

ce alguna vez la palabra «hipótesis». También Julián Ribera se escandalizaba de que se llamara ciencia a un conocimiento que tan sólo podía presentarse como hipótesis o probable, nos dice<sup>40</sup>.

Esto nos advierte de que no hemos de pasar más allá de cierta raya, trazada en mitad del camino del pensamiento científico, en los decenios que tomamos en consideración. Y por mucho que se hable de ciencia, sobre todo en el terreno de las ciencias sociales y humanas, quedarán siempre fuertemente apegadas, supervivencias metafísicas, que se mantienen hoy en muchos. Me refiero, por ejemplo al empleo de la palabra «verdad» como objetivo último del conocimiento. Se encuentra normalmente todavía en quienes se ocupan del saber humano. Recordemos la rotunda afirmación de Leopoldo Alas (*Clarín*): «no hay más ciencia que la que consiste en el conocimiento evidente de la verdad». En Sanz del Río (explicable por su preferente preocupación metafísica), en Giner de los Ríos, en Azcárate, en Altamira. Pero yo no sé si arriesgarme a decir que para este último, en tanto que historiador, no quiere decir más que una certeza práctica<sup>41</sup>.

## Valor del conocimiento histórico

Queda ya hecha referencia al carácter preferentemente educativo que se atribuye a la Historia por nuestro autor. No cabe dejar de reconocer que este es uno de los aspectos cardinales de su pensamiento que en ello revela su muy directa dependencia de la línea característica de la Institución Libre de Enseñanza y explica su relación con Giner y con Costa. Y en este punto también con otros, krausistas del primer momento o institucionistas. Fernando de Castro, aunque se diferencie en pensar que el saber histórico es un arte que se desenvuelve bajo la forma narrativa, sostiene con ahínco que la finalidad de la Historia es la «enseñanza», reforma y recreo del hombre; por lo tanto presenta un predominante carácter formativo y moral; su principal aplicación es la educación del hombre, y por esa vía, en segundo término, la reforma moral de la sociedad. Educación y reforma, por consiguiente, ante todo y predominantemente del individuo, del hombre, a través del cual se alcanzará, en una segunda etapa, la reforma, no técnica ni económica, digamos que no material, sino moral de la sociedad.

En la obra, bajo tantos aspectos pedagógica, de Manuel Bartolomé Cossío se comprueba, en los años de plenitud de la Institución, la misma actitud. Para los institucionistas como Cossío, la Historia es un componente imprescindible en la formación de ese hombre cuya figura espiritual tratan de remodelar como principal esfuerzo de su área educativa, a través de lo que se realiza el fomento de la conciencia de pertenecer a un pueblo. A este objeto, tienen un máximo interés por transmitir al educando un conjunto de conocimientos históricos, labor que hay que empezar desde la niñez del mismo, en los primeros grados de la enseñanza. Esto da ya a entender que en esos primeros grados de la educación infantil, y por tanto de la formación del hombre, los escolares —piensa Cossío— no deben someterse a una presentación sistemática de la Historia, construida lógicamente, al modo de una ciencia; más bien a un método intuitivo y transmisor de noticias que puedan dejar su huella en la imaginación del niño, dándole a conocer objetos sensibles,

<sup>40</sup> Ob. cit., p. 50 y ss. *Tengamos en cuenta que ya está publicada la brillante y renovadora obra de Henry Poincaré, La science et l'hypothèse. Pero es comprensible que las transformaciones que en la lógica y teoría de la ciencia se iban a suceder tan sorprendentemente, no llegarán a nuestros autores. Sin embargo, Altamira presiente nuevos planteamientos de los que a veces nos parece ver una anticipación en sus palabras.*

<sup>41</sup> *Entre nosotros, pienso que ese «relacionismo», que no «relativismo» de la verdad —en cualquier caso despojada de su validez absoluta—, se difunde a partir de la amplia audiencia que logra la obra de O. Spengler, La decadencia de Occidente, trad. castellana, Madrid, 1923, t. I, p. 77.*

restos de la industria humana, o sirviéndose de visitas a museos, reproducciones gráficas, relatos de viajeros, etcétera, todo ello de una manera asistemática y fragmentaria, sin tratar de establecer relaciones internas entre los hechos ni cuadros generales de pueblos o de épocas, nada que intente enseñar algo así como el proceso de la historia<sup>42</sup>. En su ensayo ya citado *La superación del sistema*, Altamira se manifiesta por su parte contra el espíritu de sistema, contra toda doctrina cristalizada, contra toda ortodoxia, porque sólo así se es libre<sup>43</sup>.

Altamira coincide en proponer a la Historia como un saber educativo del mayor interés y eficacia en la tarea formativa del hombre y reformadora de la sociedad. Pero él no ve en esto dos etapas, la primera en la que se atiende al individuo y la segunda que espera se llegue a la sociedad, a través de aquél. En Altamira, el camino sería más bien en dirección inversa. Yo pienso que esta diferencia estaría provocada en parte, ocasionalmente, porque él no se dirigía a niños —aunque alguna vez se ocupara del tema— sino a jóvenes en vías de graduarse en la Universidad o ya licenciados, en los años de su cátedra de Doctorado en la Universidad de Madrid. Pero pienso también que lo fundamental en el punto de vista de Altamira se encuentra en que conservó y en cierto modo renovó la idea del «espíritu del pueblo», quizá porque esta noción romántica había penetrado muy especialmente y con mayor fuerza que en otros sectores, en las facultades de Derecho, entre los primeros en Durán y entre los últimos en Sánchez Albornoz. Pensándolo así, se observa cómo para nuestro autor cobra un relieve y una fuerza muy particular la idea del carácter nacional —como también en Unamuno— de tal manera que primero sería la existencia de una conciencia colectiva y la formación del individuo supondría despertar en él la participación en ésta.

García de Valdeavellano, que conoció bien su obra, expuso que los caracteres de la labor historiográfica de Altamira, en relación con su concepción de la Historia, serían estos: «La visión total de la Historia que atiende tanto a los hechos políticos como a la vida económica, a la estructura social, las instituciones políticas, el derecho, la espiritualidad y la cultura, las formas de vida y las costumbres...; la atención especial a la psicología de los pueblos e individuos, la preocupación por determinar, según la Historia, los elementos de la civilización y del carácter español» y junto a todo ello, el interés por la moderna *Metodología de la Historia*, en cuanto ésta nos permite un mejor y más riguroso conocimiento histórico<sup>44</sup>.

En la larga obra de historiador que Altamira llevó a cabo, hay muy poco de relato y escasa atención a lo singular, captado intuitivamente y presentado como una imagen que se incrusta en la memoria infantil y actúa desde ella como una fuerza mítica. Él cultiva el discurso sistemático, enlazado lógicamente, explicativo. La Historia no es para él una reconstrucción legendaria del pasado, ni tampoco un recetario de aplicación inmediata al presente —al modo que lo es para la mente tradicionalista— sacado de la mera observación de las consecuencias que llevaron tras sí acontecimientos que tuvieron lugar en el pasado. Es el esquema, reductible a una línea inteligible de los procesos multiseculares de ascensión del hombre, del progreso de la Humanidad (recordemos la frase del antropólogo Kroeber: «la civilización o el progreso humano»); pero entre esos dos polos individuo-humanidad, lo que interesa principalmente a Altamira es la educación y for-

<sup>42</sup> Véase Joaquín Xirau, Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España, México, 1945; p. 216 y ss. *Esto me hace pensar que tal procedimiento pedagógico sólo podía llevar a mostrar al alumno restos separados, imágenes de héroes y otros personajes o de escenas desprendidas de un relato continuo e inteligible, esto es, todo lo que detestaba Unamuno en la enseñanza de la Historia que recibiera de niño (véase Recuerdos de infancia y mocedad, ed. de Madrid, Austral).*

<sup>43</sup> Véase Cuestiones obreras, pp. 186-188.

<sup>44</sup> Don Rafael Altamira o la Historia como educación, Sevilla, 1978; p. 103. Valdeavellano añade la dedicación al estudio de las instituciones americanas, pero desde mi punto de vista, esta extensa parte del trabajo de Altamira se encuadra en la tarea de averiguar y exponer el «ethos» del español.

mación de un pueblo porque ahí está el motor del acontecer. Y esa educación —obvio es advertirlo— no posee el carácter de difusión de «conocimientos útiles», al modo como la entendía el ilustrado dieciochesco, para fomentar el bienestar de cada uno y aditivamente la felicidad pública. Esa educación es configuración, modelación de un pueblo (o restauración de su imagen) a fin de instalarse en lo que es él, librándole de fantasmas vanos y facilitándole la vida conjunta, conforme a su idiosincrasia.

Claro está que la comunicación de los conocimientos históricos va de quienes investigan los datos, reflexionan sobre ellos, constituyen la imagen de un pueblo desde el pasado, científicamente, a quienes, recibiendo de los primeros, lo asimilan intelectualmente y enseñan a un pueblo su historia (profesores, escritores, etcétera), y llega al pueblo mismo que lo absorbe y lo convierte en corriente vital que mueve su acción, difundiendo lo —digamos que en términos creenciales— a los individuos que lo integran a través del tiempo. El saber histórico no es un añadido decorativo, supérfluo, en el hombre culto. Es un elemento formativo del hombre que se convierte así, junto a los demás, en colaborador de esa misma modelación de un pueblo, actuando de receptor activo y participante y de transmisor de su conciencia. Comprende los conocimientos fundamentales para la existencia colectiva, los básicamente formativos de la espiritualidad —nos dice el autor—. En la medida en que es introducido en la masa de creencias populares, cobra una eficacia grande en los movimientos de los pueblos, y ello ha dado lugar a que todo aquel que quiere combatir una situación establecida, en relación a unas instituciones, unos modos de comportamiento, unas ideologías —y más si quiere reemplazarlas por otras —busca siempre el apoyo de esa fuerza de la opinión histórica<sup>45</sup>.

Me parece que es del caso en este punto central atenernos a las propias palabras del autor: «Lo que caracteriza el punto de vista actual y le da originalidad e importancia singularísima, es la consideración de la enorme fuerza representada en la vida social por el saber histórico de la masa, como parte de su conciencia colectiva y de lo que llamamos la opinión pública; desde la cual actúa y pesa en todas las actividades nacionales e internacionales. Es, pues, un problema referido, no a los profesionales del estudio histórico, sino a la totalidad de los hombres en cuanto éstos saben de Historia y en ello fundan sus actitudes y determinaciones en la mayoría de los hechos colectivos a cuya producción concurren». Y más adelante añade: «Desde el punto de vista social importa más a todos los pueblos el saber de Historia poseído por el hombre que pasa por la calle, que el de los profesores e historiadores; pues si sólo éstos son los que pueden ir corrigiendo errores y averiguando verdades, y sin su labor no cabe ningún progreso de la ciencia histórica, no podemos desconocer que sólo es verdaderamente útil para la vida la parte de ciencia que llega al saber general y va formando la conciencia de las colectividades respecto de sí propias y de las ajenas»<sup>46</sup>. Hace falta sin duda, una rigurosa crítica para «leer» los documentos y para relacionar el resultado de esa lectura, científicamente —en la medida en que esta palabra puede aplicarse a la Historia—; pero hay que llegar —y en algún momento esto parece más importante o más relevante en la labor historiográfica para nuestro autor— hasta afirmar o restaurar en el pueblo una mentalidad social y política activa e impulsora.

<sup>45</sup> Véase su discurso de ingreso en la Real Academia de la Historia, «Valor social del conocimiento histórico», Madrid, 1922; reimpresso en *Cuestiones modernas de Historia*, Madrid, 1935; pp. 153, 154 y 157.

<sup>46</sup> Ob. cit., pp. 13 y 14.