyeron al acercamiento de los militantes socialistas con los hombres de cultura.²¹ Altamira comparte la experiencia del grupo krausista de Oviedo, pronunciando conferencias en las ciudades asturianas. Posada recuerda el entusiasmo que suscitó su llegada en 1893. Pronto admiraron el arte con que el profesor exponía los temas de su especialidad; pero, según su ilustre colega, el hombre sentía ambiciones y se fue diferenciando del grupo: le gustaba tener admiradores. Clarín, al advertir cierta soberbia en el recién llegado, le habría dicho a Posada: “Mírele usted de lado, por el rabillo del ojo y que él no lo advierta y verá cuánto denuncian sus ojos”.²² Posada esboza luego del historiador, a partir de la experiencia de los años posteriores y hasta el viaje a América que hicieron juntos en 1910, un retrato que mezcla admiración y exasperación, o quizá envidia.

La patria: decadencia, mimetismo y ciencia importada

En un contexto de aceptación de la decadencia de las naciones latinas, se ha puesto de moda el estudio de la psicología comparada de los pueblos, sobre el que estriba la división europea del trabajo que propone, en 1902, el francés Alfred Fouillée, asignando a España el papel de eterno proveedor de materias primas. Altamira explica el mismo año, en la introducción a su libro *Psicología del pueblo español*, que está preocupado por la afirmación de la patria, primera condición para lograr su regeneración. Pero, si esta palabra se impuso para calificar los anhelos de la sociedad española, no tiene el mismo sentido para todos, pues Altamira no usa el lenguaje médico de moda ni busca, como Francisco Silvela, el pulso de un país supuestamente moribundo ni opone las panaceas de Costa, de Macías Picavea o de Lucas Mallada a la resignación ambiente. Al contrario, harto de oír —como Unamuno— los tópicos regeneracionistas sobre la pereza de los españoles, el clima, la pobreza del suelo, etc., opone al determinismo al uso, e incluso al providencialismo, una concepción del devenir histórico que consiste en escribir la historia de la nación.

Cuando cunde el rumor de que España ha muerto, Unamuno tercia violentamente en el debate *En torno al casticismo* iniciado por los regeneracionistas oficiales (como Silvela), a

²⁰ *Ibíd.*, p.63.

²¹ Jean-Louis Guereña: “Clarín en la Extensión Universitaria Ovetense (1898-1901)”, *Clarín y la Regenta en su tiempo*, Universidad de Oviedo, 1984, pp. 155-176. David Ruiz: “Rafael Altamira y la Extensión Universitaria de Oviedo (1898-1910)”, en A. Alberola (ed.), *Estudios sobre Rafael Altamira*, Alicante, instituto Gil-Albert y Caja de Ahorros Provincial, 1988, pp. 163-174.

²² Adolfo Posada: *Fragmentos de mis memorias*, Universidad de Oviedo, 1983, p. 253.

quienes llamó “hipocondríacos”²³, o extraoficiales —que solo proponían panaceas: abrirse a Europa, regar el campo y desarrollar la agricultura o fomentar la instrucción pública— para decir su convicción de que solo el conocimiento histórico permite a un pueblo forjarse una identidad y que dicho conocimiento es fruto del estudio. Un pueblo, lo mismo que un hombre —afirma— se define a diario por su trabajo y no por la custodia de una herencia o la búsqueda de una esencia y de una hipotética identidad perdida.

Una eterna mirada retrospectiva —aunque encuentra acentos de sinceridad en Ganivet— le impide a la nueva generación entender a su época. Altamira reacciona a la noticia estrepitosa de la muerte de la nación redactando desde el otoño del 98 la primera historia “española” de la civilización española desde la de Modesto Lafuente a mediados del siglo XIX. La acompaña con el estudio de la psicología del pueblo español para que sepan aquellos “quejosos regeneracionistas”, que tanto molestan a Unamuno, que España no ha muerto, pero que hace falta buscar donde está, es decir, para Unamuno, quien conoce las nuevas teorías de la sociología de Durkheim, en el pueblo desconocido y olvidado, en la vuelta a los clásicos, en el descubrimiento del paisaje (siguiendo el consejo que diera Giner de los Ríos en 1886) y, para Altamira, en los meandros de su propia tradición jurídica, en el derecho consuetudinario y en la trama de la vida diaria de un mundo rural poco impresionado por el eco de los acontecimientos madrileños o cubanos. En este ambiguo período finisecular, que va del abandono de Cuba a la neutralidad de 1914, frente a quienes no dejan de lamentar la agonía o la decadencia de su país, la actitud más clara es la de estos disidentes que se empeñan en demostrar que España solo encontrará en sí misma las claves de su regeneración. Con esta solución interior, propusieron por sus escritos una alternativa a quienes sugerían que España podía seguir rigiéndose por mimetismo y ciencia importada.

Para luchar contra el pesimismo del regeneracionismo oficial —dispuesto a culpar a la nación, o incluso a la raza, de los errores del Poder— y lograr una refundación nacional, estos intelectuales sitúan al individuo en el centro de su proyecto. Todavía en 1916, Miguel de Unamuno explica cuáles fueron sus preocupaciones: “¿La patria? La veíamos hundir con la más encallecida modorra, y ya que España se hundiera, queríamos salvar al español”.²⁴ Como a Altamira, sin eludir las razones del pesimismo interior ni de la hispanofobia exterior, le parecen livianas aquellas especulaciones sobre la muerte o la supuesta degeneración incurable del cuerpo social. Al contrario, Altamira veía, en 1902, en los recientes progresos de la vida pública, una justificación a su optimismo: quería dar crédito a la historia nacional procurando insistir más en las continuidades que en las rupturas.

No es en absoluto un enfoque *esencialista*, ni la búsqueda romántica del espíritu del pueblo (*Volksgeist*). Altamira se aferra a lo concreto señalando la importancia del derecho consuetudinario para la reconstitución de las fuerzas nacionales y completa su análisis de la psicología del pueblo español con un estudio jurídico en la línea de los trabajos de Joaquín Costa, quien recordaba una epopeya pero no lograba formular una utopía porque unía la definición de una política hidráulica con la reconstitución de los bienes comunales. Aunando el estudio del microcosmos y del macrocosmos, Altamira demuestra que España no ha muerto y que supo autogobernarse antes de procurar, a la vuelta de una misión cultural en 1910, establecer nuevas relaciones con el continente americano que España había perdido también espiritualmente. Esta redención se logrará por la historia devolviendo su dignidad al pueblo español, es decir, olvidándose del inventario de las glorias nacionales pasadas para presentarle

²³ M. de Unamuno: “Los futuros”, *El Globo*, Madrid, 6 de noviembre de 1898. Publicado con otro título más expresivo: “De regeneración: en lo justo”, *Diario del Comercio*, Barcelona, 9 de noviembre de 1898, *O.C.*, *op. cit.*, t.III, pp. 698-701.

²⁴ Miguel de Unamuno: “De las tristezas españolas: nuestra egolatría y los del 98”, *El Imparcial*, Madrid, 31 de enero de 1916.

una historia que deje de estar ideologizada y no presente la Reconquista como una cabalgata de ocho siglos ni la Conquista de América como una recompensa tras el éxito de una cruzada. Altamira insiste sobre la voluntad existencial que debe tener el pueblo español y no sobre la necesidad de buscar un modelo de regeneración en la evocación de las hazañas pasadas:

No cabe duda, no de que el problema y el de nuestras relaciones internacionales dependen de otros más internos y profundos, relativos a la psicología de nuestro pueblo, a su estado de cultura, al concepto que de nosotros tienen las demás naciones y al que nosotros mismos tenemos de la entidad social en que vivimos y de que formamos parte. Más que la cuestión política o la de derecho internacional (que apenas entendió la masa, ni aun muchos de los elementos directores o que pretenden serlo), lo que se ha discutido y discute respecto de España es la cuestión propiamente nacional de nuestra fuerza, de nuestra razón o sinrazón, de nuestra mayor o menor voluntad con respecto a la lucha entablada.²⁵

A su parecer, frente a esta indeterminación, los enemigos de España se valen de:

...la leyenda desfavorable de nuestra historia y de nuestro carácter; y las defensas que de nosotros han hecho algunos espíritus desapasionados y generosos han versado sobre lo mismo, procurando deshacer el sambenito de crueldad y de tiranía echado sobre nuestro pueblo y el fingido manto de humanitarismo que en cambio se arrogaban otros. En suma, el verdadero problema que ha latido en este dolorosísimo proceso, y que aún palpita, agitando todo el cuerpo social, es el de la patria, planteándose en las formas de su concepto de su valor, de su estado actual y su historia, de su significación en el mundo y del sentido y carácter que ha de llevar la necesaria regeneración de nuestro pueblo, considerado como una persona claramente definida y real en el concierto de las otras muchas en que se divide hoy la humanidad civilizada.²⁶

Gracias a las becas de la Junta para Ampliación de Estudios, los intelectuales más conocidos de la generación del 14 van a estudiar sobre todo en Alemania, hacia la que se desplaza el centro de gravedad del pensamiento filosófico (excepto sin duda Azaña o Madariaga, que amplían sus estudios en Francia).²⁷ Rafael Altamira lo reconoce en estos términos: “¿Quiénes pueden llamarse con más justo título maestros de la historiografía moderna sino esos alemanes a cuyas cátedras han ido a aprender los hombres nuevos de todas las naciones y cuyos métodos de trabajo prevalecen en el mundo entero? Nosotros —que en tantas cosas (más de las que creen los galófobos)— somos hoy hijos intelectuales de Alemania...”²⁸ Podrían aducirse otros testimonios, como los del politólogo A. Posada²⁹ o del pedagogo E. L. André³⁰, que revelan una actitud crítica hacia la inevitable mediación francesa. Estos jóvenes intelectuales intentarán una síntesis entre el socialismo y el neokantismo, lo mismo que sus mayores habían procurado conciliar el krausismo y el positivismo. A veces soñarán con liberar a España de la tutela intelectual francesa.

Decepcionados por la realidad, a estos intelectuales les seduce entonces la introspección en un momento en que las organizaciones obreras, que empiezan a expresar las reivindicaciones

²⁵ *Psicología del pueblo español*, op. cit., p.53.

²⁶ *Psicología del pueblo español*, op. cit., p. 54.

²⁷ P. Aubert: “¿A la Sorbona, a Marburgo o a la Alpujarra?: la Junta para Ampliación de Estudios”, *Circunstancia*, Revista de Ciencias Sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset, Revista Electrónica Cuatrimestral, Madrid, n° 14, septiembre 2007, 40 p. <http://www.ortegaygasset.edu/circunstancia/principal.htm>

²⁸ *Cuestiones modernas de Historia*, Madrid, 1904, p. 213.

²⁹ *Para América desde España*, París, 1910, p. 89.

³⁰ “Mirando a España desde Alemania”, *Nuestro Tiempo*, diciembre de 1911, p. 298.

del proletariado, les confrontan a la cuestión social que algunos de ellos habían descubierto en los jornaleros andaluces. Pero para ser completo, el relato de esta tragedia, que transforma un pueblo glorioso y conquistador en una masa ignorante y hambrienta, tiene que prolongarse por la comprobación desesperada de aquellos escritores que fueron hacia el mundo rural (Azorín, Machado) y encontraron un pueblo triste, aldeas desiertas minadas por el analfabetismo y el relato de los crímenes rurales, todos los ingredientes de lo que Darío de Regoyos y Émile Verhaeren llamaron la “España negra”.

Como los pensadores italianos que son ante todo unos hombres de cultura y unos historiadores deseosos de forjar la nación contándole su historia (o lo que quisieran que esta creyera que fue), Rafael Altamira, sin focalizarse tanto como Croce sobre el estudio de las corrientes culturales, quiere contribuir a la producción científica y cultural y hace hincapié en la función educadora de los intelectuales.

Intelectuales y obreros

En este momento de acercamiento de intelectuales y obreros, Altamira confiesa haber aprendido en la Filosofía del Derecho de Ahrens que “el obrero tenía igual derecho que los demás a ser hombre y a la educación”.³¹ De ahora en adelante, los jóvenes intelectuales no ocultan el respeto que les inspira el partido de los obreros. Ortega y Gasset, Ramón Carande, Francisco Bernis, Pablo y Justino de Azcárate, Manuel García Morente, siguen con interés la evolución de este, mientras otros jóvenes catedráticos no tardarán en hacerse militantes, como Julián Besteiro, Andrés Ovejero o Fernando de los Ríos. Sin embargo, Ortega explica, en 1912, su negación a adherirse al PSOE por la poca consideración que tenía el partido por los intelectuales, hasta constituir una excepción en Europa.³²

Joaquín Costa, cuya vehemencia tuvo la ventaja de plantear las verdaderas cuestiones, ya había puesto al intelectual frente a sus responsabilidades. Rafael Altamira describe en 1898 la emergencia del fenómeno, pero está convencido de que, al intervenir en la vida política, el intelectual adquiere una responsabilidad social que le parece aún mayor en un país poco desarrollado como España: “La responsabilidad de los elementos intelectuales, con ser grande siempre, es mucho mayor y más grave en una nación atrasada y víctima de la abulia como la nuestra. La regeneración [...] ha de ser obra de una minoría que impulse a la masa, la arrastre y la eduque”.³³

Al entrar en la vida política a mediados de la primera década del siglo XX, los intelectuales quieren protestar contra el funcionamiento del régimen de la Restauración. Después de la crisis de 1917, van precisando sus ideas y acaban elaborando un proyecto. Disponen de medios de expresión (la tribuna y la prensa) y de medios de acción (en el seno de los nuevos partidos políticos o en un hipotético partido de intelectuales). Algunos pueden prevalecerse de una militancia anterior en el seno del movimiento obrero. Otros incluso piensan hacer la revolución aunque la mayoría de ellos se acogen a la alianza con el movimiento obrero esbozada en la lucha contra la ley de Jurisdicciones: la Conjunción Republicano-Socialista. A todos les queda por definir el agente del cambio: el pueblo. No es tarea fácil, puesto que lo invocan, pretenden hablar en su nombre, al mismo tiempo que tratan de definirlo. Esta cuestión de la representación mental no puede dissociarse de la de la representación política.

³¹ R. Altamira, *Cuestiones obreras*, Valencia, Prometeo, 1914, p. 191.

³² “Miscelánea socialista”, *El Imparcial*, 30 de septiembre, 6 de octubre de 1912, *O.C.*, *op. cit.*, t. X, p. 200-206.

³³ *La Universidad y el patriotismo. Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1898 a 1899 por el doctor D. Rafael Altamira, Catedrático numerario de Historia del Derecho*, Oviedo, Establecimiento gráfico de Adolfo Brid, 1898.

¿Cómo pasan los intelectuales de la abstracción mítica o jurídica del pueblo, a la masa, ilustración de la cuestión social no resuelta (entidad por la que el intelectual liberal siente cierta repulsión, y a la que opone la conciencia individual y que el socialista intenta encauzar), a las clases medias, sujeto político necesario pero difícil de aprehender. A finales del siglo XIX, a la hora de definir al pueblo, los intelectuales descubren el movimiento obrero. Una de las soluciones que se les ocurre es mezclarse con la clase obrera que está organizándose. Intentan —como lo hiciera Carlos Marx— entender la Historia aproximándose al mundo del trabajo.³⁴

Hasta la fecha, Altamira se había interesado poco por la cuestión obrera.³⁵ Después de haber leído en 1890 una tesis dirigida por Gumersindo de Azcárate, titulada *Historia de la propiedad comunal*, de haber dado clases de Metodología de la Historia de España y Civilización española en el Museo Pedagógico hasta 1896, y de haber visitado los grandes centros docentes de Europa donde recogió los materiales que utilizó en su libro *La enseñanza de la Historia* (1895), el joven historiador se había dedicado al arte (*De Historia y Arte*, 1898). Pero cuando Antonio García Quejido solicita varios intelectuales, a partir de 1901, para su efímera revista *La Nueva Era* (enero de 1901- octubre de 1902),³⁶ Costa, Unamuno y Altamira publican cada uno un artículo. No son textos de militantes. El de Costa reproduce el discurso titulado “La ignorancia del Derecho”³⁷ que había pronunciado con motivo de su recepción en la Academia de Ciencias Morales y Políticas; el de Altamira es una reflexión de especialista sobre “La imparcialidad histórica”;³⁸ Unamuno entrega también la transcripción de su discurso en los Juegos Florales de Bilbao, “Por la patria universal”.³⁹ Algunos de estos autores fueron solicitados luego por Mariano García Cortés para su revista bisemanal *La Revista Socialista*; en particular: Sales y Ferré, Dorado Montero, Aniceto Sela, Adolfo Álvarez Buylla, Adolfo Posada y Rafael Altamira, luego para *El Socialismo*. La constancia de estas colaboraciones prueba la confianza recíproca que llegó a establecerse entre los militantes socialistas y unos intelectuales considerados “compagnons de route”, aunque todos no eran miembros del PSOE y sus compañeros le reprochaban a García Quejido su anchura de miras,⁴⁰ en un momento en que la aportación teórica de los intelectuales españoles al socialismo era casi inexistente, comparada con el prestigio de sus homólogos europeos (desde Jean Jaurès, Antonio Labriola, Benedetto Croce —entonces simpatizante—, Franz Mehring, Otto Bauer, Víctor Adler, etc.). A partir de 1898, habían aparecido, sin embargo, al lado de las de militantes o dirigentes socialistas, firmas de algunos autores, ajenos al partido, pero deseosos de contribuir a la cultura socialista, en los números especiales de *El Socialista*. Sus colaboraciones son cuantitativamente más importantes que las de figuras extranjeras del movimiento socialista. Son escritores como Clarín, Costa o universitarios como Altamira, juristas o economistas,⁴¹ pero tienen que vencer los recelos que inspiran a los obreros antes de

³⁴ Michel Verret: *Théorie et pratique*, París, Éditions Sociales, 1967, 185 p.

³⁵ “El día normal de trabajo”, “Casas para obreros”, *La Justicia*, Madrid 15 de mayo y 7 de junio de 1888.

³⁶ Manuel Pérez Ledesma (comp.): *Antonio García Quejido y La Nueva Era: pensamiento socialista español a comienzos de siglo, antología*, Madrid, Ediciones del Centro, 1974, 256 p.

³⁷ *La Nueva Era*, 1901, pp. 107, 145, 169.

³⁸ *La Nueva Era*, 1901, pp. 645-648.

³⁹ *La Nueva Era*, 1901, pp. 583-598; *Obras Completas*, Madrid, Escelicer, 1967, t. IX, p. 818-821.

⁴⁰ E.F. Egocheaga: “El Pleito de Riotinto. ¡¡Delito de opinión!!”, *Justicia Social*, núm. 223, 26 de septiembre de 1914, citado por M. Pérez Ledesma, *Antonio García Quejido y La Nueva Era... op. cit.*, pp. 14-15.

⁴¹ R. Altamira: “La imparcialidad histórica”, *La Nueva Era*, 1901, pp. 645-648; Joaquín Costa, “La ignorancia el derecho”, *La Nueva Era*, 1901, pp. 107-111, 145-148 y 169-173.

proponerles un programa educativo⁴² y una estrategia política. Y el joven Altamira colabora en numerosos periódicos y revistas socialistas, como *La Lucha de Clases* de Bilbao, *La Aurora Social* de Oviedo, *Solidaridad* de Vigo, *La Nueva Era*, *El Socialista* y la *Revista Socialista* de Madrid.

“Colectivamente —escribe Altamira con cierta admiración, en mayo de 1909, en *Solidaridad Obrera* de Vigo— solo los obreros tienen el valor de vivir según sus convicciones”.⁴³ Aunque había dedicado algunos artículos a la cuestión obrera en la sección “Revista de cuestiones sociales” del diario *La Justicia*⁴⁴, Altamira se interesa por la clase obrera al participar en la experiencia de la Extensión Universitaria ovetense, convencido de que el progreso social estriba en la instrucción de la clase obrera. Pero esta se masificó y Altamira, como tantos, se mostró reticente frente a tal evolución. Comparte el deseo de Cossío de ir al pueblo y sabe que España es un país rural. Pero tampoco ignora que a su vez el campo participa impotente, a través del encasillado y del caciquismo, de una ficción política e influye negativamente sobre la ciudad y la vida pública.

Los intelectuales que son sensibles a la condición laboral y al estado de ignorancia del obrero proclaman que la emancipación económica de este pasa por la instrucción. Se dirigen a la clase obrera con el doble deseo de ver al obrero beneficiarse de una legislación social y de un programa de instrucción. La Extensión Universitaria de Oviedo, organizada a principios de siglo, no tenía otro fin. “Al obrero como tal y como hombre, le importan también otras cosas que las relativas al capital y al trabajo y, por consiguiente, se le plantean, en la inteligencia y en la vida, muchas *cuestiones* de trascendencia que no son las estrictamente económicas”, proclama Rafael Altamira, en 1901.⁴⁵ Algunos años más tarde, Juan José Morato, el futuro historiador del PSOE, habla con énfasis de los intelectuales de la *Escuela Nueva*: “Son hombres llenos de voluntad ilustrada que ven los males del país [...] hombres serios, estudiosos, dignos, austeros, [...] gente leal y casi inmaculada, [...] hombres ilustres de buena voluntad, [...] hacen obra de abnegación, de amor al bien, a la verdad, a la belleza”.⁴⁶

Pero Altamira matiza este entusiasmo reconociendo que “esta [la cultura popular] tiene, entre sus defensores y propagandistas, hombres vanidosos, que solo buscan una manera más de ostentar su persona y recoger aplausos; hombres de segunda intención que tratan de crearse un público afecto, cuya utilización piensan hacer algún día para otros fines; hombres que siguen la corriente porque es nueva, porque parece de moda, o porque no digan que sustraen de colaborar en una obra beneficiosa”.⁴⁷

En algunas ocasiones, los centros obreros solicitaban la colaboración de ciertos intelectuales cuyas cuartillas se leían en las veladas artístico-literarias del 1º de Mayo y se publicaban luego en la prensa militante. En 1908, se leyó en Alicante un texto de Rafael Altamira titulado “El derecho a la escuela”⁴⁸ y unos apuntes de Unamuno en los que

⁴² Alejandro Tiana: “Educación de la clase obrera en Madrid en el siglo XX (1898-1917)”, tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid, 2 vols., Jean-Louis Guereña, “Les socialistes madrilènes et l’éducation au début du XX^e siècle”, *Matériaux pour l’histoire de notre temps*, París, n.º 3-4, julio-diciembre 1987, p. 544-567.

⁴³ *Solidaridad Obrera*, Vigo, mayo de 1909, en *Cuestiones obreras*, op. cit., p. 190.

⁴⁴ R. Altamira: “El día normal de trabajos”; “Casas para obreros”, *La Justicia*, 15 de mayo y 7 de junio de 1888.

⁴⁵ R. Altamira: Discurso leído en la apertura de curso de la Escuela Ovetense de Artes y Oficios, enero 1901, *Cuestiones obreras*, Valencia, Prometeo, 1914, p. VIII. *Lecturas para obreros (indicaciones bibliográficas, consejos)*, Madrid, Imprenta de Inocente Calleja, Biblioteca de la Revista Socialista, II, 21 p.

⁴⁶ Juan José Morato: *El Partido Socialista Obrero*, Madrid, Ayuso, 1976, p. 196.

⁴⁷ R. Altamira: *Cuestiones obreras*, op. cit., p. 30.

⁴⁸ *Diario de Alicante*, 6 de mayo de 1908, en *Cuestiones obreras*, op. cit., 1914.

aconsejaba a los socialistas ingresar en las sociedades que estaba organizando la Iglesia como vacuna contra los propios socialistas para, una vez dentro, apoderarse de ellas. Muchos de estos textos de Altamira fueron recogidos en *Cuestiones obreras*. Revelan intereses bastante heterogéneos, desde el teatro obrero hasta la legislación argentina a favor de los obreros,⁴⁹ “la educación del obrero”, “El descanso dominical”, “Lecturas y bibliotecas para obreros” y dedican una atención particular a la situación miserable de los trabajadores del mar. Propone Altamira llevar a sus aldeas “misiones de cultura”, que les salven de la amenaza —para su vida y “su nobleza de hombres”— de las olas en el mar y “en la tierra, del alcohol, la ignorancia, la ociosidad forzosa en que no sabe en qué emplear sus energías”.⁵⁰ La cuestión de la cultura popular es la que más le preocupa a Altamira, quien afirma que la formación técnica no es suficiente para los obreros porque tienen derecho a la cultura.⁵¹

¿Por qué razón y con qué derecho limitaríamos la vida del trabajador manual, cercenándole actividades y expansiones que en los demás hombre son comunes?”. (“La educación del obrero”). [...] “Hay que decirlo muy alto y en todos los instantes: el obrero tiene como todo ciudadano (pero, por circunstancias especiales que en él concurren, más que los otros, o con más urgencia) tanto derecho a la retribución justa y a su consideración humana en la organización económica, como a la escuela, es decir, a la cultura”. (“El derecho a la escuela”).

Tal es, a su parecer, la condición para que el obrero pueda llegar a ser un ciudadano:

Vosotros que vais a votar, que tenéis que defender derechos ante los jueces y las autoridades administrativas, ¿cómo habéis de llenar bien aquella función y mantener lo que es vuestro, si ignoráis lo que son esas cosas y hasta de lo mismo que os pertenece no tenéis a menudo noticias? ¿Pues de qué viven el caciquismo y la inmoralidad política, sino de la ignorancia de la masa en este orden?⁵²

Y Altamira no deja de repetir que el intelectual liberal tiene una gran responsabilidad en la educación intelectual de la masa proletaria para “elevantarla a la personalidad que proporciona el saber de nosotros mismos, del mundo que nos rodea y de la posición que en él nos corresponde”⁵³. Este conocimiento le permitirá al obrero evitar ser explotado⁵⁴. Recuerda Altamira en otro artículo titulado “¿Para qué sirve el saber?”, que los grandes revolucionarios habían sido hombres de cultura. Y encuentra acentos casi líricos para evocar la atracción “por

⁴⁹ “El teatro obrero en España”, en *La Revista Socialista*, 5, 10 de marzo de 1903, pp. 132-137, donde comenta la obra *Els dos esperits*, de Juan Torrendell, de cuyo protagonista dice Altamira que “no es un reformista radical, pues su sincera y calurosa simpatía hacia los obreros no trasciende, a lo que se trasluce, de una mejora en la condición de aquellos, de un arreglo en justicia, pero dentro, al parecer, del actual tipo de organización industrial”.

⁵⁰ R. Altamira: “Los trabajadores del mar”, *Revista Socialista*, 41, 1º de septiembre de 1904.

⁵¹ R. Altamira: “Lecturas y Bibliotecas para obreros”, *Cuestiones obreras*, *op. cit.*, v. J.C. Mainer, “Notas sobre la lectura obrera en España (1890-1930)”, en AA.VV., *Teoría y práctica del movimiento obrero en España*, Valencia, 1977, pp. 173-239; “Rafael Altamira y la crítica literaria finisecular”, en A. Alberola, *op. cit.*, p. 150.

⁵² “La educación del obrero”, Discurso leído en la apertura decurso de la Escuela Ovetense de Artes y Oficios. Enero de 1901. Reproducido, en parte, en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 490. 31 de enero de 1901, *Cuestiones obreras*, *op. cit.*, p. 11.

⁵³ R. Altamira: “Democracia intelectual”, *Cuestiones obreras*, *op. cit.*

⁵⁴ “De nada servirían jornadas de trabajo racionalmente breves, si las horas de ocio se emplearan de mala manera, destruyendo la salud corporal y espiritual; contraproducentes serían el aumento de salarios y las formas más perfectas de retribución que preconiza el socialismo, si el presupuesto del obrero no se distribuye en cosas útiles y reproductivas para él y para los suyos”. (“Para los obreros”, *Cuestiones obreras*, *op. cit.*).

la lucha animosa, infatigable, llena de ideal de la masa obrera que busca condiciones de vida compatibles que las presentes con su felicidad y con su derecho”. Y no tarda en oponer el sentido de la solidaridad de los trabajadores al egoísmo de la burguesía:

Al obrero le importa la libertad en todos sus órdenes, tanto como las ventajas puramente económicas, y se preocupa por conseguirla. Al obrero le interesa mucho que se le pague justamente su trabajo, que no se le explote; le interesa satisfacer cumplidamente sus necesidades corporales, comer bien, vivir en casas humanas, no en pocilgas, aplicar las reglas de higiene; pero le interesa tanto como eso la libertad de asociarse, sin la que no podría concertar sus grandes medios de defensa; la libertad de pensamiento, sin la que no podría hacer propaganda de sus doctrinas; la libertad personal, sin la que estaría a merced del último funcionario del Estado, que podría meterlo en la cárcel o perseguirlo arbitrariamente; la libertad religiosa, para profesar las ideas que crea verdaderas y prescindir en absoluto de las que considere erróneas; la libertad de enseñanza, para sustraerse a la confesional e instruirse como entienda que debe hacerlo.⁵⁵

Luego el historiador alaba la sinceridad militante del obrero que lucha más que el burgués liberal por la consecución de las libertades.

Díganme si no, ¿quiénes son los que en España acuden a la enseñanza laica y fundan escuelas de esa clase; quiénes se casan o se entierran civilmente; quiénes pierden el pan o emigran por mantener su derecho a la asociación; quiénes van a la cárcel por combatir las preocupaciones pseudoreligiosas; quiénes practican con pureza el sufragio; quiénes sufren en primer término las suspensiones de garantías constitucionales o las leyes de excepción y protestan enérgicamente contra ellas; quiénes procuran ser ciudadanos más libres?⁵⁶

También en *Ideario pedagógico* Altamira recoge algunos artículos dedicados a la clase obrera (“Para los obreros”). Y en particular en el que titula “El programa obrero en materia de primera enseñanza”, escrito en mayo de 1914, les pide a los obreros que incluyan en su programa electoral la exigencia para los Ayuntamientos de la construcción de edificios escolares, hasta que se consiga “la gran victoria” que permitirá que el Estado aumente el presupuesto destinado a la Instrucción Pública y atienda “la necesidad inexcusable de la escuela nacional, como expresión de igualdad y democracia”, como “campo común” donde se eduquen “todos nuestros hijos, los ricos y los pobres, los burgueses y los obreros, de un modo igual y con igual estimación”. También quiere fomentar la educación de las masas como medio de establecer la justicia entre los hombres y vencer el odio que opone las clases sociales.⁵⁷

Pero sorprende luego el carácter descriptivo de las páginas que dedica al nacimiento del PSOE y a la emergencia del anarquismo. En su *Historia de la civilización española* (1902) apunta: “En 1882 se constituyó un partido socialista obrero, que aspira a hacer efectivas desde el poder todas las peticiones de los trabajadores manuales, parte de cuyo programa han defendido también diferentes grupos del partido republicano. Últimamente, y de la misma masa obrera, ha surgido un movimiento divergente del socialismo, el anarquismo, que cuenta también con algunos prosélitos entre los hombres intelectuales”⁵⁸. La última edición de esta obra otorga mayor importancia a la cuestión obrera desde un enfoque más jurídico que social

⁵⁵ “Los obreros y la libertad”, *Cuestiones obreras*, *op. cit.*

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ “La fe y la unción en la labor docente”, *El Mercantil Valenciano*, 14 de abril de 1919.

⁵⁸ R. Altamira: *Historia de la civilización española*, Barcelona, Soler, 1902, p. 197.

o político⁵⁹. Alude a las leyes sociales “iniciadas en tiempo de la República, patrocinadas luego por Cánovas del Castillo” para “resolver pacíficamente los conflictos entre ellos y los patronos”, sin comentar los casos en que las discrepancias venían precisamente de la resistencia patronal a aceptar una legislación social, según lo muestran los informes del Instituto de Reformas Sociales.

Le inquieta a Altamira la intervención de los jefes militares en el régimen de la Restauración, la disgregación de los partidos políticos y el desarrollo del catalanismo. No oculta su aliadofilia y se muestra solidario con los líderes obreros encarcelados a raíz de la huelga general revolucionaria de agosto de 1917, pero su compromiso político no va más allá de la campaña proamnistía en la que se juntan todas las generaciones de intelectuales: los institucionistas, los reformistas de la Liga de Educación Política y los socialistas de la Escuela Nueva, es decir desde Cossío, Altamira y Américo Castro, hasta Unamuno, Ortega, Machado, Pérez de Ayala, Araquistáin, Núñez de Arenas, etc.

Los artículos que dedica a la crisis de 1917 se publican en Latinoamérica y hacen hincapié en la actitud de las Juntas de Defensa y de la Asamblea de parlamentarios, pero no arriesga ningún comentario sobre esta.⁶⁰ Más tarde, añade una nota para explicar que “este artículo se escribió antes de estallar la huelga general revolucionaria. No creo que este hecho le quite valor a mis consideraciones”.⁶¹ De hecho, Altamira se había integrado en el sistema de la Restauración, aproximándose al partido liberal de Romanones —Albornoz le reprochó públicamente su “traición”⁶²— y desempeñaba desde 1916 el cargo de senador por la Universidad de Valencia⁶³ (muchos de los problemas que tuvo Unamuno con el poder se originan en su negación a aceptar un puesto de senador *romanonista* por la Universidad de Salamanca). Altamira resolvía esta contradicción recordando el consejo que diera Giner a sus alumnos de asaltar el régimen de la Restauración por doquier o presentándose como un mero técnico impulsado por el patriotismo:

Nadie puede afirmar seriamente que la construcción de edificios escolares, la buena formación pedagógica de los maestros, la exigencia en el cumplimiento del deber de todo el personal docente, la condición técnica del material escolar, la construcción de ferrocarriles y carreteras, el cuidado y protección de los emigrantes, la facilitación de riegos, la corrección de los procedimientos judiciales imperfectos o tardíos, la regularidad de los transportes, el castigo de los explotadores del consumidor y tantas otras cosas, sean monárquicas o republicanas, liberales o conservadoras.⁶⁴

A partir de su incorporación al Tribunal Internacional de La Haya en 1921, el historiador perdió contacto con el mundo obrero y con la realidad española. Explica en su *Historia de la civilización española* el fracaso de la II República por la división de los partidos obreros (socialistas, sindicalistas, anarquistas, comunistas) “que solo consideraban la situación política conseguida en abril de 1931 como una palanca que les permitía llegar a la revolución particular —mejor dicho— a las diferentes revoluciones que cada partido ansiaba”. Además

⁵⁹ R. Altamira, *Historia de la civilización española*, Aguilar, 1933, pp. 317-318. Nueva ed., Barcelona, Crítica, 1988. Estudio preliminar y edición de Rafael Asín.

⁶⁰ P. Aubert: “Los intelectuales en la crisis de 1917”, en *La crisis del Estado Español, 1898-1936*, Manuel Tuñón de Lara (ed.), Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1978, pp. 245-310.

⁶¹ R. Altamira: *Ideario Político*, Valencia, Biblioteca Valenciana, 2001. 2.^a edición, a cargo de José Luis Villacañas Berlanga, p. 78.

⁶² “¿Por qué se van?”, *El País*, 24 de enero de 1916.

⁶³ Según Vicente Ramos (*Palabra y pensamiento de Rafael Altamira*, Alicante, Caja de Ahorros de Alicante y Murcia, 1987, pp. 153-154) intervino únicamente en dos ocasiones, formulando preguntas al gobierno sobre el Instituto de Reformas Sociales y la extensión del castellano en América y Europa.

⁶⁴ R. Altamira: *Ideario político*, *op. cit.*, p. 79-80.

del miedo a las masas, esta actitud revela un reflejo de jurista que analiza la situación presente desde arriba sin seguir su propio método, de quien preconizaba rotundamente a los historiadores, “decir lo que ven”.⁶⁵ Pues Altamira parece olvidar que la República —algunos barajaron su nombre, junto con los de Cossío, Menéndez Pidal u Ortega, para presidirla— tuvo que concebir a la vez un nuevo Estado y hacerlo funcionar, llevando a cabo, en plena crisis económica mundial, con las arcas del erario vacías y resistencias de sectores patronales y eclesiásticos, en dieciséis meses, una reforma agraria, otorgar un Estatuto a Cataluña y secularizar la sociedad. Y no contemplaba la posibilidad de una alianza de los sectores reformistas de la pequeña burguesía con el movimiento obrero organizado que llevó por dos veces a Azaña al poder.

Que Altamira se haya acercado superficialmente al marxismo no debe sorprender en un contexto en que los intelectuales solo veían en esta ideología la expresión de una venganza de hambrientos. Pero se mantiene firme en su actitud de jurista e historiador liberal que cree en las virtudes de la instrucción pública. Y se adhiere siempre a una constante del krausismo español que consiste en utilizar la universidad como instrumento de difusión de una cultura laicizante y crítica frente a la sociedad de la Restauración. No se trata pues de alentar la lucha de clases marxista, sino de reiterar su confianza (que compartía con Álvarez Buylla y Posada) en el derecho como instrumento necesario para el progreso social y en la educación de la clase obrera. Altamira se interesó siempre por la cuestión social hasta declarar en 1917, en contestación al discurso de ingreso de Álvarez Buylla en la Academia de Ciencias Morales y Políticas, que “los obreros no aguardan, y hacen bien, a que la acción remisa de los elementos políticos les procure cosas que pueden obtener por sí mismos.”⁶⁶ Altamira confía en la solidaridad obrera frente al egoísmo de la burguesía. Pero ¿cómo pasar de una defensa de los valores de las clases populares a una tutela educativa que no sea paternalista?

La crisis de conciencia finisecular favorece la aparición de una corriente populista que aboga por una regeneración de tipo agrario y una vuelta a los orígenes. Sus autores quieren reconstituir la imagen arquetípica de una nación dócil. Quedaba pues aquel pueblo legitimador en quien los liberales habrían puesto todas sus esperanzas si fueran capaces de instruirle.

Introducción pública: la necesaria reforma educativa

Como buen krausista, Altamira fundamentó su ideal regeneracionista en la educación y quiso valerse de las instituciones. El influjo difuso que ejerció la Institución Libre de Enseñanza en toda la sociedad, hasta el punto de constituir el substrato común a todos los proyectos pedagógicos desde los de Rafael Altamira en el Ministerio en 1910 hasta los del Partido Radical con la presencia del hermano de Giner o los que Luzuriaga llevó consigo del Partido Reformista al Partido Socialista, dificulta el establecimiento de una tipología de los discursos pedagógicos⁶⁷. Tuñón de Lara subraya que los múltiples “institucionismos” que pueden identificarse corresponden a varias corrientes ideológicas que se entrecruzan en el seno mismo de la Institución.

⁶⁵ “Tal es la situación actual, tales los hechos y tales las opiniones que acerca de ellos se pueden oír todos los días. A manera de historiador que dice lo que ve, gústele o no le guste, lo comunico a mis lectores”. (*Ideario político*, *op. cit.*, p. 82).

⁶⁶ A. Álvarez Buylla: *La Reforma social de España*, Madrid, 1917, p. 110.

⁶⁷ P. Aubert: “Culture et inculture dans l’Espagne de la Restauration: un nouveau discours sur l’école? (1909-1923)”, *Clases populares, Culture, Education, XIX^e et XX^e siècles*, Madrid, Casa de Velázquez-UNED, 1990 pp. 467-508.

La lucha por la libertad de enseñanza es una faceta de la lucha por la libertad de expresión. Que se sitúen desde el punto de vista de la eficacia burguesa o del de cualquier mesianismo popular, los reformadores y los radicales ven en la educación la salvación de la nación, cuando no la condición de su hipotética unidad. Aunque se imponen algunos criterios económicos o políticos a quien es consciente de la doble escisión operada por la Historia entre burgueses y obreros, obreros y campesinos, es en términos culturales, como el intelectual reformador de la Restauración, más sensible al estado de incultura de su país que a la situación del proletariado; percibe y analiza los problemas políticos. Es en términos políticos como el orador socialista o radical, aunque fuera antiguo alumno de la Institución Libre de Enseñanza; traduce la preocupación escolar y la lucha contra lo que Azaña llamaría “el tradicionalismo analfabeto”.

Lugar común o revulsivo social, el discurso sobre la escuela llega a ser un discurso político de oposición, aunque condena sobre todo la ausencia de voluntad política estatal. Pero abordar constantemente la cuestión escolar es una manera sesgada de plantear la cuestión de la democratización del régimen de la Restauración. Sin embargo, la terminología sigue imprecisa. Los que pretenden hacer una España nueva con una reforma o una revolución pedagógica, se valen todavía de la noción jurídica y emotiva de *pueblo*, sinónimo para ellos de *país real*, que gustan de confundir con la nación y oponen, a lo largo del régimen de la Restauración, al *país legal*. Pero esta incesante contraposición solo ostenta como prueba de su necesidad la obsolescencia de lo que existía anteriormente. Y anuncia que el cambio se hará en la continuidad de un progreso, o estribará en la idea de un nuevo mundo posible y necesario.

Más que de una utopía, este discurso pedagógico parece ser, primero, la expresión de una frustración. Si se hace antimonárquico y antirreligioso es porque le cuesta describir únicamente en términos culturales el desajuste entre un pueblo reputado soberano y una plebe carente de lenguaje y de representación. Constituye, tras el pesimismo (Costa) y el idealismo (Macías Picavea), entre el apostolado y la demagogia, una manera de llevar a cabo, al margen de la España real, la comunicación tan deseada con este pueblo inventado, todavía identificado con la España rural. Hablar entonces de *demopedia* y por ende de iniciación por la escuela a los valores de la democracia (Giner), de revolución por la escuela (Costa), de pedagogía social (Ortega), equivale a postular la existencia de un pueblo único, y a hacer de la formulación de tal exigencia de reforma escolar un discurso ideológico. Sin embargo, la polisemia de la palabra *pueblo* responde a una realidad polimorfa y no solo a una casuística creada por la adopción sucesiva del punto de vista de la ciencia política, de la sociología o de la ideología. Dicho de otra manera, ¿un pueblo de analfabetos puede ser el pueblo legitimador de la acción gubernamental? ¿No existen en realidad dos pueblos separados por una diferencia de ideología y de educación? Pero ¿qué lengua habla este segundo pueblo? Y sobre todo, ¿con qué lenguaje hay que hablarle?

Cambiar al hombre, preferir la reforma del individuo a la revolución social, “formar formadores” que transformen el país ocupando luego puestos claves, tal era el proyecto de Giner de los Ríos y de la Institución Libre de Enseñanza para salir de esta aporía. Lo cual tendía a hacer de la escuela una gran causa nacional. Pero después de la derrota de Cuba en 1898, la enseñanza pasa de ser medio para afianzar el liberalismo a instrumento de supervivencia nacional, según lo vio Giner cuando afirmaba: “Nuestro catástrofe no es del año 98. Lo que en este ha pasado es señal, y no más, de una disolución espiritual y material que viene de muy lejos”.⁶⁸

⁶⁸ F. Giner de los Ríos: “El decreto de segunda enseñanza” (1899), *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)*, núm. 731, 28 de febrero de 1921 ; P. Aubert: “Culture et inculture dans l’Espagne de

El influjo del institucionalismo pudo ejercerse a veces directamente cuando Riaño, colaborador de Giner, fue Director General de la Enseñanza, cuando Albareda desempeñó la cartera de Fomento encargada de la Instrucción Pública de 1881 a 1883.⁶⁹ Pero el Gobierno reaccionó a la crisis finisecular con la creación del Ministerio de la Instrucción Pública y, con la llegada de Romanones, en 1901, este compromiso acabó imponiéndose. Se definió una política oficial en materia de instrucción, que sin embargo solo podrá aplicarse a partir de la década siguiente, con la creación por Julio Burell de la Dirección General de la Enseñanza Primaria (decreto de 1º de enero de 1911), confiada a Rafael Altamira, quien ocupó este puesto en 1911, hasta septiembre de 1913.

Todos los partidos, todas las instituciones públicas o privadas compartían una misma preocupación cultural. Todos los intelectuales estaban de acuerdo para recalcar, con el carácter exaltante de la obra por hacer (María de Maeztu⁷⁰), la gravedad del problema o la urgencia de las soluciones (Rafael Altamira⁷¹). Se quería que la escuela fuera el eje de la política nacional o la expresión de un nuevo Estado (Álvaro de Albornoz⁷²) e incluso un instrumento reformador (Costa) o revolucionario (Francisco Ferrer). Pero más allá de la formulación de esta panacea, los medios y los métodos preconizados no eran los mismos. No obstante, si numerosos intelectuales tuvieron ideas abstractas en materia de pedagogía, muy pocos fueron quienes formularon un pensamiento coherente y concreto, teniendo en cuenta las condiciones reales, para proponer una verdadera reforma de la Instrucción Pública. Esta corriente la simboliza mejor la obra de Manuel Bartolomé Cossío, primer titular español de una cátedra de pedagogía. Aunque no sea fácil sintetizar las ideas pedagógicas de Cossío, como bien vio Luzuriaga,⁷³ la preocupación inicial de este era partir de un análisis concreto y general de los problemas y no de un punto de vista individual. Algunas de las medidas que preconizaba se impusieron a toda una generación de pedagogos españoles, puesto que Altamira, Zulueta, Xirau, Luzuriaga, Machado o Besteiro, por ejemplo, las adoptarán o las pondrán en práctica.

¿Qué escuela?

Para ser eficaces, las medidas preconizadas deben aplicarse delante de clases de efectivos reducidos y de nivel homogéneo, cuando la realidad, un maestro por cada centenar de alumnos, hace cualquier proyecto de reforma pedagógica inaplicable. Los textos de Giner de 1884 a favor de una enseñanza según los niveles,⁷⁴ “la escuela graduada”, única y gratuita, inspiraron a ciertos responsables ministeriales que introdujeron a título experimental tal organización en las escuelas vinculadas a las Escuelas Normales.⁷⁵ En 1900, parece que la

la Restauración: un nouveau discours sur l'école? (1909-1923)”, art. cit.; Carolyne P. Boyd: *Historia, Patria, Política historia e identidad nacional en España : 1875-1975*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997, cap. 2, “Regeneración nacional y reforma educativa. 1898-1923”, pp. 53-70.

⁶⁹ V. Y. Turin: *L'Éducation et l'école en Espagne de 1874 à 1902*, París, PUF, 1963, p. 302.

⁷⁰ “La escuela en Inglaterra y su influencia en la vida social”, conferencia pronunciada en “El Sitio” de Bilbao, 18 de mayo de 1909, p.7.

⁷¹ *Problèmes modernes d'enseignement en vue de la conciliation entre les peuples et de la paix morale*, París, PUF, 1932.

⁷² A. de Albornoz: *Intelectuales y hombres de acción*, Madrid, 1927, p. 201.

⁷³ “Ideas pedagógicas de Cossío”, *Revista de Pedagogía*, nº 165, 1935, p. 418.

⁷⁴ F. Giner de los Ríos: “Grupos escolares”, *Obras Completas*, t. XII, Madrid, Espasa Calpe, Madrid, 2ª ed. 1933, pp. 147-160.

⁷⁵ Decreto de 22 septiembre 1898, reglamento de 29 de agosto de 1899, debido a R. Blanco.

municipalidad de Cartagena fue la primera en abrir este tipo de enseñanza⁷⁶. Pero esta medida fundamental no recibirá, por razones económicas evidentes, más que una lenta aplicación. Cabe esperar a los textos de 1911, debidos a Altamira, para que se autorice el desdoblamiento de las escuelas dando la responsabilidad de una clase a un maestro auxiliar, medida que pedía Cossío desde hacía más de diez años. Altamira reivindica en 1915 los tres puntos fundamentales de la doctrina pedagógica de Giner de los Ríos: “la educación física, la artística y la moral”⁷⁷.

En los momentos críticos, la urgencia de una solución suscitará iniciativas ecuménicas de ciertos intelectuales liberales, tales como antes Manuel de la Revilla⁷⁸, o ahora Adolfo Posada⁷⁹, Rafael Altamira⁸⁰ o Luis de Zulueta. Estos pospondrán la cuestión, a menudo puramente retórica, de la esencia del régimen, para proponer, en nombre del interés general, una tregua política (“unos momentos de colaboración cívica y de concordia patriótica”, dirá Zulueta⁸¹) para propiciar un acuerdo sobre la cuestión de la reforma de la Instrucción Pública.⁸²

Sin embargo, una interpretación apolítica de tales declaraciones a favor de una reforma consensuada, hecha a menudo por liberales o reformistas en unos momentos de tensión ideológica, podía ser fuente de confusión. ¿Cómo un Estado que no había sido capaz todavía de organizar un sistema de enseñanza nacional, podía, según el deseo de Juan Uña, sustraer este a la política para confiarlo tan solo a “la ciencia y a la competencia?”⁸³. La importancia de lo que estaba en juego y la polémica imposibilitaban el mantenimiento de los problemas escolares en un marco estrictamente pedagógico, según el deseo de los hombres del régimen de quienes se hacía el intérprete Amós Salvador, quien quería ver en la actuación de Rafael Altamira, desde la Dirección de la Enseñanza Primaria, “la afirmación viva de la necesidad de apartar de la lucha política todo aquello que en la Escuela y en la enseñanza es pedagógico y tecnicismo”⁸⁴, cuando Cossío reconocía que, con la creación de esta, el conflicto con lo que llamaba “los intereses tradicionales y de partido” era inevitable.⁸⁵

En efecto, si la cuestión escolar moviliza los militantes de todas tendencias: anarquistas, librepensadores, republicanos radicales, reformistas, socialistas, católicos, es más porque les da la oportunidad de medir sus propias fuerzas en una constante polémica que para forjar un

⁷⁶ Al inaugurar esta escuela, Cossío pronunció su famoso discurso “Lo que más importa”, art. cit.; V. “Carácter del profesorado de las escuelas normales”, *B.I.L.E.*, n°328, 1890, en *La Enseñanza Primaria en España*, Madrid, Rojas, 1915, *op. cit.*

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ “Prescindiendo momentáneamente de todo criterio de escuela o partido, para ver si es posible llegar a un acuerdo en puntos que bien puede asegurarse que son de mero sentido común”, “Las reformas necesarias en la Instrucción Pública”, *Revista Contemporánea*, núm. 100, 1878, p. 178.

⁷⁹ *Política y enseñanza*, Madrid, 1904.

⁸⁰ *Problemas urgentes de la Primera enseñanza en España*, Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, Imp. del Asilo de Huérfanos del S.C.de Jesús, 1912, 130 p.

⁸¹ “El maestro”, conferencia pronunciada en el Ateneo, Madrid, Ed. de *La Lectura*, 1914, p. 7.

⁸² “Cabén situaciones políticas sinceras, perfectamente razonadas, en que el ciudadano más reflexivo pueda decir, como un gran maestro decía: *Yo, que no soy republicano...ni monárquico, por supuesto*. Y no sería esto escepticismo; puede ello significar, sobre todo, que no es urgente declararse monárquico ni republicano en tal momento, porque sea mucho más urgente, verbigracia, declararse contra el analfabetismo nacional, o en favor de la plena libertad religiosa, o en pro de una reforma social de fondo...”, proclama, después de la huelga del verano de 1917, Adolfo Posada, quien atribuye la frase en cursiva a Francisco Giner de los Ríos (*España en crisis*, Madrid, Caro Raggio, 1923, p.99).

⁸³ *Ibid.*, p. 96.

⁸⁴ “Ponencia de instrucción pública presentada a la Asamblea del Partido Reformista”, *El Sol*, 2 de diciembre de 1918.

⁸⁵ Respuesta de D. Amós Salvador al discurso de recepción de Rafael Altamira en la Academia de Ciencias Morales y Políticas, *Problemas urgentes de la Primera Enseñanza*, *op. cit.*, p. 105.

consenso. Hasta tal punto, que los mismos que habían entrevisto una solución acabarían dudando de la madurez de la opinión: “la cuestión de la enseñanza no ha llegado todavía entre nosotros a la categoría de una cuestión nacional, verdaderamente sentida por los que han de darle medios de desarrollo y por los que han de recibir sus beneficios”, comprobaba Altamira, en 1912,⁸⁶ cuando Hermenegildo Giner de los Ríos, Cossío o Luzuriaga veían perfilarse, al año siguiente, el esbozo de una demanda de instrucción,⁸⁷ viniera o no del empuje de un proletariado organizado.⁸⁸

¿Qué papel desempeñó Altamira en este contexto? Giner le había aconsejado que aceptara, en 1911, el cargo de Director de la Enseñanza Primaria propuesto por Julio Burell, quien le había nombrado ya Inspector General el año anterior. Pero concebía esta dirección como una organización técnica independiente de los partidos políticos y como la expresión de un consenso entre los partidos dinásticos y el partido republicano. Le pedía, sin embargo, que se mantuviera apartado de los políticos del momento;⁸⁹ no por desprecio de la política —había suscitado el compromiso público de numerosos jóvenes y le extrañaba la moderación de sus reivindicaciones—, pero quizá porque esperaba de ellos una acción nueva bajo formas inusitadas.⁹⁰

La primera campaña de los intelectuales (Joaquín Costa, Macías Picavea, etc.), que se habían valido de una opinión traumatizada tras la derrota de 1898, parecía dar sus frutos. Se había dado un impulso oficial, con la creación de un ministerio y la definición de una política. Les actuaciones concordantes de García Alix y de Romanones, por ejemplo, habían dejado creer que era posible definir un programa mínimo aceptable por todos los partidos políticos. Pero su insuficiencia era evidente ahora. Y se quería plantear los problemas con términos nuevos sin contentarse con fórmulas milagrosas.

Una nueva campaña de los intelectuales

Unos meses antes de la segunda campaña a favor de la educación —llevada a cabo por Cossío, en 1912— José Ortega y Gasset había hecho su entrada en la vida pública con una conferencia en Bilbao titulada “La pedagogía social como programa político”, en la que proclamaba: “La pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros Pedagogía social, y el problema español, un problema pedagógico”.⁹¹

Por consiguiente, numerosos intelectuales tradujeron en términos políticos su esperanza de ver el Estado involucrarse en una verdadera reforma pedagógica y emprendieron, a lo largo de la segunda década del siglo, una campaña a favor de la instrucción pública. “En el aparente círculo vicioso en que nos encontramos, la salida es clara —apuntaba Altamira—: los que sienten la gravedad del problema, que trabajen por él, seguros de que cada paso conseguido aumentará en los demás el conocimiento de la importancia que tienen; y poco a poco el amor hacia la cultura y la seriedad en procurarla y en colaborar a la obra que la afirme, irán agrandándose, hasta convertirse en fuerza incontrastable que se imponga a los tibios, a los escépticos y a los egoístas”.

⁸⁶ *La enseñanza primaria en España*, 2ª ed. renovada por Lorenzo Luzuriaga, Madrid, R. Rojas, 1915, p. 43.

⁸⁷ *Problemas urgentes de la Primera enseñanza en España*, op.cit., p.102.

⁸⁸ “Tema VIII para el Congreso Nacional de la Libertad”, *El Radical*, 8 de enero de 1913.

⁸⁹ Lorenzo Luzuriaga, “El socialismo y la escuela”, *España*, núm. 14, 30 de abril de 1915.

⁹⁰ Carta del 8 de octubre de 1910, en *Rafael Altamira*, Alicante, Instituto Juan Gil-Albert, Diputación Provincial de Alicante, 1987, p. 133.

⁹¹ Sobre Giner y la política, v. Juncal: “El maestro y su obra”, *B.I.L.E.*, febrero-marzo 1915, p. 72.

Era necesario, por ello, que bajo la acción de los pedagogos y de los militantes, la presión popular fuera lo suficientemente fuerte como para imponer esta imperiosa necesidad, que había vuelto a formular Marcelino Domingo en el puro estilo de Costa: “encender el coraje en el pecho de los de abajo y procurar que los de arriba lleguen a tener conciencia de su deber”.⁹² Puesto que el Estado no era capaz de reformar la enseñanza, se esperaba de los docentes que reformaran el Estado y propiciaran la liquidación del régimen de la Restauración. Desde 1882, año en que empezaron a organizarse congresos pedagógicos, Rafael M^a de Labra declaraba sin ambages: “La cuestión de la primera enseñanza es de vida o muerte para los demócratas. El enemigo más formidable que tenemos es el ultramontanismo; para combatirlo de un modo serio, eficaz y permanente solo hay un ejército, el de los maestros de escuela: la democracia tiene que hacérselos suyos o perecer”.⁹³

Los hombres de la nueva generación no se contentan con formular un proyecto, están dispuestos a actuar y a hacerlo con la Institución Libre de Enseñanza, en todos los frentes. José Pijoan alude a esta respuesta que Giner habría hecho a sus discípulos durante una reunión en Guadarrama: “¿Y por qué no ser diputados? Sí, diputados por el partido liberal, mientras no aparezca otra cosa mejor. Y unos con los liberales, otros con los socialistas, otros con los reaccionarios... Vigilar desde las encrucijadas del Parlamento la hora propicia de asestar a este régimen un golpe mortal”.⁹⁴ Los institucionistas no concebirán pues su acción totalmente al margen del Estado y se valdrán de las instituciones existentes. Juan Facundo Riaño, el colaborador de Giner, había sido Director General de la Enseñanza General con Albareda entre 1881 y 1883, y Rafael Altamira será Director de la Enseñanza Primaria de 1911 a 1913. Aniceto Sela lo será en 1919. Labra presidió durante mucho tiempo la sección de enseñanza primaria del Consejo de Instrucción Pública; Juan Uña, y luego Bolívar, el de las universidades. Ortega fue muy brevemente subsecretario de Burell en 1915.⁹⁵ La influencia de los institucionistas, a partir del periodo liberal que empieza en 1881, fue tal que la derecha los acusó de constituir una sociedad secreta dispuesta a apoderarse, con el apoyo del partido liberal, del Ministerio de Instrucción Pública. Tanto más cuanto que no se ignoraba que Giner era consultado por los hombres del poder y en particular por Moret,⁹⁶ que el programa de Romanones de 1900 estribaba en el informe presentado en 1882 por la Institución Libre de Enseñanza en la Comisión de Reformas Sociales y que más de un ministro buscó alguna inspiración frecuentando a los hombres de la Institución.⁹⁷ “En una situación *romanonista*, *garciapriestista* o *melquiadista* es casi seguro que los intelectuales

⁹² “España 1914-1917”, *España*, núm. 125, 14 de junio de 1917.

⁹³ “La enseñanza laica”, *La Tribuna*, 2 de mayo de 1882.

⁹⁴ *Mi Don Francisco Giner, 1906-1910*, San José de Costa Rica, Repertorio americano, 1927, pp. 87-88.

⁹⁵ “A Burell le han dado por subsecretario a Ortega y Gasset, catedrático de la Central, redactor de *España*, definidor del intelectualismo [...] Lo probable es que este no obre más que por la imposición de Ortega y Gasset, lo cual sería preferible si el supercatedrático de la Central, libre pensador y casi ateo, aunque casi monárquico, no fuese a la vez hechura y derivación de la I.L.E. [...] En cuanto Ortega le haga firmar a Burell un artículo de *España* convertido en Real Orden, ya tenemos a la Defensa Social agitando los hilos del telégrafo y organizando mítines [...]” (J. Burgada, “La tendencia (Diálogo impolítico)”, *Diario de Barcelona*, 11 de diciembre de 1915).

⁹⁶ Yvonne Turin publica varios fragmentos de la correspondencia de Moret y Labra con Giner (*L'Éducation et l'école en Espagne de 1874 à 1902*, Paris, PUF, 1963, p. 372); v. también Rodolfo Llopis: “Francisco Giner y la reforma del hombre”, *Cuadernos para la Libertad de la Cultura*, 1956, p. 6.

⁹⁷ V., por ejemplo, la carta del Ministro de Instrucción Pública, José Prado Palacio, del 26 de septiembre de 1919, al doctor Luis Simarro pidiéndole que prepare un decreto (Archivo del Doctor Simarro, “Papeles políticos”, doc. núm. 4).

serán los amos del Ministerio de Instrucción Pública”, concluía Ángel Salcedo Ruiz en una diatriba contra los intelectuales, en 1915.⁹⁸

De hecho, se encuentran institucionistas tanto en el partido liberal dinástico (Moret y Montero Ríos figuran entre los fundadores de la Institución, Gamazo es miembro de la Junta Directiva, etc.) que en los partidos de la oposición al régimen: catalanista, republicano radical o socialista. Es por lo que sería vano intentar diferenciar los proyectos que estos proponen: todos hablan, por ejemplo, de educación integral (hasta los anarcosindicalistas). Tienen, sin embargo, un significado diferente cuando son útiles a la estrategia del Partido Radical bajo las plumas de Hermenegildo Giner de los Ríos o Álvaro de Albornoz, de la Conjunción Republicano-Socialista, con Zulueta, o del Partido Socialista, con Besteiro, Luzuriaga o De los Ríos.

Pero ¿son los mismos y tienen el mismo sentido la demanda escolar y el discurso sobre la alfabetización, sobre la enseñanza o sobre la cuestión escolar en la España de 1882, de 1898, de 1909, de 1917, de 1923, etc.? Más allá del mismo fin aparente (el desarrollo de la instrucción pública) y hasta la misma convicción (la formación humana estriba en la educación y la escuela es el lugar donde se prepara el porvenir del país), que se recalque el carácter exaltante de la obra venidera (María de Maeztu⁹⁹), la gravedad del problema (Unamuno) o la urgencia de una solución (Giner de los Ríos¹⁰⁰, Altamira¹⁰¹), “¿de qué escuela se está hablando?, ¿de la escuela laica o confesional?, ¿de la escuela que preconizaron Pestalozzi y Froebel?, ¿de la escuela de que fueron apóstoles Juan Macé en la vieja Europa y Horacio Mann en la joven América?, ¿de la escuela del padre Manjón, la escuela del *Ave María*? “En la escuela, más que la arquitectura importa el escultor”, apuntaba Álvaro de Albornoz.¹⁰² ¿Cómo se hará esta escuela?, y ¿qué España nueva se quiere forjar con esta reforma pedagógica?

Por fin, la formulación de toda prioridad suscita una última pregunta: ¿por dónde empezar?, ¿por la construcción de locales o por la formación de los maestros?, ¿por la educación de los niños o por la de los padres? “¿Está en efecto, en la escuela toda la solución? ¿Está en conseguir del Ministerio de Instrucción Pública un aumento en el presupuesto parcial destinado a fundar nuevos centros de enseñanza? ¿Está en recoger entre las cuatro paredes de un edificio toda la población escolar? Bien sabéis vosotros que muy anterior a la cuestión

⁹⁸ Apuntaba también “el espíritu krausista, o mejor dicho racionalista, en la Institución Libre de Enseñanza, y [...] depurado de ciertas extravagancias y hecho más cauto en su acción social; aliado más tarde con el modernismo literario y enderezado por derroteros políticos para conquistar con el apoyo de los partidos liberales la dirección de la enseñanza oficial, ha venido a condensarse últimamente en este grupo de los intelectuales ya que se ha apoderado de muchas cátedras importantes en Universidades e Institutos, influye en la Escuela Superior del Magisterio, y por ella en las Normales y en las Escuelas primarias, dispone como de casa propia o coto cerrado de centros como el Ateneo de Madrid, donde nadie puede hablar palabra si no es con su *placet* y va tomando posiciones estratégicas en los partidos políticos”. (“Los intelectuales, I”, *Diario de Barcelona*, 9 de febrero de 1915). En un tercer artículo, denunciaba “el gravísimo peligro [de] que este grupo, aprovechando la confusión reinante y la inconsciencia de los políticos se apodera de un momento dado —lo que no es improbable— del Ministerio de Instrucción Pública (“Los intelectuales, III”, *Diario de Barcelona*, 23 de febrero de 1915).

⁹⁹ “La escuela en Inglaterra y su influencia en la vida social”, Conferencia pronunciada en “El Sitio” de Bilbao, 18 de mayo de 1909.

¹⁰⁰ “Problemas urgentes de nuestra educación nacional”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (de ahora en adelante, *BILE*), núm. c26, 1902, pp. 225-228; 257-262.

¹⁰¹ *Problemas urgentes de la primera enseñanza en España*, Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, Imp. del asilo de Huérfanos del S.C. de Jesús, 1912, 130 p.; *Problèmes modernes d'enseignement en vue de la conciliation entre les peuples et de la paix morale*, Paris, PUF, 1932.

¹⁰² Álvaro de Albornoz: *Intelectuales y hombres de acción*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, 1927. V. cap. Titulado “La educación nacional y los amigos de la Escuela”, p. 167.

edificio, a la cuestión número de escuelas, está la cuestión maestro, está la cuestión libros, está la cuestión escuela neutra, escuela laica o escuela confesional. ¿Por qué no decir que la cuestión número de escuelas es la menos importante?”, pregunta Marcelino Domingo.¹⁰³

Un contexto movedizo: de un discurso pedagógico a un discurso demagógico

Además, a lo largo de la primera década del siglo, con el retraimiento de Maura y luego el fracaso de Canalejas, se prueban varias estrategias y se constituyen nuevas formas políticas de oposición que atraen a los intelectuales: Conjunción Republicano-Socialista (1909), Partido Radical (esbozado en 1908, pero creado efectivamente en 1910), Partido Reformista (1913), antes que el Partido Socialista modere su línea obrerista y acoja de nuevo a los intelectuales (1912-1915). Pero la filiación política de estos va evolucionando, de tal manera que quien había contribuido a formular un proyecto reformista, llega a ser, cinco años más tarde, el autor de las bases socialistas (Luzuriaga), mientras la vehemencia de algún orador radical encuentra una formulación socialista razonada (Ovejero). Zulueta, atraído por el Partido Radical en 1908, pasa a la Conjunción Republicano-Socialista en 1910 y al reformismo en 1914, aunque, lo mismo que Domingo, tiene relaciones en 1906 con los anarquistas del Ateneo Enciclopédico Popular —que llegará a presidir— fundado por antiguos miembros de la Escuela Moderna.¹⁰⁴ Contexto tan movedizo no contribuye pues a esclarecer el análisis. En un país que no había vencido el analfabetismo, el discurso pedagógico llegó a ser un discurso político dispuesto a exigir cuentas a los gobernantes y no solo para que se cumpla en cada clase el deseo de Altamira, “un piano y muchas flores”.¹⁰⁵

El intelectual liberal marginado por el régimen canovista ligaba pocas veces teoría y práctica. Acumulaba una serie de soluciones prácticas sin concebir ninguna teoría ni verdadero sistema. Se contentaba con el estatuto de intermediario, con el ingrato papel de “inductor”, deseoso de contribuir a la formación de un nuevo contrato social. Para él, actuar era ante todo escribir y hablar. El liberalismo político confió sin duda demasiado en la eficacia de las ideas y de las leyes para moldear a los hombres. Desde Quintana hasta Costa fueron numerosos quienes estuvieron convencidos de que el carácter lo forjan “la educación y las instituciones”.¹⁰⁶ Esta profesión de fe regeneracionista no deja de plantear la cuestión de las relaciones de los intelectuales con el pueblo, pero también con el poder. Tanto más cuanto para el intelectual liberal, y sobre todo cuando vuelve de Alemania, el problema de esta España, indiferente al hundimiento de las instituciones liberales, es más que nunca un problema de cultura.

“Ha habido unos años en que todo hombre joven y sensible se encontraba en medio de la España espiritual como un Robinson forzado a hacerse con sus propios dolores un credo en que cobijarse como el personaje inglés una cabaña”.¹⁰⁷ Esta desesperanza, engendrada según Ortega por la impresión de soledad y la falta de civismo que provoca el estado de incultura de

¹⁰³ Marcelino Domingo: *Política pedagógica*, Barcelona, Ateneo Enciclopédico Popular, imp. de Antonio López, 1911, p. 9.

¹⁰⁴ Eladio Gardó y José Tubau (A. Jiménez Landi, “Nota biográfica sobre Luis de Zulueta”, en Miguel de Unamuno-Luis de Zulueta, *Cartas, 1903-1933*, Madrid, Aguilar, 1972, p. 352).

¹⁰⁵ “Conferencia de Altamira en el Ateneo”, *El Radical*, 11 de febrero de 1913.

¹⁰⁶ M. J. Quintana: *Cartas a Lord Holland*, Obras Completas, Madrid, B.A.E., t. XIX, p. 584 b.; J. Costa: *Oligarquía y caciquismo*, Madrid, Alianza ed., p. 40 y *Ensayos de temas culturales y jurídicos*, p. 166.

¹⁰⁷ José Ortega y Gasset: “En defensa de Unamuno”, conferencia pronunciada el 11 de octubre de 1914 en la sociedad “El Sitio de Bilbao”, con motivo de la destitución de Unamuno, *O.C.*, t. X, *op. cit.*, p. 267. Ortega comprueba con la misma amargura, el 27 de diciembre de 1940, en una carta a Fernando de Unamuno: “La vida del gran intelectual en nuestro país ha sido siempre un feroz desamparo” (*Epistolario completo Ortega-Unamuno*, Madrid, El Arquero, 1987, p. 154).

España, la compartieron los jóvenes intelectuales hasta acabar por enarbolar de nuevo esta cuestión a la hora de intervenir en la vida política en nombre del liberalismo y de la cultura. Ortega resumía, en 1908, su proyecto en estos términos: “Vamos a tener que echarnos nosotros ideólogos a la calle. No hay más remedio: es un deber. Hay que formar el partido de la cultura”¹⁰⁸.

La suma de estos fracasos gubernamentales constituye lo que se sigue llamando “el problema nacional” y lleva a interrogarse sobre la esencia de España, su unidad y su devenir histórico. Introspección y masoquismo alimentan de nuevo este género literario que llegó a ser, después de 1898, el discurso sobre la decadencia nacional¹⁰⁹ —aunque cuidan los autores, como lo hace Rafael Altamira, de matizar esta realidad por un estudio pormenorizado de la psicología colectiva del pueblo español¹¹⁰— y procuran valerse de este discurso como revulsivo social: “Saquemos fuerzas de la conciencia de nuestra propia ignorancia”, proclamaba Unamuno.¹¹¹

Albornoz, el fogoso adjunto de Lerroux, recibió una lección de humildad, al comprobar la defeción de los considerados mayores garantes del porvenir —que no escatimaban los llamamientos a la juventud y parecían ahora escurrir el bulto—, y en particular, la de Rafael Altamira, hecho liberal *romanonista*, interesado de ahora en adelante por las cuestiones internacionales:

¹⁰⁸ Carta a Unamuno, 17 de marzo de 1908, *Epistolario completo Ortega -Unamuno, op. cit.*, pp. 76-77.

¹⁰⁹ La bibliografía sobre la decadencia española, que se publica fundamentalmente después de 1898 —aunque se puede ver un antecedente en la obra de Evaristo Ventosa, *La Regeneración de España*, Barcelona, 1860—, es abundante. Consta de dos sectores, el que se dedica a la psicología del pueblo español y el que analiza las causas y las consecuencias de la decadencia nacional o del reciente desastre. Todas estas obras no son fruto de una preocupación científica y no excluyen lo pintoresco ni la pasión política. Los principales títulos se encuentran en Rafael Altamira: *Psicología del pueblo español* (1ª ed. 1901), Madrid, Doncel, 1976, pp. 228-230, a los que se pueden añadir: Julio de Lazurtegui: *Un modelo para España*, Bilbao, 1902-1903; E. D. Madrazo: *El pueblo español ¿ ha muerto?*, s.d.; F. Giner de los Ríos: *Problemas urgentes de nuestra educación nacional*, Madrid, 1902; Eloy L. André: *El histrionismo español*, 1906; Miguel S. Oliver: *Entre dos Españas*, 1906; Rafael Padilla: *España actual*, 1908; R. Sánchez Díaz: *Europa y España*, 1910; John Chamberlain (pseud. del escritor valenciano Giménez Valdivieso), *El atraso de España*, s. f.; Juan Guixé: *Problemas de España*, 1912; *La nación sin alma*, 1918; Vicente Gay: *Constitución y vida del pueblo español*, 1905; Ramón Menéndez Pidal: *L'Épopée castillane à travers la littérature espagnole*, París, 1910; Santiago Valentí Camp: *Vicisitudes y anhelos del pueblo español*, Barcelona, 1911; Gustavo La Iglesia y García: *El Alma española. Ensayo de una psicología nacional*, Madrid, Centro Editorial Góngora, s.d.; Gordón Ordás: “El problema de nuestra decadencia”, *El Radical*, 20 y 25 de noviembre de 1910; José M^a Salaverría: *La afirmación española. Estudios sobre el pesimismo español y los nuevos tiempos*, Barcelona, Gili, 1917, 169 p.; Gabriel Alomar: *La guerra a través de un alma*, Madrid, Renacimiento, 1917; *la política idealista. Proyecciones y reflejos de alma*, Barcelona, Minerva, s.d. (1922), 359 p.; Luis Araquistain: *Polémica de la guerra: 1914-1915*, Madrid, Renacimiento, 1915, 317 p.; *Dos ideales políticos*, Madrid, ed. de *El Liberal*, 1916, 302 p.; *Entre la guerra y la revolución (España en 1917)*, Madrid, Renacimiento, 1917, 194 p.; *España en el crisol*, Madrid, Minerva, 1921; Marcelino Domingo: *En esta hora única*, Tortosa, Monclús, 1917, 332 p.; *¿ Renovación o revolución?*, Barcelona, Imp. Costa, 1917, 223 p.; *¿Qué es España?*, Madrid, Suc. de Rivadeneyra 1925, 246 p.; Adolfo Posada: *España en crisis*, Madrid, Caro Raggio, 1923, 216 p.

¹¹⁰ *Psicología del pueblo español* (1ª ed., 1902), Madrid, Doncel, 1976, 259 p.; *España en América*, Valencia, Sempere, 1909, pp. 205-206. Otros libros dotados del mismo título se publicaron a partir del mismo año en que pareció también la traducción de la obra de Alfred Fouillée, *Psicología comparada de los pueblos*: Manuel Sales y Ferré: *Psicología del pueblo español*, Madrid, 1902; Abad de Santillán: *Psicología del pueblo español*, Madrid, 1918; Álvaro de Albornoz: *El temperamento español*, Barcelona, Minerva, s.d. (1921), 248 p.

¹¹¹ “Discurso leído en la solemne apertura del curso de 1900 a 1901 en la Universidad de Salamanca”, *O. C.*, t. IX, *op. cit.*, p. 64.

Los intelectuales se van [...] “Clarín”, murió; Aramburu, murió; Melquíades Álvarez y Posada son reformistas. Altamira, liberal romanonista; Sela está retraído; solo queda Buylla [...] ¿Qué ha pasado para que todos esos hombres, de entendimiento tan claro, de voluntad tan recta, nos hayan abandonado y se hayan ido al reformismo o al liberalismo? [...] Nuestro republicanismo intelectual y universitario se esfuerza en vano en comprender la evolución de los queridos maestros. ¿Se ha realizado, por ventura, la reforma constitucional imprescindible según el sabio Azcárate, para que la monarquía en España deje de ser un régimen social y se convierta en una institución política, transformándose de patrimonial en constitucional y parlamentaria? La libertad de cultos, la escuela neutra, el matrimonio civil, la secularización de los cementerios, todos estos viejos ideales de la revolución de Septiembre, ¿han sido llevados a las leyes? ¿Cabe esperar más de la agudeza y donosura de Romanones que de la ambición de Canalejas o de la generosa sensibilidad liberal de Moret? Pero los maestros se van. ¿Cómo no experimentar honda tristeza? Ellos nos hicieron románticos y sentimentales.¹¹²

Y, por otra parte, recomienda abandonar, de ahora en adelante, el papel de tribuno para recibir del pueblo aquellas virtudes cívicas que antes se pretendía inculcarle. El programa que propone se transforma pues en autocrítica:

Ellos, los intelectuales, han tomado demasiado en serio sus papeles de catedráticos, de publicistas, de críticos. A veces dirigen al pueblo llamamientos retóricos; se encaraman sobre las columnas de un gran periódico o suben a la tribuna de un Ateneo y llaman al pueblo con párrafos estudiados, recitados en la solemnidad del gabinete de trabajo antes de comparecer ante el selecto auditorio. Y, ¡es claro!, el pueblo no oye, y entonces ellos le acusan de frívolo; o resuelven sencillamente que no existe. Pero el hecho es que existe, aunque no se le quiera ver desde las alturas del orgullo o del desdén. Y ofrece en ocasiones —aunque no en la medida que quisiéramos—, no obstante su incultura y su rudeza, virtudes cívicas; admirables ejemplos de abnegación y sacrificio, una resistencia heroica a la injusticia pertinaz y sistemática; una voluntad, oscura, pero firme y valerosa, de elevarse a la ciudadanía.¹¹³

¿Debe este cambio de perspectiva llevar a concluir al fracaso de la pedagogía y de la acción política? Es evidente que el movimiento a favor del acceso de las masas a la enseñanza es más político que pedagógico. Este recurso a un discurso inmutable por un pueblo inventado conllevaba varios peligros. Primero, según lo vio Altamira, el desliz populista u obrerista acababa negando cualquier especificidad a las luchas escolares y se valía de ellas con fines tácticos para oponerse a la guerra de Marruecos, por ejemplo. De tal manera que, según lo temía Zulueta, esta lucha apasionada podía acabar haciendo una víctima: la escuela misma.

Cuando comprueba que no logra obtener el consenso necesario a la aplicación de las reformas que preconiza, Rafael Altamira dimite de su puesto de Director General de la Enseñanza Primaria, en septiembre de 1913. Su salida suscita una polémica, tras la publicación de un artículo hostil de Ramiro de Maeztu, que tendía a presentarlo como un hombre incompetente y aislado,¹¹⁴ y la manifestación de solidaridad de varias asociaciones de maestros de escuela, de numerosos profesores, del grupo de la Universidad de Oviedo Álvarez Buylla, Juan Uña, Anecito Sela, pero también de otros pedagogos como Luis de Zulueta, Ramón Carande, etc., o intelectuales tales como Luis Simarro.

¹¹² A. de Albornoz, “¿Por qué se van?”, *El País*, 24 de enero de 1916.

¹¹³ A. de Albornoz: *El temperamento español*, *op. cit.*, p. 153-154.

¹¹⁴ Maeztu se regocijaba de la dimisión de Altamira: “El señor Altamira ni es estimado ni cuenta con la opinión de los pedagogos, de los maestros ni de los intelectuales de España: todo lo que ha hecho en la Dirección y fuera de ella no vale nada o es un desacierto; su reputación es usurpada y nadie le apoya.” (*Nuevo Mundo*, 16 de octubre de 1913).

Querer educar al pueblo para que pueda participar en la vida supone también que se formule una interpretación del Estado y de la Cosa Pública que no lo excluya. Antes de acabar con esta descripción de la historia de España como “serie ininterrumpida de fracasos del pueblo”, según la expresión de Pérez de Ayala, había que ser capaz de encarar la cuestión capital: ¿qué es el pueblo y qué papel se le asigna en los cambios venideros?; es decir, plantear el problema de la representación política y de la comunicación *desde dentro*. Pero la vida política española está llena de paradojas. Esta misma burguesía hostil a los intelectuales no deja de proclamar que el país necesita la inteligencia de hombres nuevos. Gusta de criticar las formas democráticas de gobierno cuyo funcionamiento ignora y lamenta la incultura nacional al mismo tiempo que desautoriza las empresas de los hombres de cultura que le parecen subversivas. Tales reacciones contra el parlamentarismo y el intelectualismo, en un país minado por el caciquismo y el analfabetismo, explican —tanto como los prejuicios de los intelectuales— por qué era ilusorio esperar de la enseñanza que tuviera otra función que la que la sociedad quería asignarle y de los intelectuales que pudieran guiar a las masas más allá de sus propios límites.

A pesar de un indiscutible renacimiento cultural minoritario (la famosa “Edad de Plata”), la ineficacia de la enseñanza bajo la Restauración y los límites de la acción de los intelectuales concebida en términos de apostolado, solo pueden contribuir al mantenimiento de las antiguas estructuras económicas, sociales, políticas y mentales. En efecto, la mayoría de los proyectos de instrucción eran fruto de una tradición elitista descuartizada entre la incultura y la reacción, el apostolado y la demagogia. De tal manera que la triste comprobación de Manuel Azaña seguirá siendo por mucho tiempo de actualidad: “El mejor medio de guardar un secreto en España es escribirlo en un libro”.¹¹⁵

La enseñanza de la historia

Altamira plantea de inmediato la cuestión del contenido de los manuales escolares del bachillerato y la formulación de las finalidades de la historia enseñada: es decir la creación de una cultura cívica y, por consiguiente, liberal, en medio de una confrontación ideológica con la corriente católica. Está convencido de que la nación es una necesidad ontológica y que esta se forja por el conocimiento de una historia común. Las denominaciones que esta materia recibió en los programas a lo largo del siglo XIX y la mayor parte del XX son bastante semejantes: se centran en los conceptos de *historia de España* e *historia universal*, unas veces unidos y otras, separados, lo mismo que ocurre respecto de la geografía. En el plan de 1868 se introduce una referencia a la historia del arte; con el de 1926 se producen dos novedades, que no van a perdurar: por una parte, se incluye una historia (y geografía) de América y, por otra, se menciona a una historia de la civilización española en sus relaciones con la universal, tal como desde la historiografía metódica francesa se había ido pidiendo y había sido recogido por Altamira desde finales del siglo XIX.

Altamira había ido a París en 1890 a estudiar con los historiadores de la escuela metódica de Gabriel Monod, Charles-Victor Langlois y Charles Seignobos, que recomendaban la búsqueda y el estudio de los mejores documentos antes de ser culpados del auge de la historia *événementielle* que privilegia el estudio cronológico de los regímenes y de los reinados¹¹⁶, aunque ellos no pretendían contentarse con “la acumulación indefinida de hechos particulares” recogidos mediante una ilusoria asepsia en la labor crítica inicial, sino elaborar “hechos brutos” y llegar a “la composición histórica”, en un momento en que también los

¹¹⁵ M. Azaña: *Obras Completas*, Méjico, Oasis, 1966, t. III, p. 803.

¹¹⁶ Charles-Victor Langlois y Charles Seignobos: *Introduction aux études historiques*, París, Hachette, 1898.

historiadores alemanes, preocupados por la veracidad histórica, pretendían volver al estudio directo de las fuentes documentales echando las bases de un estudio científico de la Historia.

En 1891, Rafael Altamira publica en forma de libro y con el título de *La enseñanza de la historia*,¹¹⁷ las conferencias que había pronunciado durante el curso anterior en el Museo Pedagógico. En esta obra se describían las características de la historia enseñada en los países europeos y en los Estados Unidos y también se valoraban las aportaciones de la nueva historia positivista. Se enumeraban las repercusiones de este nuevo paradigma historiográfico sobre la historia enseñada, tanto respecto de sus finalidades educativas como de las características de los materiales o recursos que debían de usarse. De los manuales escolares al uso, Rafael Altamira destacaba “dos gravísimos inconvenientes: 1º, ser por lo común obra de tercera o cuarta mano, escrita deprisa, sin escrúpulo y con fin comercial, más bien que científico; 2º, el carácter dogmático, cerrado y seco con que pretende contestar a las preguntas del programa. Añádase a estas dos faltas, la de ceñirse, según el concepto antiguo, a los hechos externos de la vida política, y se tendrá retratado el carácter de ese medio de enseñanza, tal como ha sido hasta nuestros días”¹¹⁸. Añadía, respecto al uso del manual:

La primera novedad exigida, por tanto, es que los manuales comprendan la historia de la civilización; por otra parte, la función del texto o manual, dadas las condiciones que imprime a la enseñanza el moderno método activo e inductivo, ha variado esencialmente. En los procedimientos tradicionales, el libro lo era todo y aprenderlo de memoria la misión del alumno. Hoy día, el libro no es el objeto ni el fin de la enseñanza, sino meramente un auxiliar, cuyo valor estriba en suprimir los farragosos apuntes de clase que tanto molestan al alumno, y en ofrecer a este un lugar de referencia para ciertos pormenores (fechas, nombres, números) que es difícil y aún inútil confiar a la memoria.

Por fin, Altamira se preocupaba por la actualización científica de los textos escolares y su rigor científico. En las primeras décadas del siglo XX, este intento de crear manuales más adecuados a la situación coetánea de la historiografía “sabia” tuvo sus continuadores en autores tales como Pedro Aguado Bleye, Rafael Ballester, Antonio Ballesteros o J. F. Yela Utrilla. Se traducían también manuales de algunos de los grandes historiadores franceses (E. Lavisse, Ch. Seignobos o E. Malet), admirados por Altamira y sus discípulos como por el conjunto de educadores de la Institución Libre de Enseñanza. Es a fines del siglo cuando esta “historia contemporánea” empieza a identificarse no ya con la *coetánea* en sentido estricto, sino con la historia de la revolución liberal y su posterioridad.¹¹⁹

Una crítica de la concepción krausista de la historia

La teoría histórica de Altamira estriba en una crítica de la filosofía krausista de la historia. Según Sanz del Río, el hombre se conoce a sí mismo por la razón y se realiza como persona

¹¹⁷ R. Altamira: *La enseñanza de la historia*. Madrid, Fortanet, 1891 (se reeditó, ampliada, la edición de 1895, Madrid, Akal, 1997).

¹¹⁸ R. Altamira: *Ibid.*, p. 146-147.

¹¹⁹ En este sentido, es de interés el libro de Rafael Altamira *Cuestiones modernas de Historia*, aparecido en 1904, del que existen reediciones actuales. Altamira afirma que en lo histórico “hay hechos que el historiador puede ver por sí” (p. 126) y da cuenta de que en el nuevo plan de estudios de las Facultades de Filosofía y Letras en España se establecía una licenciatura en Historia en la que aparecía la materia “Historia moderna y contemporánea” tanto de España como universal. Es la primera aparición de tal cosa en España. Es de interés también el trabajo del propio Altamira, *Direcciones fundamentales de la Historia de España en el siglo XIX*, publicado en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 1923, núm. 759 a 761.

en la búsqueda de la armonía.¹²⁰ Este racionalismo armónico es la filosofía que parte del propio hombre para llegar a Dios, y a través de él busca la síntesis en la Humanidad. Del mismo modo que esta filosofía humanista huye de la disolución del hombre en el ser social, se aparta también de cualquier disolución de la persona en el Ser Absoluto. Desde este punto de vista, el krausismo supone una revisión del idealismo anterior a él, y parte de la concepción del hombre como “ser pensante”, que queda absorbido en el Ser racional.

Aunque no está clara en la filosofía krausista esta unión entre racionalismo y misticismo, razón científica y razón filosófica, su deseo de racionalizar el mundo y las distintas teorías que sobre él se han elaborado, contribuyen a despertar el pensamiento científico en la España de la época: “Donde lo que muy a menudo impera es una verdadera desconfianza y un miedo real hacia la ciencia y hacia los descubrimientos y avances de carácter científico, *novedades* que se ven casi siempre como peligrosas para la fe religiosa o para el buen orden de la sociedad, rechazables, por tanto, desde lo que se considera ortodoxia teológica, filosófica o política”.¹²¹ Esta voluntad investigadora por encima de dogmas y barreras tradicionales fue una de las aportaciones del krausismo en España. “Lo decisivo en el llamado krausismo español (que se desarrolló hasta el período 1870-1895) es su oposición al oscurantismo, su actitud de libre examen y también de simpatía —un poco difusa— a lo popular”.¹²² Pues la cuestión social se reduce para él a un problema de ética y de educación: se construirá una sociedad armónica cuando la conducta moral del hombre se ajuste a la ética universal. Por este camino, de reforma lenta y profunda de la enseñanza y no por cambios políticos repentinos y minoritarios, los krausistas e institucionistas buscaron la solución al problema nacional. Concibieron pues la historia como un camino hacia el progreso conforme el hombre se vaya acercando a esa sociedad armónica. La naturaleza es otro elemento importante que Altamira recibe de Giner; se traduce en el deseo de entender mejor la historia mediante un recurso a la geografía con un estudio del paisaje. *La Historia de España y de la civilización españoles* empieza por una presentación geográfica de España.

Altamira recibe pues de Giner varias concepciones de la historia: esta no es solo historia política y la hacen los pueblos; se debe estudiar con rigor científico; el conocimiento histórico puede tener un interés pedagógico, recalcando, con el estudio del pasado, lo que es auténtico y positivo en la obra de un pueblo. Esta unidad del ser social es comparable a la del individuo, es una “unidad psicológica basada en la igualdad constante del sujeto histórico”.¹²³ La Historia tiene que abarcar todas las manifestaciones de un pueblo, buscando las relaciones que estas tienen entre sí.¹²⁴ Para Altamira, el progreso de la Historia es fruto del abandono de contenido estrictamente ideológico de esta, hasta llegar a recalcar la importancia de la historia de la civilización,¹²⁵ cuando se trata de rescatar una historia útil a la interpretación del presente y a la regeneración nacional más allá del pesimismo y del determinismo del ambiente.

¹²⁰ J. Sanz del Río: *Textos escogidos*, Eloy Terrón (ed.), Barcelona, 1968, pp. 83-84.

¹²¹ Elías Díaz: *La filosofía social del krausismo español*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1973, p. 56.

¹²² Manuel Tuñón de Lara: *La España del siglo XIX*, Barcelona, Laia, 1973, p. 172.

¹²³ *Ibid.*, p. 204.

¹²⁴ R. Altamira: *La enseñanza de la Historia*, Madrid, 1895, p. 149.

¹²⁵ Al contrario de muchos historiadores de su tiempo, no desprecia el periodo de Al Andalus, en que se introduce la bibliografía musulmana en la península, y otorga gran importancia a los prolegómenos de Abenjaldun (1333-1402), en los que ve la primera intuición de lo que debía ser la Historia como ciencia, puesto que este autor afirma la unidad psicológica social introduciendo el enfoque sociológico en la Historia. Afirma, por otra parte, la similitud del pasado y del presente, lo cual posibilita la comprensión de modo racional del desarrollo histórico y la formulación de leyes. A partir de estos presupuestos, se puede comprobar la veracidad de los hechos relatados. (Rafael Altamira: *Proceso histórico de la historiografía humana*, México, 1948, pp. 28-43).

Desarrollada con Lafuente, la tradición liberal pretendía construir la nación y rescatar al pueblo como sujeto histórico y alma de la nación.¹²⁶ Pero Altamira rompe con las presuposiciones nacionalistas que pensaron la Historia como asignatura escolar para hacer de ella una ciencia social que tendría como hilo conductor el estudio de la estructura jurídico-política desde la Alta Edad Media hasta el periodo contemporáneo. Gusta, por ejemplo, de recordar, en su *Historia de España y de la civilización española*, ciertos funcionamientos democráticos de las Cortes medievales, haciendo hincapié en la administración de la justicia como elemento de organización nacional y en la capacidad de defender un sentido más igualitario del derecho, dando como ejemplos el Justicia de Aragón o unos acuerdos como la Sentencia arbitral de Guadalupe, cuyos efectos fueron la abolición de los malos usos y la liberación de los payeses de su adscripción al terruño.¹²⁷ Pero el historiador comprueba también que desde el Renacimiento se considera que manifestaciones sociales distintas de la política pertenecen a la Historia.¹²⁸ Altamira supedita, en efecto, el relato político a un examen de la organización social y administrativa y a un estudio de la vida económica y cultural. En el examen sistemático de las grandes instituciones —el Estado, la Iglesia, la familia, la propiedad— estriba toda una historia social del derecho que va mucho más allá de la mera historia política cronologizada.

La historia nacional

Superando la tradición romántica que le incitó a traducir al castellano el *Discurso a la nación alemana* de Fichte, Altamira considera la historia nacional desde un punto de vista patriótico. A la dimensión política de otros proyectos historiográficos alemanes (Fichte) y franceses (Taine, Renan, Quinet) que proponen también métodos regeneracionistas,¹²⁹ Altamira añade una exigencia social. Pero no se trata solo de hacer de la nación un sujeto político y del español un ciudadano. El historiador se empeña en echar los cimientos de una *Historia de España y de la civilización española* negando la ilusión de la resurrección de un pasado caducado, contradiciendo las tendencias *esencialistas* y retrospectivas que, desde Ganivet hasta Picavea o Mallada, alimentan la literatura regeneracionista y el regeneracionismo oficial que tiende a culpar a la nación de los errores gubernamentales.

El método que sugiere y que consiste en reapropiarse la historia nacional, estriba en el conocimiento de sí mismo. El recurso a la psicología permite matizar muchos diagnósticos apocalípticos superando la actualidad y rebajando la derrota al nivel de una crisis pasajera. Como tantos, Altamira, al redactar su *Psicología del pueblo español* (1902), enfoca la peculiaridad española desde fuera partiendo de los orígenes de la hispanofobia que nace en Francia en el siglo XV y culmina a finales del XVIII con el famoso artículo de Masson de Morvilliers (1792) que evoca la inutilidad europea de la historia de España. Pero el hecho de que España llegue a ser —en la división europea del trabajo que proponía, el mismo año, Alfred Fouillée en su *Psicología de los pueblos europeos*— un mero proveedor de materias primas tampoco le agrada, ni la mezcla de exotismo y folklore que hace de España en las exposiciones universales parisinas un país-museo. Altamira pretende corregir y superar tales tópicos buscando la verdad histórica española. Pero cuida de no construir un mero discurso

¹²⁶ Juan Sisinio Pérez Garzón: “El nacionalismo historiográfico: herencia del siglo XIX y dato precedente de la obra de Altamira”, *Estudios sobre Altamira*, Armando Alberola (ed.), Alicante, Instituto Juan Gil-Albert, 1987, p. 353.

¹²⁷ *Historia de España y de la civilización española*, Barcelona, sucesores de Juan Gili, vol. II, p. 111.

¹²⁸ R. Altamira: *La enseñanza de la Historia*, op. cit., p. 117.

¹²⁹ Quinet habla de las “Condiciones para una regeneración nacional” en 1870. Por consiguiente, lo que está en juego no es exclusivo de España aunque esta lo descubra veinte o treinta años más tarde.

patriótico. Su enfoque no es una historia de la decadencia. Al contrario tiene la ambición cívica de permitir que los españoles se apoderen de nuevo de su historia, introduciendo en la historiografía una dimensión sociocultural oponiendo lo que llama “la historia externa o historia política” y “la historia interna o historia de la cultura española”. Estas disquisiciones remiten a la *intrahistoria* de Unamuno y este enfoque psicológico anuncia lo que se dio en llamar, en los años sesenta, historia de las mentalidades. Pero la *intrahistoria* o “tradicción eterna” dista mucho de ser un concepto. Es más bien una intuición que va plasmándose con toques sucesivos hasta aparecer como la cara oculta de la Historia, es decir, a la vez la intimidad sobre la que se fundamenta una personalidad y un secreto tesoro que conviene revelar al pueblo. Una comparación inicial entre el individuo y el pueblo le permite proponer por equivalencia una nueva definición: “carácter popular íntimo”. Así definida, en efecto, la noción se aproxima a la historia de las mentalidades esbozada por Altamira.

Según Altamira, el historiador debe tener más claro el concepto de sociedad como unidad orgánica.¹³⁰ Y se le ocurre rastrearlo desde la obra de un cronista de Carlos I, Páez de Castro, que explica en su *Método para escribir la Historia* que esta tiene que abarcar el estudio geográfico del territorio, las leyes y costumbres, el idioma, etc. Es un momento en que la Historia empieza a ensanchar su campo y su contenido introduciendo en ella la vida civil. Pero esta actitud es aún excepcional, lo mismo que la de Baltasar de Céspedes o de Cabrera de Córdoba, que no logran romper el tono general de la historiografía que sigue escribiendo una historia política.

Aunque Jean Bodin en el siglo XVI y Bacon o Cordemoy en el siglo XVII amplían también el contenido del ámbito de la Historia al margen de la vida política, es el siglo XVIII cuando se hacen aportaciones conceptuales notables. El racionalismo de este siglo contribuye a fomentar una historia que se fundamente en el estudio de documentos y testimonios. Se reacciona contra las fábulas y se intenta analizar de forma racional las causas de los hechos históricos. En este siglo coloca Altamira el prelude de una erudición “que tanta gloria dio a Ranke en el primer tercio de nuestro siglo”.¹³¹

Altamira somete su juicio histórico al examen de los hechos. Olvida el providencialismo: el descubrimiento del nuevo continente ya no es ninguna recompensa tras la cruzada que desembocó sobre la toma de Granada. Y si no se libra de todo historicismo, evita la evocación del espíritu nacional (el *Volksgeist*), propia de los historiadores filósofos alemanes (Herder, etc.), para proponer una trayectoria histórica explicable que no estribe en el descubrimiento de la esencia de España (o de este secreto que siguen evocando todavía ciertos historiadores *esencialistas*), sino en la aprensión de la significación del tiempo. Solo esta historia científica a la que Altamira permanece fiel permite entender la aventura colectiva de los pueblos en sus modalidades nacionales. En 1922, en su discurso de recepción en la Real Academia de la Historia, dedica todavía un apartado especial al “valor social del conocimiento histórico”.

Historia integral e historia científica: cultura y civilización

Del krausismo y de Giner, Altamira toma la idea de una historia *integral* (consecuencia de la concepción organicista de la sociedad en la que todas las partes se juntan y se relacionan), con un enfoque sociológico, único capaz de esclarecer el desarrollo total de un pueblo y de mostrar los factores o los sucesos que entorpecieron este proceso. En obras como *Psicología del pueblo español* o *Los elementos de la civilización y del carácter españoles*, analiza lo que define a los españoles y explica su comportamiento en la historia. Lo cual le lleva a precisar

¹³⁰ R. Altamira: *De Historia y Arte*, Madrid, 1898, p. 3.

¹³¹ R. Altamira: *La enseñanza de la Historia*, op. cit., p. 130.

que muchos tópicos acerca de los españoles no son más que vicios comunes o actitudes condicionadas por el momento en que vivían.

En España, Altamira, aunque no ignora que fueron eclipsadas por la historiografía francesa, señala las aportaciones del Padre Sarmiento, de Jovellanos, Forner y Masdeu. Los tres primeros critican desde presuposiciones racionalistas la manera de escribir la historia de los antiguos.¹³² Y Masdeu, en su *Crítica de España y de la cultura española* abarca toda la aportación cultural del pueblo español. En su propia *Historia de España y de la civilización española*, Altamira otorga gran importancia a la organización social y política desde la Edad Media, cuya evolución cuida de estudiar conjuntamente.¹³³ Y aunque reconoce la importancia de Voltaire, le reprocha haber escrito una historia al servicio de la burguesía, es decir, en función de la evolución de la vida política. “Lo que faltaba a los historiadores del siglo XVIII era, de una parte, extender el cuadro a todos los aspectos de la vida humana; de otra, componer orgánicamente la narración para que no aparecieran los nuevos elementos simplemente como añadidos a la antigua historia política, que sigue siendo para ellos la directriz”¹³⁴.

Altamira recuerda que en Francia la obra del Abate Velli estudia las leyes y las costumbres de su país. Pero comprueba que el debate en torno al contenido de la historia que surge en el siglo XVIII suscita dos reacciones: la de autores que se limitan a historiar, separada de la historia política, la actividad laboral o intelectual de los pueblos y la de otros que apuntan hacia una historia universal en un intento de abarcar los demás enfoques. Entre los primeros, Altamira destaca la obra de Capmany, *Memorias históricas sobre la marina, comercio, navegación y artes de la antigua ciudad de Barcelona* (1779). Otras ilustraciones de estas tendencias a ensanchar el ámbito de la historiografía son los intentos de llevar a cabo una Historia universal.

Se comprueba entonces una democratización de la historia, es decir, que esta empieza a tomar en cuenta la actuación del pueblo o más bien a sustituir el sujeto individual (rey, príncipe) por el sujeto colectivo (pueblos, clases sociales).¹³⁵ Altamira señala en la historiografía del siglo XIX los intentos de hacer la historia interna de los pueblos para comprender los hechos políticos externos.¹³⁶ Hace hincapié en la traducción de la obra de Cantú, *Compendio de historia universal*, debida a Sanz del Río. Y señala la obra de Eugenio Tapia, *Historia de la civilización española* (1840) que le parece bastante débil aunque supone un esfuerzo por incluir en la historia la situación de la sociedad, los progresos industriales e intelectuales. Pero prefiere la de Fermín Gonzalo Morón (1841-1846) y comprueba que luego España no ofrece nada nuevo hasta finales de siglo con la publicación de los libros de Picatoste, Moreno de Espinosa y Sánchez Casado gracias a la introducción del estudio de la civilización en los planes de la Segunda Enseñanza.¹³⁷

¹³² “Yo no tengo empacho en decirlo: la nación carece de una Historia. En nuestras crónicas, anales, historias, compendios y memorias, apenas se encuentran cosas que contribuyan a dar una idea cabal de los tiempos que describen [...] Pero ¿dónde está una historia civil que explique el origen, progresos y alteraciones de nuestra constitución, nuestra jerarquía política y civil, nuestra legislación, nuestras costumbres, nuestras glorias y miserias”. (Jovellanos, *Discurso de recepción en la Academia de la Historia* en 1778, citado por R. Altamira en *Proceso histórico de la historiografía humana*, México, 1948, p.85; R. Altamira: *Historia de España y de la civilización española*, t. IV, p. 370-379.

¹³³ R. Altamira: *Historia de España y de la civilización española*, t. II, p. 5-22.

¹³⁴ R. Altamira: *Cuestiones modernas de Historia*, op. cit., p. 24.

¹³⁵ R. Altamira: *La enseñanza de la Historia*, op. cit., p. 13.

¹³⁶ R. Altamira: *La enseñanza de la Historia*, op. cit., p. 140.

¹³⁷ R. Altamira: *Proceso historiográfico de la historiografía humana*, op. cit., p. 112.

Considera que la aparición de la historia de Inglaterra de Macaulay en 1848 representa, como la de Henry Thomas Buckle en 1857,¹³⁸ un avance decisivo en la historiografía en cuanto relaciona la vida del pueblo con su gobierno. Estos ensanches reiterados de la historia a todas las actividades sociales y culturales intentando relacionarlas entre sí y usarlas para explicar la vida política demuestran que aún no se aceptó esta concepción de la historia formulada desde el siglo XVIII. Altamira explica este retraso por la aparición de las doctrinas de Hegel que supeditan la vida de los pueblos a la idea de *Estado*. Como reacción a esta postura, nacieron estudios de la civilización que no consideraron la vida política.

Después de la primera guerra mundial, Altamira ya no duda de que para conocer la evolución de un pueblo es preciso abarcar todas las facetas de su historia a nivel económico, político e intelectual y, por consiguiente, que ese vuelco metodológico afecta tanto al objeto como al sujeto de la historia. El nuevo rumbo que toma entonces la historiografía se fundamenta en “una estimación cada vez más orgánica de la Historia, penetrando la interna relación y dependencia de los hechos, para que estos pierdan la forma descosida e individual con que nos la presentaron los historiadores antiguos, muy distinta de la encadenada y causal que se presenta en la vida”.¹³⁹ Altamira no se contenta con unos análisis parciales de la realidad histórica porque concibe ya la Historia de forma global para que puedan cobrar sentido los aspectos parciales: “Fue esta separación un producto de los que se oponen a la victoria del nuevo concepto íntegro: es decir, en que no falta ninguna de las partes que componen la totalidad”.¹⁴⁰

Al contrario, desde 1895 Altamira afirma la unidad de la vida social¹⁴¹ y propugna el estudio de las relaciones entre lo social y lo político —lo que pocos historiadores aceptaban todavía¹⁴²—, para no contentarse con análisis fragmentarios de la realidad histórica, ni incurrir en el error de la erudición minuciosa o de la investigación parcial¹⁴³:

Todo el progreso que en el futuro cabe, es el correspondiente a una estimación cada vez más orgánica de la Historia, penetrando la interna relación y dependencia de los hechos, para que éstos pierdan la forma descosida e individual con que nos la presentaron los historiadores antiguos, muy distinta de la encadenada y causal que se presenta en la vida.¹⁴⁴

Por otra parte, se alegra de la posible cooperación internacional de los historiadores y de la desaparición del erudito aislado, “celoso del secreto de sus documentos y recluido en la soberbia interpretación personal y de su sobreestimación de las cosas y los intereses de campanario”.¹⁴⁵ Y tiende siempre a generalizar e interpretar los hechos cada vez que estos resulten de un estudio científico.

Convencidos, con Aristóteles, de que no puede haber ciencia de lo particular o de que el conocimiento de los hechos históricos no puede tener carácter científico puesto que las fuentes son mediatizadas y están supeditadas a la propia subjetividad del investigador, ciertos historiadores dudan de la pertinencia de estos nuevos enfoques. Altamira les contesta que hay

¹³⁸ Henry Thomas Buckle: *History of Civilization in England*, 2 vol., Londres, J. W. Parker & Son, 1857-1861.

¹³⁹ R. Altamira: *Cuestiones modernas de Historia*, op. cit., p. 213.

¹⁴⁰ R. Altamira: *Proceso histórico de la historiografía humana*, op. cit., p. 117.

¹⁴¹ R. Altamira: *La enseñanza de la Historia*, op. cit., p. 150-151.

¹⁴² Altamira recuerda que en los congresos de historia de Roma (1903) y de Berlín (1908) se discutió todavía el hecho de saber si la historia debe solo explicar la vida política y si esta debe excluirse de la historia de la civilización (Rafael Altamira: *Proceso histórico de la historiografía humana*, op. cit., p. 123).

¹⁴³ R. Altamira: *Cuestiones modernas de Historia*, op. cit., p. 214.

¹⁴⁴ R. Altamira: *Cuestiones modernas de Historia*, op. cit., p. 29.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 219.

fuentes que son “materia de un conocimiento tan directo como para un naturalista lo es el de un fenómeno observado” y acepta el riesgo de la subjetividad aunque reconoce que este afecta también las ciencias naturales o físicas.¹⁴⁶ Tampoco duda en oponer a estos escépticos el convencimiento de que el conocimiento histórico llegó a la misma exactitud que estas y sobre todo de que todo tipo de reconocimiento es rectificable conforme las investigaciones vayan avanzando: “en virtud de los métodos científicos modernos, no solo es la Historia capaz de certeza plena (en relación con las fuentes disponibles, pues una cosa es certeza plena y otra certeza definitiva, que ninguna ciencia puede gloriarse de poseer), sino que es posible que conozcamos —de hecho, conocemos— la historia de los pueblos antiguos mucho mejor que la conocieron los hombres que de estos pueblos formaban parte”.¹⁴⁷

Se plantea también la posibilidad de formular leyes históricas que sirvan para sacar enseñanzas para el presente, aunque estas leyes no sean rígidas ni inmutables y deban considerarse solo como hipótesis necesarias.¹⁴⁸ De hecho, Altamira desestima las cuestiones meramente teóricas y solo pretende caminar hacia una racionalización de los hechos históricos. En las conferencias dadas en la Universidad de La Plata en 1909, ya había asegurado que el oficio del historiador “es sencillamente observar el hecho histórico y revelar los resultados de su observación, exactamente lo mismo que hace el científico: cuando estudia las cosas a través del microscopio, tiene que ver y decir lo que ve con la mayor sencillez del mundo”.¹⁴⁹

Altamira, en efecto, no acepta las construcciones metafísicas sobre la historia. Quiere que las grandes interpretaciones de la historia se fundamenten en un análisis previo de la realidad de los hechos¹⁵⁰. Y desconfía de una filosofía de la historia que intentaría explicar los hechos históricos “por causas no temporales, sino permanentes y encajar los hechos históricos dentro de una impulsión y una causalidad metafísica, por fuera del campo de la Historia”.¹⁵¹ No descarta, sin embargo, la posibilidad abrumadora de una historia interpretativa total. Al menos esta ambición humana de entender de forma racional el desarrollo de la humanidad le parece positiva: “consiste en hacer a la humanidad consciente de sus propios hechos”.¹⁵² Estas alusiones al progreso científico del conocimiento histórico y a la posibilidad de una historia total le llevan a concebir la civilización como un estado ideal integrado por todos los elementos de la vida humana que no se desarrollan de modo uniforme. Importa analizar pues los esfuerzos que hacen los pueblos para acercarse a este ideal. Entonces, Altamira no se refiere únicamente al progreso material, sino que toma en cuenta a la justicia y a la calidad de las relaciones humanas. Hay más: está convencido de que la educación desempeña un papel fundamental en la consecución del progreso: “No nos resignamos a creer que hayan de perdurar eternamente las imperfecciones de que hoy nos dolemos y, menos, que la Humanidad sea incapaz de corregirlas con un cambio radical de organización y educación”.¹⁵³

Altamira quería lograr una nueva legitimación de la historia enseñada, introduciendo en ella las aportaciones científicas de la historiografía positivista y una nueva dimensión social y cultural, la denominada *historia interna* o de la civilización. El término *civilización* designa para Altamira un enfoque, un proceso complejo que pretende llevar a cabo la historia de los

¹⁴⁶ R. Altamira: *Proceso histórico de la historiografía humana*, op. cit., p. 169.

¹⁴⁷ R. Altamira: *Cuestiones modernas de Historia*, op. cit., p. 142.

¹⁴⁸ R. Altamira: *Proceso histórico de la historiografía humana*, op. cit., p. 161.

¹⁴⁹ Citado por Juan José Carreras, op. cit., p. 397.

¹⁵⁰ R. Altamira: “Conferencia en la Academia de Jurisprudencia. Causas de error en la interpretación de hechos históricos”, *El Sol*, 7 de marzo de 1924.

¹⁵¹ R. Altamira: *Filosofía de la Historia y teoría de la civilización*, Madrid, 1916, p. 20.

¹⁵² *Ibid.*, p. 43.

¹⁵³ R. Altamira: *Cuestiones modernas de Historia*, op. cit., p. 50.

pueblos aunando los hechos económicos o políticos, técnicos o religiosos, morales o sociales, es decir: la religión, las ciencias, las mentalidades y las costumbres; mientras el concepto alemán de cultura remite a fenómenos espirituales, artísticos o religiosos.¹⁵⁴ Pero si la cultura es patrimonio, también es memoria, saber y difusión de este saber, cuando la civilización, expresión de la vida colectiva, explica un ideal vital en el que estriba un comportamiento y un proceso de modernización. El término tiene entonces para Altamira el sentido que le dieron antes Eugenio de Tapia¹⁵⁵ y Joaquim Pedro de Oliveira Martins¹⁵⁶ (y después José M^a Jover Zamora¹⁵⁷) —lo mismo que Charles Seignobos o Lucien Febvre, aunque fue fiel al magisterio del positivista inglés Buckle, a quien consideraba un precursor en la materia¹⁵⁸—; es decir, tanto “el estado social de la nación” como la capacidad de esta de “poder presentar una suma mayor de cualidades espirituales aprovechables en beneficio general”.¹⁵⁹ En este sentido, se aparta de las teorías alemanas y enfoca la historia como una visión de conjunto que integra todas las partes —la historia de los hombres y de las instituciones, pero también la literatura y la gramática que expresan la situación de una sociedad— y permite entender la visión del mundo que caracteriza una época. En efecto, no confunde el grado de instrucción (cultura) de un pueblo con su contribución al progreso material y moral de la humanidad (civilización), es decir, lo que es propio de un pueblo y lo que comparte con los demás. En el primer caso, se trata de la estrecha referencia a un tesoro que habría que defender; en el segundo, de una riqueza que sería preciso elaborar conjuntamente y compartir. Esta visión de la historia como explicación de conjunto de la actuación de los hombres, Altamira la incluye en el movimiento de la civilización universal.

Civilización y barbarie: el desengaño del intelectual liberal (1936)

Intelectual, Altamira lo fue quizá más que nadie por su ubicuidad inicial y el uso político de la historia que hizo, pero también por el distanciamiento de jurista y el entusiasmo de historiador que le caracterizan. A quienes lloraban la desaparición de la nación en 1898 opuso una España real, viva, que encontró en dos polos históricos opuestos: España no solo no había muerto ni estaba en trance de morirse porque el pueblo español supo autogobernarse desde la Alta Edad Media a nivel local¹⁶⁰ y porque, a nivel internacional, creó una civilización.¹⁶¹

Sin embargo, cuando enumera las causas morales de la guerra civil, omite las estructurales y las políticas, y no comenta, en la reedición de su *Manual de Historia de España*, las reformas de los gobiernos republicanos; solo comprueba que las masas ofrecieron resistencia

¹⁵⁴ Norbert Elias: *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1987.

¹⁵⁵ Este autor entiende por civilización “las mejoras que se han hecho sucesivamente en el estado social de la nación española para común utilidad de su individuos” y “los progresos de estos en el ejercicio de sus facultades morales e intelectuales” (E. de Tapia, *Historia de la civilización española desde la invasión de los árabes hasta la época presente*, Madrid, Lib. de Manuel Juncosa, 1840, vol. I, p. 3).

¹⁵⁶ J. P. Oliveira Martins: *História da civilização ibérica*, Lisboa, 1879.

¹⁵⁷ J. M.^a Jover Zamora: *La civilización española a mediados del siglo XIX*, Madrid, Espasa Calpe, 1991.

¹⁵⁸ Véase Juan José Carreras Ares: “Altamira y la historiografía europea”, en Armando Alberola (ed.): *Estudios sobre Rafael Altamira*, Alicante, Instituto Juan Gil-Albert, pp. 395-414.

¹⁵⁹ R. Altamira: *Epítome de Historia de España (Libro para los profesores y maestros)*, Madrid, La Lectura, 1927, p. 17.

¹⁶⁰ R. Altamira: *Derecho consuetudinario de España*, Barcelona, 1903. *Derecho consuetudinario y economía popular de la provincia de Alicante*, Madrid, Imp. del Asilo de los Huérfanos del S. C. de Jesús, 1905, 127 p., reed. facsímil, Alicante, Instituto Juan Gil-Albert, 1985. Adolfo, Posada: *Evolución legislativa del Régimen local en España: 1812-1909*, Madrid, Lib. Gal. de V. Suárez, 1910.

¹⁶¹ R. Altamira: *Historia de España y de la civilización española*. Barcelona, 1913-1914. 4 vols.

al golpe militar del 18 de julio de 1936.¹⁶² La concepción que tiene Altamira de la masa ha cambiado. Esta deja de ser el espantapájaros del intelectual liberal tradicional para convertirse en objeto de estudio. Altamira hablaba de las masas como un grupo de “individuos ignorantes, crédulos, impulsivos o miedosos, cuya ideología está formada por todos los prejuicios tradicionales, todos los errores de siglos pasados o por el fanatismo de una determinada doctrina”, aunque está preocupado por su educación.¹⁶³ Pero al final de su vida intuye que “la masa es, con todos sus defectos como con todas sus virtudes, un factor existente en los pueblos... En la historia española, no se puede negar que el pueblo es tan elemento social español como lo son la clase media, la aristocrática y la intelectual, y que con estas concurre a construir nuestra historia y conllevar la responsabilidad o la gloria que en cada momento nos corresponde. Este hecho fundamental ha tomado, como todos sabemos, proporciones desmesuradas y aún gigantescas en el tiempo presente, respecto del cual nadie podrá negar la importancia que representa, ni la necesidad de que lo estudiemos a fondo y sin prejuicios”.¹⁶⁴

Altamira se interesa por las relaciones entre intelectuales y obreros y luego por la capacidad de las masas de transformarse en sujeto histórico, pero sigue siendo un educador para quien la modernización de España es ante todo una cuestión de cultura. Altamira adopta siempre la estrategia del optimismo hasta experimentar un sentimiento de fracaso final. Su fe en el derecho tropieza con los acontecimientos que dividen y ensangrientan a España a partir del verano de 1936: unos apuntes suyos traducen su desamparo frente a la guerra civil¹⁶⁵ y todavía más, si cabe, el borrador titulado *Confesión de un vencido*, en el que admite que su optimismo de “liberal clásico”, es decir, su fe en el progreso por la ley, está duramente afectada por los acontecimientos. Pero recuerda su convicción: “jamás interpreté la libertad como un privilegio de partido o de clase que se reclama para los amigos y se niega para los que no lo son, sino como una condición fundamental y común a todos los hombres”.¹⁶⁶ Para afirmar su convicción de que la ley suprema, la Constitución, estaba por encima de todo, Manuel Azaña se definía “demócrata violento”. Más de un intelectual se acogerá también a los valores del liberalismo como último llamamiento subversivo a la moral colectiva. Rafael Altamira vivió en su propia carne, con acentos que recuerdan los de Unamuno cuando redacta *Del resentimiento de la vida*, lo que llamó “mi derrota”:

Mi derrota presente la han causado, de una parte, la negación casi total en el mundo europeo en que vivo, negación de doctrina y de hecho a la vez, de todas las precedentes afirmaciones; y de otra parte, por la horrible revelación que los hechos actuales nos han lanzado a los ojos, de existir en la condición humana cualidades (malas cualidades) que imponen la desesperanza de toda mejora moral en la masa [...] Mi derrota actual significa el derrumbamiento de toda mi vida espiritual y la anulación de más de cincuenta años de trabajo entusiasta por mi patria y por la humanidad. El mundo está dominado por la violencia, la deslealtad, la ausencia del respeto al débil y la cínica imposición de todos los dogmatismos por la fuerza. Tal es el espectáculo de casi toda Europa y gran parte de Asia. En él entran las naciones que estimábamos antes como más

¹⁶² R. Altamira: *Manual de Historia de España*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1946, 2.ª edición, p. 544.

¹⁶³ “La educación del obrero en Europa” y “La cultura general de la masa obrera”, en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 756, 1923, y núm. 820, 1928.

¹⁶⁴ R. Altamira: *Elementos de la civilización y del carácter español*, Buenos Aires, Losada, 1950, p. 55-56.

¹⁶⁵ “Inventario de mis pérdidas económicas, intelectuales y morales, por causa de la guerra civil de España”, apuntes en los que enumera todos sus bienes (desde sus casas de San Esteban de Pravia y Campello, en Alicante, hasta sus apuntes para libros nuevos); AA.VV., *Rafael Altamira (1866-1951)*, Alicante, Instituto Juan Gil-Albert, 1987, *op. cit.*, pp. 222-223.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 223.

civilizadas y dignas de admiración, y las más capaces materialmente de imponerse a todas las demás. En él está mi España [...] A la luz de estos hechos presentes, adquiere vigor y se nos impone la amargura de no poder sustraernos a ella...

En otra nota, titulada *Mi tragedia de España*, el historiador insiste sobre su fracaso personal, pues todo lo que está pasando contradice y vulnera sus convicciones:

Mi pueblo me ha engañado. Todo lo que creí respecto de él lo ha desmentido con sus actos. No sabe gobernarse; es incapaz de conformidad con el fracaso, es decir, es un jugador que no sabe perder y, por ello, todo triunfo (aparente) se le trocará en derrota; es duramente cruel e intransigente; es egoísta cuando debería ser altruista, y absolutamente desprovisto de patriotismo hasta el punto de sacrificar el poco que sentía a la salvaje esperanza de vencer aunque sea a costa de perder su independencia y su personalidad: con lo que ha enterrado tal vez también lo mejor de su Historia.¹⁶⁷

Y Altamira sigue meditando desde Bayona —como antaño Unamuno, en 1925-1930, desde Hendaya— sobre el sentimiento trágico de la vida de los pueblos y de esta España que quiso revelar a sí misma y transformar: “Lo único que me consuela, o, más bien dicho, que me anima a seguir este suplicio, es el hecho de que la veo, que a veces oigo ruido que de ella vienen o contemplo las nubes que a la mañana se levantan de sus valles, suben a cubrir los montes y parecen traer la frescura y el olor de nuestras tierras”.¹⁶⁸ Esta contemplación acaba en meditación panteísta (que no deja de recordar su vinculación a Giner de los Ríos y a la Institución Libre de Enseñanza), como último himno de alegría de quien quería acabar en 1898 con la visión trágica de la historia de España y comprueba en 1936 que no lo ha conseguido: “Entonces fue cuando oí las más profundas explicaciones que conozco del concepto del sentimiento de la patria, así como de la solidaridad del hombre con la obra total de la creación y con las cosas de la Naturaleza que le rodean”.

Esta manera de recordar la necesidad de la reiteración de los valores y de la imprescindible comunicación con el otro puede parecer patética en la España del final de 1936 que niega la alteridad. Afirmarse partidario de un posible programa mínimo de convivencia colectiva, sin caer en el irenismo, era algo más que seguir buscando aquel pueblo idealizado o perdido de los liberales en una sociedad que se había masificado y amenazaba los cimientos de un edificio intelectual ideado en el siglo XIX, pero que estaba todavía por edificar. A la II República le faltó tiempo para reformar al Estado, para volver a fundar la nación, es decir, para redactar una constitución y para gobernar a la vez. Altamira está, pues, en la delicada situación del intelectual liberal que quiere que se gobierne en nombre de un pueblo a cuya construcción debe contribuir, atribuyendo la falta de democracia a la incultura. Sin compartir la ilusión de una génesis sociológica del Estado, se interroga sobre la relación de la nación con su espacio territorial cruzando varias escalas desde lo local a lo transnacional. Pero fundamenta la cuestión de los imaginarios nacionales sobre un riguroso estudio de las tradiciones locales. Y está siempre atento a la defensa de los valores supremos de la democracia. En privado, se muestra solidario con la España agredida, cuya desorganización le desespera. Altamira quiso ser un técnico y no un político. Así cabe entender tanto su actuación en el Ministerio de Instrucción pública y su participación en el Senado cuando fue designado por la Universidad de Valencia en 1916, 1919 y 1923, como cuando estuvo en el Tribunal Internacional de la Haya.

La intervención de los intelectuales siempre señala un déficit democrático. No obstante, la sociedad necesita la reiteración de los valores que encarnan. En este sentido, más que a la de

¹⁶⁷ Ibid., p. 225.

¹⁶⁸ Ibid., p. 226.

un intelectual clásico peninsular que escribe artículos, pronuncia discursos y firma manifiestos para comentar los acontecimientos, la obra de Altamira se parece a la de los intelectuales ingleses o italianos que son, ante todo, historiadores preocupados por la cohesión nacional y el papel de su país en el concierto de las naciones europeas y que actúan desde las instituciones. Altamira permaneció fiel al doble enfoque que le guió a lo largo de su vida, aunando lo nacional y lo internacional para superar el nacionalismo estrecho y corto de miras considerándolo desde la altura de los tiempos, con la ambición de formar al ciudadano “desde el conocimiento de la historia de su país”, enfocada desde la perspectiva global de una civilización. Hasta imponerse como figura más destacada de la historiografía española de la primera mitad del siglo XX e inspirador, desde 1909, del cambio de paradigma que supieron aprovechar, veinte años más tarde, sus colegas franceses, padres de l'*École des Annales* (1929): Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, etc.