

IRENE PALACIO LIS

EL VALOR FORMATIVO DE LA HISTORIA EN EL IDEARIO DE RAFAEL ALTAMIRA Y CREVEA.

RESUMEN

Rafael Altamira y Crevea (1866-1951) fue uno de los miembros de la corriente de revitalización histórica característica del siglo XIX europeo. El movimiento supondría un cambio radical en el orden metodológico, prestando una particular atención a los temas de educación moral y pacifismo.

La enseñanza de la Historia adquiriría, con respecto a estos últimos problemas, un importante papel, y en este sentido, la dimensión educativa de aquella disciplina es analizada por Altamira desde un punto de vista positivista y sociológico.

ABSTRACT

Rafael Altamira y Crevea (1866-1951) was a member of the historical revitalization tendency, characteristic of the european XIX century. It supposed a radical change in order to the methodology and gave a deep attention to moral education themes and pacifism.

About these problems, the teaching of history would be able to play an important role, and in that sense, the educational aspect of history is analysed from a positivist and sociological point of view.

La nota subyacente a la extensa producción historiográfica de Rafael Altamira y Crevea¹ —indicativo de una legítima preocupación por el tema— y que sin duda supone una línea maestra en su particular ideario, viene dada por la indicación de la Historia, ya entendida con sus peculiaridades características de objeto

¹ RAFAEL ALTAMIRA Y CREVEA (Alicante, 1866-México, 1951), jurista y fundamentalmente historiador, representa uno más de los pilares del krauso-constitucionismo hispano. Catedrático de las Facultades de Derecho de Oviedo y Madrid y director general de Primera Enseñanza, se distinguió por su labor en los temas hispano-americanos, en los de educación popular y «extensión universitaria», y particularmente en los históricos. Acerca de su vida y su obra, puede consultarse, entre otros: MALAGÓN, J. y ZAVALA, S., *Rafael Altamira y Crevea (el historiador y el hombre)*, México, Univ. Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 1971; MARTÍNEZ CACHERO, J. M.^a, SELA SAMPIL, L. y PRIETO BANCES, R., *Homenaje a Rafael Altamira en su centenario*

de estudio e investigación científica, ya como elemento coadyuvante en la consecución de una sociedad mejor.

La vertiente utilitaria de la Historia de cara a la vida política y social de los pueblos, esto es, a su acción práctica sobre la mentalidad y la acción exterior de los hombres y de los grupos humanos, es especialmente tratada con criterio científico y quizá también —es nuestra opinión, aunque desprovista de matiz peyorativo alguno— con una equilibrada dosis de ese patriotismo que el alicantino nunca se preocupó de esconder, sino que confesó públicamente y propagó a quienes le quisieron escuchar a través de muchos de sus escritos.

Nos vemos inmersos, por tanto y fundamentalmente, no en una cuestión teórica y erudita con planteamientos especulativos respecto a la valoración de la Historia en sí misma, sino más bien en un ensayo de estudio de aquélla de cara a la resolución de los problemas socio-políticos que la comunidad humana plantea, y más concretamente, a la hipotética influencia de la historiografía en la reconstrucción del mundo, alternativa planteada, no sólo por nuestro autor, sino por todos aquéllos a quienes en su momento preocupó y lucharon por el destino de la humanidad.

Desde el mundo de la posguerra, y fundamentalmente tras la primera conflagración mundial, acosado por gravísimos problemas políticos, económicos y sociales cuyas vías de solución escapaban muchas veces de quienes la pretendían, surgieron llamadas de todas las procedencias concediendo a la Historia un papel de protagonismo en la tarea de la reconstrucción. En definitiva, la defensa del cultivo y la enseñanza de la Historia pretendía sobreponerse a la indiferencia y al escepticismo de muchos y devolverle el papel fundamental que durante tanto tiempo nadie había negado. Y es desde este punto de vista desde el que nos acercamos a la figura y la obra de Rafael Altamira.

1. Aspectos de un ideario

En efecto, la Historia fue para él, en unión a su siempre viva preocupación pedagógica, el norte de una fecunda actividad humana. Uno de sus discípulos ha dicho que don Rafael fue el historiador que dio a España la «generación del 98», porque «jugó en el campo de la Historia un papel idéntico al de los otros escritores en la novela o en el ensayo»². Y es que en el alicantino, de entrecruzadas vocaciones —como bien resaltaré Luis G. de Valdeavellano— dos adquirieron carácter de protagonismo: la de historiador y la de maestro, entendida ésta última en su más amplia aceptación.

La vocación de Altamira por la Historia, por su valor educativo y por las

(1866-1966), Oviedo, Univ. de Oviedo, 1967; RAMOS, V., *Rafael Altamira*, Madrid-Barcelona, Alfaguara, 1968; PALACIO LIS, I., *El regeneracionismo educativo en Rafael Altamira*, tesis doctoral inédita, Univ. de Valencia, 1983; VARIOS, *Bibliografía y Biografía de Rafael Altamira y Crevea*, México, Ed. Mediterrani, 1946, etc., así como los legajos del Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, que forman parte de su expediente personal, con los números 49-14 y 9.565-5.

² MALAGÓN, J., «La Historia de España de D. Rafael», en MALAGÓN, J. y ZAVALA, S., *Rafael Altamira y Crevea...*, op. cit., p. 42.

cuestiones de metodología histórica, parecen tener su origen próximo en los años en que permaneciera en la capital de España a la que se trasladó una vez concluida en Valencia la licenciatura en Derecho y en la que permaneció hasta su partida a Oviedo en 1897 para ocupar la cátedra de Historia del Derecho español de la Universidad asturiana³.

Discípulo de Giner de los Ríos, se convirtió en miembro activo de la Institución Libre de Enseñanza, participando de lleno en las inquietudes espirituales del grupo, y llegando a convertirse, en 1889, en secretario del Museo Pedagógico (fundado en 1882 bajo la iniciativa del ministro de Fomento, señor Albareda). En Madrid —dirá Valdeavellano— en contacto permanente con la élite institucionista, Giner, Azcárate, Costa, Cossío, etc., «íntimamente compenetrado con sus ideales educadores y su reformismo pedagógico, Altamira fue, desde entonces, cualesquiera que fuesen en lo sucesivo sus actividades en otros órdenes, un pedagogo para el cual la educación del hombre sería la condición misma del progreso humano»⁴.

El alicantino, por aquel entonces, había fijado ya en la historiografía humana el norte de sus intereses, pero como matizábamos anteriormente, entendida no ya sólo en sus valores intrínsecos, sino en cuanto a su dimensión educadora, encontrándonos de nuevo frente a la dualidad vocacional a la que nos hemos referido.

«Cada una de ellas —insistirá Luis G. de Valdeavellano— era resultado de la otra, porque de la investigación y conocimiento de la Historia derivaba para Altamira el imperativo de difundir ese conocimiento, en cuanto elemento esencial de toda educación, y, al propio tiempo, cualquier acción educativa exige como fundamento básico la enseñanza de la Historia por razón del “valor social de conocimiento histórico”»⁵.

Efectivamente, se congratula del reconocimiento progresivo que durante los años de su vida fue recobrando el saber histórico, y ello, porque desde su perspectiva, la Historia no podía ser eliminada, sin más, del currículum educacional del hombre, sin derivarse, de tal mutilación, graves perjuicios. Más aún, por encontrarse «íntimamente soldado con la condición humana», había que intensificar el estudio histórico, para «depurar cada vez más el conocimiento resultante, y cuidar de un modo especial de la forma y condiciones en que los resultados de la investigación han de ser transmitidos a la masa»⁶.

³ Sin embargo, y como recuerda su discípulo Javier Malagón, aquélla tendría sus inicios remotos ya en sus años de estudiante, por el 1882, cuando intentó el *Ensayo de una introducción al estudio de la Historia de la Humanidad*, del que escribiría más de la mitad y que por fin quedaría inédito. A éste siguieron otros varios proyectos, como el de una *Historia de la novela* —en la que se aunaban sus tendencias literarias y su vocación historiográfica— que tampoco conocería su feliz culminación. La primera obra histórica que viera la luz sería, pues, la propia tesis doctoral, al ser publicada bajo el título *Historia de la propiedad comunal*.

⁴ VALDEAVELLANO, L. G. DE, «Don Rafael Altamira o la Historia como educación», en *Boletín de la Real Academia de la Historia*, CLX (1967), p. 67.

⁵ *Ibidem*, p. 64.

⁶ ALTAMIRA, R., *Valor social del conocimiento histórico*, Madrid, Ed. Reus, 1922, pp. 12-13.

Rafael Altamira reivindica, así, para la Historia, un puesto preponderante entre los conocimientos fundamentales para la vida, entre los «básicamente formativos de la espiritualidad». Pero no concluye aquí —en el seno de la formación íntima del individuo— el valor del conocimiento histórico. En efecto, otra dimensión, social, habrá de ser seriamente considerada. Se trata de la gran fuerza que representa en la vida comunitaria el saber histórico de la masa, «como parte de su conciencia colectiva y de la que llamamos la opinión pública», que se refleja y actúa en todas las actividades nacionales e internacionales.

Pero no queremos proseguir nuestra exposición, sin antes anotar, de entre el marco institucionista, el foco motivador o el origen próximo de la vocación del alicantino por la Historia. Y en esta línea resaltar, fundamentalmente, el influjo cotidiano. Efectivamente, el propio Altamira dedica sus *Cuestiones modernas de Historia*⁷ a Joaquín Costa, su «maestro y primer iniciador en las investigaciones prácticas de Historia. De igual manera, su tesis de doctorado, *Historia de la propiedad comunal*, aunque inspirada por Gumersindo de Azcárate, como también resaltaré Valdeavellano, muestra influencias inequívocas del insigne aragonés. Y es más palpable, si cabe, aquélla, en la inclinación que mostrara Altamira por el papel de la costumbre o la tradición en la Historia del Derecho hispano, «reflejo de la huella impresa en el pensamiento de Costa por la Escuela Histórica del Derecho»⁸. De otro lado, y como un lazo más de unión entre ambos juristas, cabe resaltar la dedicación común hacia las investigaciones sobre Derecho consuetudinario, siendo buena prueba de ellos el estudio publicado al respecto sobre la provincia de Alicante⁹, a semejanza del que Costa publicara acerca de Aragón. Todo ello trae consigo, pues, una comunidad ideológica en el terreno histórico y jurídico entre ambos intelectuales¹⁰.

Cabría preguntarse, llegados a este punto, qué carácter define aquella peculiar manera de comprender la Historia. Y en este sentido, María Dolores Gómez

⁷ ALTAMIRA, R., *Cuestiones modernas de Historia*, Madrid, Ed. Jorro, 1904.

⁸ VALDEAVELLANO, L. G. DE, op. cit., p. 68. Acerca de la Escuela Histórica del Derecho, puede consultarse, entre otros, GIL CREMADES, J. J., *El reformismo español. Krausismo, Escuela Histórica, Neotomismo*, Barcelona, Ed. Ariel, 1969.

⁹ ALTAMIRA, R., *Derecho consuetudinario y economía popular en la provincia de Alicante*, Madrid, 1905.

«Mi amistad con don Joaquín Costa —indicará Altamira en otro documento— me hizo interesarme por el estudio del Derecho popular, y particularmente el llamado entonces comunal», fruto de lo cual serían muchas de sus publicaciones en este sentido (en ALTAMIRA, R., *Tierras y Hombres de Asturias*, México, Ed. Revista Norte, 1949, p. 267).

¹⁰ Con respecto a Costa, escribirá Altamira: «Y siento todo lo que se refiere a Costa por dos razones fundamentales. La primera es, porque yo amé a aquel hombre, porque tuve por él un afecto sincero, una amistad leal y profunda, una admiración honda y franca, sin reservas de ningún género. Le amé, en primer lugar, con aquel amor que mucho se acerca al que los padres quisiéramos que los hijos tuvieran por nosotros, con el amor del discípulo al maestro, que es también, como la gratitud, desapareciendo en la depresión terrible de nuestro espíritu nacional. Le amé como discípulo, porque constantemente, aún en los momentos en que, por ley natural del pensamiento, me separaba de su camino, en mi alma vibraba una voz que me decía: «mucho de lo que eres intelectualmente lo debes a Costa». Le amé, porque no ha habido apenas ninguna acción en mi vida de orden intelectual, en

Molleda recordará que «Costa y los historiadores institucionistas de la primera promoción de los discípulos de Giner, darán a su modo de ver y de hacer la Historia ese sesgo sociológico-positivista, formando una verdadera escuela que dará una versión especial a la Historia de España»¹¹.

Efectivamente, Gumersindo de Azcárate y Sales y Ferré, quienes marcarán la transición de la filosofía krausista de la Historia o explicación metafísica de los hechos históricos, a la sociología de la Historia, o explicación sociológica de los mismos.

La nueva escuela pretende, así, dar a la original filosofía de la Historia de índole krausista, un carácter más moderno y actual merced a la sociología. Esta «resultaba más adaptada a las necesidades nuevas; estaba más a tono con la época positivista, dados sus métodos de observación y estudio científico de las leyes sociales». Y sin embargo, «pese a todo su positivismo, el grupo no renunciará a la «meditación» sobre la Historia»¹².

Por tanto, y como indicará Gómez Molleda, a pesar de su ascendiente krausista, condicionante de su estilo vital, los historiadores de la segunda promoción de los selectos de Giner, eran «hijos de su momento». Y, en esta línea, rechazan la filosofía de la Historia, incluso la preconizada por los nuevos pensadores historicistas europeos inclinándose, decididamente, por el cultivo de las metodologías¹³.

Se trata, en definitiva, de una nueva escuela histórica, caracterizada, asimismo, por su peculiar visión del pasado, cuya contemplación sí está acorde con la de don Francisco, y es divergente, sin embargo, con la de Menéndez y Pelayo y sus seguidores en aquella materia.

La concepción krausista de la Historia no acepta una vuelta al pasado en busca de modelos en qué configurar el presente y el porvenir. Es para Giner un error el convertir los ideales históricos en ideales absolutos. Y en este sentido, la Espa-

que no repercutiese de alguna manera su consejo, en que no sonase la voz de atención de aquel hombre; y reconociéndolo así como uno de los que han representado la paternidad de mi espíritu en la juventud, viéndome una y otra y otra vez en el fondo de mi conciencia como Costa redivivo (con toda la distancia que había entre él y yo), tenía que ir creciendo continuamente aquel afecto en virtud del cual los corazones bien nacidos no olvidan jamás dónde estuvo la fuente de la cual han manado muchas de sus acciones» (en ALTAMIRA, R., *Aspecto general e histórico de la obra de Costa*, Bilbao, Imp. F. Vidorreta, 1912, pp. 11-12).

¹¹ GÓMEZ MOLLEDA, M.^a D., *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, C.S.I.C., 1966, p. 99.

¹² *Idem*.

¹³ Este nuevo orden metodológico encontrará su máxima expresión en el Centro de Estudios Históricos (1910-1936), creado a propuesta y bajo la dirección de la Junta de Ampliación de Estudios. Este Centro se organizaba en Secciones, cada una de las cuales estaba presidida por un especialista. Así, en Metodología de la Historia, Rafael Altamira; Arqueología española, Manuel Gómez Moreno; Instituciones políticas y sociales de España en la Edad Media, Eduardo Hinojosa; Filología Española, Ramón Menéndez Pidal; Investigación de las fuentes para el estudio de la filología árabe española, Miguel Asín; Investigación para el estudio de las instituciones sociales de la España musulmana, Julián Ribera; Problemas de Derecho Civil en los principales países en el siglo XIX, Felipe Clemente de Diego; etc. (SUBIRÁ, J., *Una obra de cultura patria. La Junta de Ampliación de Estudios*, Madrid, 1924, p. 41).

ña que se aferra a un pasado secular, es «un pueblo amputado de la Historia (de la Historia general progresiva de los demás pueblos) hace más de tres siglos, cuando menos en la parte más espiritual de ella y más profunda»¹⁴.

Hay en Giner una cuasi-violencia hacia el pasado, hacia una Historia causante de nuestra degeneración en todos los órdenes. Pero, sin embargo, la «generación científica», a pesar de su identidad en gran medida con el «maestro» (Costa dirá: «la Historia que nos da la materia no puede darnos la orientación», es decir, el pasado no puede supervivir ideológicamente), mira de forma más desapasionada hacia aquél, más «científicamente». Se acerca a la Historia «con un riguroso especialismo de tipo germánico», como alguien apuntó, acorde con las nuevas formulaciones acerca de su concepto, método y contenido.

Sin embargo, el positivo esfuerzo científico de la nueva generación no persiguió el descubrimiento y revalorización crítica de los valores intelectuales del pasado. Hay más bien en ellos, al igual que en sus «maestros», un «patriotismo físico» —enamorado de la tierra y de la raza— y literario —admirador del folklore, la lengua y la literatura—, pero no una identificación con aquél. «Al asomarse a la Historia, no amarán el pasado que fue, sino el que pudo ser, el que no fue». Postura que habría de suavizarse en Altamira y algunos de sus coetáneos.

De manera que Rafael Altamira, a la cabeza del científicismo histórico, y partiendo del rechazo del apriorismo idealista y de la filosofía de la Historia, reivindica de modo científico nuestro pasado intelectual y civilizador, función esta primordial de su quehacer histórico y educativo.

Pensamos incluso, que en nuestro autor se produce una peculiar metamorfosis con respecto a la concepción de la Historia que va de los krausistas puros al grupo científicista. Esta metamorfosis tiene precisamente como fundamento el deseo de perfección humana inherente en él, como en todo el grupo de los discípulos de Giner y la reivindicación de la educación como medio para alcanzarla. Más concretamente, y en otras palabras, la Historia es, para Altamira, como páginas atrás indicábamos, medio de educación y por tanto, instrumento de perfectibilidad humana, individual y social.

Permitásenos, no obstante, reservar esta cuestión fundamental para páginas posteriores y recordemos ahora, al menos sucintamente, cuál era para Altamira el concepto de Historia y sus implicaciones.

Respecto a la debatida cuestión de la científicidad o no de la Historia, el alicantino adopta una posición personal de tipo conciliador, aunque nunca sobre la base de negar a la Historia la polémica cualidad. En este sentido, prescindirá del puro abstraccionismo para afirmar que el conocimiento histórico, «mediante el riguroso empleo de los métodos críticos de la investigación», deberá llegar a ser tan seguro como el saber de los hechos naturales, «aunque ni unos ni otros entreguen al observador, ni al experimentador, el total de su rico y (hoy por hoy, al menos) misterioso contenido»¹⁵.

¹⁴ GINER DE LOS RÍOS, F., *Ensayos sobre educación*, Madrid, Ed. La Lectura, 1915, p. 324.

¹⁵ ALTAMIRA, R., *Cuestiones modernas de Historia*, op. cit., p. 135.

Acepta, pues, implícitamente, la cualidad científica de la Historia, dentro de la línea de Buckle, Xenopol, Lacombe, Kant, Rickert, etc., aunque no sea idéntico el apoyo documental de cada uno de ellos respecto a los demás en esta cuestión concreta ¹⁶. La coincidencia ideológica se manifiesta, a la vez, en otros autores españoles de índole positivo-sociológica. Es el caso de Azcárate, Costa, Posada, Dorado Montero, etc.

El primero de ellos manifestará explícitamente su identificación con el alicantino en el colofón a su conocido estudio acerca del *Carácter científico de la Historia* ¹⁷: «(...) para el señor Altamira, como para mí —dirá— la Historia es ciencia, sin que tenga que salir de la contemplación de los hechos, sin esas llamadas «grandes síntesis», que, o son conceptos apriorísticos, a los que arbitrariamente se somete con el entendimiento la realidad, o análisis amplios y complejos (...), y sin que hayan de tratar de descubrir esas leyes permanentes que son asuntos de la Filosofía de la Historia, ni de enunciar principios cuya investigación toca a otras ciencias, ni de formular «juicios», cosa que implica una operación intelectual distinta de la propia del historiador, esto es, la adecuada al conocimiento compuesto, filosófico-histórico, consistente en aplicar los principios a los hechos, suministrados éstos por la Historia y aquéllos por la Filosofía» ¹⁸.

Otra es la concepción del valenciano Julián Ribera, para el que la Historia no cumple las condiciones mínimas que a cualquier orden de conocimientos se exige para que merezca el calificativo de ciencia, y que son los siguientes: que sean verdaderos; que estén constituidos por verdades universales, es decir, que se puedan inferir a partir de los caracteres de un caso particular, los mismos caracteres a otros casos de semejante índole; que las verdades se hallen íntimamente relacionadas, bien por la identidad del asunto, bien por relaciones causa-efecto. O como matizará el propio Ribera, la relación, en todo caso, habrá de ser tal que constituyan un sistema, un cuerpo de doctrina, cuyos miembros se hallen enlazados entre sí.

De todo ello, deduce que la Historia no va más allá de la pura observación. La Historia, «todavía» no es ciencia:

«La Historia —dirá— estudiada con fines científicos, se constituye únicamente de conocimientos que todavía no son ciencia, dispuestos y arreglados en

¹⁶ Así, para Buckle, la Historia es la ciencia exacta basada en la estadística; para Xenopol, se trata de una ciencia especial: «la de los hechos sucesivos o de repetición diferenciada», cuyo método es la «inferencia» (no la deducción o la inducción) o determinación de la existencia de un hecho probado por otro hecho probado; en opinión de Lacombe, la Historia tiene como fin el estudio de las «instituciones» y de los «acontecimientos», en cuanto que dan lugar a una institución nueva, y la investigación de la causalidad de los hechos por medio de la psicología; Kant, por su lado mantiene la imposibilidad de «considerar una parte de los fenómenos humanos y sociales, como sustraídos a la ciencia», y como diversos de los hechos naturales; Rickert, por último, reconoce a la Historia el carácter de ciencia, cuyo objeto se centra en la reconstitución de los sucesos reales y en la formulación de juicios y conceptos.

¹⁷ Véase AZCÁRATE, G., DE, «Carácter científico de la Historia», en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 601, 602 y 603 (1910), pp. 125-128; 153-160 y 178-192, respectivamente.

¹⁸ *Ibidem*, 603 (1910), pp. 189-190.

la forma más a propósito para que la mente humana descubra semejanzas o relaciones con que enriquecer el fondo de ciencias ya formadas, o con que hacer brotar del seno de la Historia otras nuevas que aún no han nacido; y, como técnica, podrá definirse: el arte de observar los hechos pasados, de modo indirecto y a distancia conveniente, con el fin de descubrir principios no averiguados, o de comprobar verdades aceptadas»¹⁹.

Sin embargo, el propio Altamira indicará que Ribera, al admitir que la Historia puede producir ciencia, aunque ella misma no lo sea, le reconoce, en el fondo, ciertas cualidades científicas, porque ninguna cosa puede producir lo que de algún modo no lleva en sí.

Por lo que respecta al concepto de Historia, Altamira parece identificarse con el francés Langlois, al manifestar la «imposibilidad para el historiador de formular leyes «permanentes» del suceder histórico», y la «limitación de la obra de los historiadores al puro averiguar de los hechos y de lo que éstos llevan en sí. Y todo ello, «con absoluta separación de todo «juicio» que envolvería una operación intelectual distinta de la que al historiador le cumple»²⁰.

Aparece en estas expresiones textuales aquel positivismo y aquel rechazo del apriorismo idealista que comentábamos anteriormente. En efecto, el historiador, para Altamira, deberá actuar frente a los hechos como un «naturalista»: será, tan sólo, un «observador», un «puro testigo de los hechos», en la misma línea que Langlois y otros, cuyos razonamientos resultan coincidentes.

Y concluirá manifestando que para el historiador, la averiguación de la ley de los hechos tiene que ser resultado exclusivo de la misma observación. No es legítima, por tanto, en la ciencia histórica, cualquier otro tipo de deducción, a no ser a título de hipótesis de cara a una futura investigación. Matizará, no obstante, que las leyes de los hechos cumplidos no son su filosofía, sino materia puramente histórica y referida al campo de acción de los historiadores.

En cuanto al contenido de la Historia, y bajo los influjos francés e italiano, y en particular de Seignobos, Lavisse, Langlois, etc., manifestará que debe comprender la vida toda de los hombres, cualquiera que sea el orden de su actividad. La Historia debe abarcar, por tanto, la totalidad de las manifestaciones de los pueblos, encontrándonos, así, con una visión *total* de la Historia, alejada de la tradicional historia «política», también denominada «externa», e incluso de la historia de la «civilización», no siempre bien entendida. Esa Historia «integral» aglutinará, por tanto, hechos políticos y económicos, estructuras sociales, instituciones políticas, el derecho, la espiritualidad y la cultura, las formas de vida, las costumbres, etc.

¹⁹ RIBERA Y TARRAGÓ, J., *Disertaciones y Opúsculos*, Madrid, Imp. de Estanislao Maestre, 1928, pp. 588-589.

²⁰ ALTAMIRA, R., *Cuestiones modernas de Historia*, op. cit., p. 9.

2. *La Historia y su misión educadora*

Pero volviendo de nuevo al núcleo central de nuestra reflexión, cual es el valor educativo de la Historia propugnado por Rafael Altamira, nos ocuparemos, primeramente, de establecer el fundamento de esa «vindicación» de nuestro pasado, como empeño fundamental del alicantino. Y tomaremos ésta como una primera dimensión de esa función que asigna a la disciplina histórica.

Hay que vindicar nuestra Historia como cuestión urgente —dirá— porque ello constituirá una condición esencial de nuestra regeneración nacional²¹. Es labor primordial —que asigna a las universidades como respuesta al verdadero patriotismo, «restaurar el crédito de nuestra Historia para devolver al pueblo español la fe en sus cualidades nativas y en su aptitud para la vida civilizada», aprovechando los elementos útiles de nuestra ciencia y nuestra conducta pasadas. Sin embargo, se apresurará a matizar la conveniencia de evitar todo aquello que pudiera conducir a la resurrección de las formas pasadas, a un «retroceso arqueológico». Por el contrario, la reforma debe hacerse en el sentido de la civilización moderna, cuyo contacto hará que se vivifique y depure nuestro genio nacional, prosiguiendo, «conforme a la modalidad de la época», el quehacer original de nuestro pueblo.

En definitiva, llegará a afirmar: «No es desalentándolo como hay que hablar a un pueblo cuya regeneración se apetece (...). Muéstranse sin reservas los defectos, descúbranse las llagas actuales, hágase mirar al mal frente a frente y sin disfraz, pero al propio tiempo anímese al enfermo en el camino de la curación, devuélvasele la 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...»²².

De estos párrafos se desprende el valor educativo que Altamira concede a la Historia para el hombre de cualquier sociedad y momento, pero, sobre todo, para aquéllos que atraviesan por períodos de decadencia colectiva, como fue el caso de España tras la crisis del 98; porque, si bien hay en el pasado una gran parte percedera que la evolución de los tiempos y el progreso consiguiente modifica y que incluso elimina, hay también un gran bagaje de lo pasado que no podemos ni debemos rechazar, sino que por el contrario, debemos de guardar con el

²¹ Estos son algunos de los títulos más representativos de la denominada «literatura regeneracionista», que haciéndose eco de la «decadencia española» —especialmente sensible a partir de 1898—, se plantea posibles vías de solución: COSTA, J., *Oligarquía y caciquismo como la forma actual de gobierno de España. Urgencia y modo de cambiarla*, Madrid, Ed. Fortanet, 1901; ISERN, D., *Del desastre nacional y sus causas*, Madrid, 1900; MACÍAS PICAVEA, R., *El problema nacional*, Madrid, 1899; MAEZTU, R., *Hacia otra España*, Madrid, 1899; MALLADA, L., *Los males de la Patria y la futura revolución española*, Madrid, 1890; MOROTE, L., *La moral de la derrota*, Madrid, 1900; PARDO BAZÁN, E., *La España de ayer y la de hoy*, Paris-Madrid, 1899; SILIO, C., *Problemas del día*, Madrid, 1900, etc.

²² ALTAMIRA, R., *Psicología del pueblo español*, Barcelona, Ed. Minerva, 1917 (2.ª ed.), pp. 217-218.

más exquisito cuidado. Y en este sentido, «el pasado suele ser, ¡quién lo diría!, en vez de obstáculo, auxiliar eficaz de las reformas futuras». Y es más: en el exclusivo terreno de las influencias educativas, la comunicación con el pasado —manifestará— es altamente fructífera para el presente.

Ahora bien, la Historia, como elemento fundamental de formación humana, precisa, previamente a su divulgación, una depuración efectiva que le devuelva su carácter original. La vindicación del pasado español, por ejemplo, y el reconocimiento de sus valores positivos, deberá contribuir a modificar la «leyenda negra» de nuestra patria en el extranjero, y a desechar —entre nosotros— las exageraciones absurdas de un mal entendido patriotismo. En este sentido, y como indicará Valdeavellano, «la conciencia del valor social del conocimiento histórico (...), unida a su patriotismo herido en 1898 y a su convencimiento del valor educativo de la Historia, inspiraron toda la obra histórica de don Rafael Altamira, encaminada ciertamente a procurar un mejor y más seguro conocimiento de la Historia de España»²³.

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

Y es precisamente en este sentido, en el de la búsqueda de los auténticos valores del pueblo español, en el que hay que entender su *Psicología del pueblo español*. En el prólogo de la segunda edición, escribirá: «(...) me limité a señalar la existencia en nuestra Historia de innumerables y convenientes pruebas de capacidad, referentes a la mayoría de las ramas de la actividad intelectual: pruebas que sólo la pasión enemiga puede suponer circunstanciales y pasajeras, y que, por no ser lo uno ni lo otro, son susceptibles de nuevos florecimientos»²⁴.

La depuración de los errores del conocimiento histórico en el pueblo es fundamental para Altamira, porque —como indicará— de la conciencia que éste tenga de su propio valor como colectividad, se desprenderá la calidad de su enfrentamiento con el presente y con el futuro. Y aquí, de nuevo, la misión y la responsabilidad docente del historiador, porque «mientras no contemos con un sabor histórico de la masa despojado de todos los errores y calumnias tradicionales, habremos adelantado muy poco en el proceso de formación de nuestra conciencia histórica nacional»²⁵. Y ello, porque desde el punto de vista sociológico, más que del conocimiento que de su historia posean los profesores e historiógrafos, habrá de preocuparnos del que posee el hombre que pasa por la calle.

Y por último, hacer mención, íntimamente relacionado con lo anterior, a la

²³ VALDEAVELLANO, L. G. DE, op. cit., p. 76.

²⁴ ALTAMIRA, R., *Prólogo a Psicología...*, op. cit., p. 14.

²⁵ ALTAMIRA, R., *Valor social...*, op. cit., p. 24.

idea que fundamenta en Altamira, su tendencia metodológica en relación con la Historia: su preocupación por los libros de texto y de divulgación en el gran público relativos a la propia historia y a la universal. Preocupación entendida, no ya sólo desde la vertiente pedagógica, sino en relación a su mismo contenido, porque con ellos en contra, poca eficacia podría tener la labor erudita.

Aparece aquí justificada, sin menoscabar por ello lo expuesto con anterioridad, la vertiente metodológica que preocuparía a nuestro autor ya desde su primera estancia en Madrid, a raíz de la publicación de *La enseñanza de la Historia*, en 1891, compendiando las lecciones que impartiera sobre el mismo tema en el entonces denominado Museo de Instrucción Pública, durante los años 1890 y 1891, obra de la que aparecería una segunda edición, «corregida y considerablemente aumentada», en 1895.

Es así como Altamira se coloca en la línea de los historiadores franceses del momento, para quienes la Historia no debía ser sólo psicológica, social y artística, sino también, y sobre todo, educadora; y precisamente a este fin prioritario van encaminados aquellos otros. Así, Seignobos, en *L'Histoire dans l'enseignement secondaire* (1906), afirmará en este sentido, que la Historia tiene, sobre todo, un valor pedagógico, y que, si pierde éste, no vale la pena de hacerse. Y en el mismo sentido se expresará Lavissee al afirmar, en *La enseñanza de la Historia*, que el principal objeto de aquélla es el de contribuir a la educación intelectual del individuo. Y un discípulo del alicantino, José Deleito y Piñuela, indicará, en la misma línea, que «la más alta misión educativa de la Historia es (...) impedir la cristalización de la sensibilidad y del pensamiento»²⁶.

De acuerdo con todo ello, cabe afirmar que sus obras históricas poseen, fundamentalmente, un matiz didáctico, en el más profundo sentido del término. Y en este sentido, no fue tan sólo Altamira propagador de doctrinas metodológicas, o de una normativa bien definida, sino que su labor historiográfica misma encierra en sí todo el espíritu educador que a lo largo de su vida manifestara.

A la honestidad científica y a la fidelidad al pasado, uniría siempre, e invariablemente, su inquietud pedagógica. No podía ser menos en aquel que proclamara, al dirigirse a un grupo de maestros en 1923²⁷ que su más arraigada convicción de cara a una humanidad mejor, venía fundamentada en el poder de la educación.

En efecto, como ha reconocido uno de nuestros brillantes historiadores, sus obras historiográficas «no son monografías eruditas consagradas al estudio e investigación de un tema particular, sino obras de carácter general, libros de síntesis —de admirable síntesis— manifiestamente orientados por el propósito de hacer de ellos un adecuado instrumento de educación histórica»²⁸. Y en este

²⁶ DELEITO Y PIÑUELA, J., *La enseñanza de la Historia en la Universidad española y su reforma posible*. Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1918 a 1919 en la Universidad de Valencia, Valencia, 1918.

²⁷ ALTAMIRA, R., «La formación profesional del maestro y la finalidad de la enseñanza», en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 755 (1923), p. 40.

²⁸ VALDEAVELLANO, L. G. DE, op. cit., p. 66.

sentido fueron publicadas la *Historia de España y de la civilización española*²⁹, *Historia de la civilización española*, *Manual de Historia de España*, o el *Epítome de Historia de España*, subtítulo —nótese ello— «Libro para los profesores y los maestros», según consta en su edición.

Y es que la preocupación de Altamira por las cuestiones de educación y enseñanza fueron más allá de la elaboración de un cuerpo de doctrina más o menos congruente. El quiso ir más lejos, dejando bien establecidas una serie de cuestiones metodológicas, de práctica didáctica, que si bien hacen referencia fundamentalmente a la enseñanza de la Historia, pueden —en muchos aspectos— extrapolarse a los campos de otras disciplinas.

Queda, así, inmerso en esa evolución que caracteriza el siglo XIX: el progresivo auge de la disciplina histórica, íntimamente unido a las preocupaciones pedagógicas, daría lugar a un intento de modificación radical de los métodos de enseñanza de la Historia.

Desde el «libro de clase», al material escolar, pasando por los programas y procedimientos de enseñanza —señalará él mismo—, todo ha evolucionado en la práctica educativa de los pueblos cultos. Y la nueva situación es descrita con entusiasmo, por ser considerada como la meta ideal a la que sus ensayos metodológicos pretendían llegar. Y en este sentido, habrá de afirmar: «Ya no es la memoria —la memoria vulgar, puramente repetidora de nombres y fechas— la función intelectual que se pide a los estudiantes de la Historia, ni se les hace esclavos del libro, en que todo lo que podían aprender era un testimonio ajeno sobre cosas que nunca se ponían ante sus ojos. Ya no es para ellos la Historia cosa pasada y muerta, que una curiosidad ociosa, ajena a toda preocupación útil, se entretiene en desenterrar, sino cosa viva y presente en gran parte, que les rodea, que pueden ver y que se está haciendo constantemente ante sus ojos»³⁰.

En este texto se encuentran condensadas las grandes preocupaciones de Altamira en el terreno de la metodología histórica. Temas tales como el libro de texto, los exámenes, el material de enseñanza —su concepto, clasificación y crítica—, los programas, los métodos y los procedimientos, la enseñanza elemental, media

²⁹ Esta obra fue publicada en distintos idiomas, tanto en Europa como en América, siendo efusivamente ponderada por especialistas españoles y extranjeros, y cuyos juicios no nos entretendremos aquí a especificar. Sin embargo, queremos quizá, como síntesis, transcribir las cuatro notas que le señala su discípulo Javier Malagón, para justificar el calificativo de «revolucionaria» que le otorga, comparándola con los libros de Historia de la época.

En este sentido —dirá—, la *Historia de España y de la civilización española*, «1.º Daba un sentido universalista a la Historia de España, al encadenarla a la historia del mundo; 2.º Daba cabida al tema América en la Edad Moderna, en las proporciones lógicas que debe ocupar en la Historia de España (...); 3.º Estudia paralelamente la historia política y militar, la influencia de la naturaleza, la presión de los factores económicos, el origen y la transformación de las ideas, la aportación de la ciencia y el arte, la religión y la filosofía, la literatura y el derecho (...); 4.º En la parte gráfica de su historia, que aparentemente es en el libro la menos importante, sustituyó los cromos de más o menos peor gusto por la «representación fiel de objetos reales, únicos que pueden dar la impresión verdadera de sus hechos» (En MALAGÓN, J., «D. Rafael Altamira, historiador», en MALAGÓN, J. y ZAVALA, S., op. cit., pp. 35-36.

³⁰ ALTAMIRA, R., *Cuestiones modernas...*, op. cit., pp. 16-17.

y superior de la Historia, etc., constituirán los elementos fundamentales de su estudio durante largo tiempo. Problemas metodológicos que, en su vertiente más amplia, ocuparán también a otros cualificados miembros de la Institución Libre de Enseñanza. Es el caso de Julián Ribera³¹; A. Posada³², etc., y desde luego, Francisco Giner de los Ríos³³.

Pero no nos detendremos aquí en un análisis pormenorizado de la labor de Altamira en este sector, que quizá pudiera llevarnos a una mera descripción que no ha lugar en el marco general de estas páginas.

Sí quisiéramos resaltar, aunque brevemente, las implicaciones que la enseñanza de la Historia debe tener en la escuela, o más concretamente, la relación de aquella con la educación moral y el pacifismo, temática esta última tan hondamente sentida y vivida por el alicantino, y con tantos puntos de confluencia con la primera.

3. *Historia, educación moral y pacifismo*

Permítasenos, en primer lugar, enmarcar la problemática a la que acabamos de aludir en un contexto más amplio, y que sin duda tuvo su primera manifestación «oficial» en el primer Congreso Internacional de Educación Moral celebrado en Londres en 1908, al que seguiría el de La Haya en 1912, y, ya después de la primera guerra mundial —reagudizada la sensibilidad general por los males pasados—, se reuniría el tercero en la ciudad de Ginebra en el año 1922.

Este último, sobre todo, recogería la participación de delegados de distintos gobiernos, representantes de los Ministerios de Instrucción Pública, profesores universitarios y de enseñanza secundaria, directores y maestros de escuela, historiadores, filósofos, psicólogos, moralistas, sociólogos, educadores, etc., para debatir dos temas fundamentales: la Solidaridad y la Educación y el Espíritu Internacional y la enseñanza de la Historia³⁴.

Se trató en él de los libros y las lecciones de Historia que por exaltar los valores de la patria, desprecian o condenan la obra entera de los demás pueblos, del rival o del «enemigo hereditario». Se denunció, asimismo, el hecho de centrar la atención de los alumnos de Historia en los hechos bélicos o militares, o en otros sectores de la actividad humana, cuando, como señalaba el profesor Henri Reverdin, hay que buscar, en la Historia, el papel exacto de todas las manifestaciones de los hombres: «es la vida múltiple y compleja la que hay que revelar a los

³¹ Principalmente, en *Disertaciones y Opúsculos*, op. cit., t. II, en su capítulo V, dedicado a *Enseñanza*, pp. 483-635.

³² «Notas sobre enseñanza», en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 564 y 565 (1907) pp. 69-72 y 103-106; «La clase y los métodos» en *Idem*. 557 (1.906), pp. 225-229; «Sobre la manera de enseñar en la cátedra», en *Idem*. 233 (1886) 305-306; etc.

³³ Principalmente, en *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, t. II, en *Obras Completas*, Madrid, Ed. Espasa-Calpe, 1927 y en *Pedagogía universitaria*, en *Idem*.

³⁴ Puede consultarse a este respecto, *El espíritu internacional y la enseñanza de la Historia, estudios presentados al Tercer Congreso Internacional*, Madrid-Barcelona, Ed. La Lectura y Espasa-Calpe, 1932.

alumnos»³⁵. Y acabará haciendo un expresivo llamamiento a los que tienen en sus manos la enseñanza de la Historia, con grandes similitudes con los presupuestos ideológicos de nuestro autor³⁶.

Dentro de la misma línea, Rafael Altamira presentaría, en el V Congreso Internacional, celebrado en París en 1930, una ponencia sobre el tema *Utilización de la Historia desde el punto de vista de la educación moral*, texto que reproduciría, un año después, el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza³⁷.

Los argumentos aducidos en su trabajo siguen, fundamentalmente, aquellas grandes directrices que hemos comentado en líneas anteriores. Así, la relación fecunda entre la Historia y la educación moral exigirá, de un lado, una actuación negativa consistente en la necesidad de depurar los libros de texto utilizados para la enseñanza de la Historia en las escuelas. Depuración por la que deberán ser despojados de «todo elemento susceptible de crear el desprecio, la incomprensión o la animosidad entre los pueblos por razones de raza, religión, etc.». Y de otro, una actuación positiva, introduciendo en esos libros y en la enseñanza oral el espíritu que se llama «internacional», o cualquier otro semejante, sea como materia, sea como intención, y exigiendo la misma reforma general en el sentido moral de la enseñanza toda, cualquiera que sea la materia o el orden de conocimientos que la constituyan.

Ya en 1922, el profesor alemán F. W. Foerster había señalado que si bien los hombres precisan de una educación nacional adaptada a cada pueblo, «educación que ahonda sus raíces en las energías originales de ese pueblo y que es fiel al espíritu de su historia», necesitan también de una educación supranacional, «que contribuya a ahondar el espíritu por el contacto con una vida que les es extraña»³⁸, llegando incluso a afirmar, que la auténtica educación (*ex-ducere*) consiste, precisamente, en conducir al espíritu *fuera* del exclusivismo de una historia particular.

Esta necesidad de una educación «complementaria», de enriquecimiento del espíritu nacional mediante el internacional, lejos de tener sus raíces en reivindicaciones de tipo ideológico, arranca de un puro instinto biológico —dirá Foerster—. Así, al igual que ocurre con el individuo particular, que busca su

³⁵ REVERDÍN, H., *Prefacio a El espíritu internacional...*, op. cit., p. 7.

³⁶ El llamamiento, dice así: «Haced, os los rogamos, que vuestra enseñanza se inspire constantemente en la probidad científica, que es inteligencia y es virtud. Para comprender a los hombres de todos los rangos, de todos los partidos, de todas las razas y de toda fe o de toda incredulidad; para discernir en los individuos, en los grupos y en los pueblos sus caracteres distintos (...); para descubrir en ellos lo que hay de general y lo que tiende a la universalidad, vigilad constantemente para libertar vuestras almas de los prejuicios del tiempo o del lugar, y permaneciendo fieles a vuestras convicciones, ejerced siempre la tolerancia más inteligente y más comprensiva. Cuando habléis de vuestro país, que vuestras palabras sean justas y verdaderas cuando habléis de otras naciones. Narrad los intereses en conflicto, las luchas fratricidas, y si evocáis la horrible tormenta que aterra al mundo, recordad cuántos soldados han muerto para que muera la guerra.... decid todos los ensayos de mutuo auxilio y de trabajo en común y todos los esfuerzos conmovedores hacia una humanidad más solidaria».

³⁷ *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 854 (1931), p. 168.

³⁸ FOERSTER, F. W., «El valor de la Historia en la educación moral y social concebida en el sentido humano y supranacional», en *El espíritu internacional...*, op. cit., p. 14.

total realización en el contacto con el resto de sus semejantes, así también un pueblo no debe buscar sólo el desenvolvimiento de sus peculiaridades, sino que deberá perseguir con el mismo ímpetu el enriquecimiento espiritual mediante la complementariedad con los otros.

Este contacto será siempre positivo, porque el hecho de sumergirnos en las cualidades del extranjero y de intentar comprender las actitudes de comunidades distintas a la nuestra, nos conducirá a un examen de conciencia inevitable, a cuestionarnos, no sólo por el enriquecimiento de nuestro pueblo ante el contacto con las demás civilizaciones, sino además, cuál ha podido ser su aportación a la cultura común, en el marco de ese intercambio fructífero de «dones y descubrimientos»; lo que, según el profesor alemán, potencia el sentimiento de una nueva responsabilidad: la utilización y valoración de ese legado que hemos recibido, para que no se extravíe o desvirtúe en contacto con los demás.

Nos hemos permitido esta amplia referencia a F. W. Foerster por la razón fundamental de considerar básicamente paralelas su doctrina en este tema concreto que nos ocupa, y la de nuestro autor. Creencia que confirmamos más, si cabe, al recordar la conclusión de aquél en el sentido de que a la enseñanza de la Historia le corresponde una tarea extraordinariamente importante, la de contribuir a proporcionar a la juventud «un medio de desinfección para protegerla contra miasmas morales que se desprenden incesantemente del espectáculo contagioso de la violencia y de la mentira sobre el vasto escenario de la historia universal y que introduce un elemento de desmayo en las jóvenes conciencias»³⁹.

Sin embargo, y sin menoscabo de su defensa de la Historia como formadora, Altamira se preguntará hasta qué punto puede ser utilizada como instrumento de educación moral, dándose el caso de que su contenido parece, en tantos casos, contrario a tal fin, por los ejemplos negativos que ofrece a su contemplación.

Señalará, no obstante, que en el terreno de la lógica, este problema parece poder soslayarse exponiendo íntegramente la Historia, lo positivo que ella nos muestra y también lo negativo, pero cuidando de resaltar claramente que el balance final es cada vez más favorable al bien que produce la Historia, a pesar de todas las regresiones, a la vez que se resalta el éxito de los esfuerzos realizados por las grandes ideas y por los hombres generosos para la consecución del bienestar, la tranquilidad y el disfrute de la vida.

Alerta, empero, contra un excesivo optimismo: hacer ver la línea del progreso, sí, pero sin olvidar aquellos aspectos de cuyo lamentable atraso, es culpable y protagonista el mismo hombre. Y en este sentido, concluye con la necesidad de grabar cuidadosamente en los alumnos de Historia, estas tres premisas:

«1.º, que actualmente, sólo una parte de la Humanidad está civilizada, es decir, posee y practica, totalmente o en gran parte, aquellas formas y aquellas perfecciones de la vida individual y social que consideramos como características de un pueblo civilizado;

2.º, que en el grupo de estos pueblos civilizados, y aún entre los que son supe-

³⁹ *Ibidem.*, p. 26.

riores persisten muchas manifestaciones más o menos frecuentes y difundidas de la vida primitiva y contraria al ideal presente de perfección;

3.º, que para llegar a este mismo estado de civilización, incompleto por un lado, admirable y alentador por otro, la Humanidad necesita muchos siglos de esfuerzos, ensayos y experimentos»⁴⁰.

En este sentido, otro profesor alemán, Paul Barth, insistirá en que a lo largo de la Historia, y a pesar de todo, la autonomía del hombre no ha dejado de crear, de lo que deduce que el progreso moral no puede ser negado por la Historia. Consecuentemente, la enseñanza de esa línea de evolución humana constituye un auxiliar indiscutible en la educación. Y en este sentido, manifestará que «encierra una promesa que abre a la juventud vastas perspectivas; incita a cooperar a la construcción del edificio social pacífico de los pueblos y de la sociedad de los pueblos, edificio cada vez más adelantado, pero nunca terminado, porque, a medida que progresa, se le concibe más noble y más atrevido»⁴¹.

Concluyendo, Altamira resumirá en dos tipos de acciones las que el docente deberá llevar a cabo en el camino de una correcta utilización de la Historia de cara a la educación moral que conduzca al pacifismo y a la comprensión internacional: una acción negativa, que tratará de conseguir que lo histórico en general, y el libro escolar de Historia en particular, sean utilizados como fustigadores del menosprecio o la malquerencia entre los pueblos. Y otra positiva, que se preocupará fundamentalmente de:

a) Introducir en la enseñanza de la Historia el marco general de la misma, sin olvidar ningún elemento capaz de ayudar a su comprensión sea cual fuere su origen o tendencia.

b) Poner especialmente en relieve la obra común de la civilización y la participación en la misma de todos los pueblos de acuerdo con sus particularidades características.

c) Hacer notar que las necesidades individuales y colectivas se encuentran entrelazadas por una interdependencia progresivamente mayor con el paso del tiempo y el carácter cada día más universal de la civilización.

d) Resaltar que es por el trabajo y por el esfuerzo intelectual de todos y cada uno de los hombres de todos los pueblos, que la humanidad ha superado progresivamente el estado de animalidad primitiva, alcanzando un nivel de bienestar superior cada día para la satisfacción de sus necesidades elementales, para la vida en común en el respeto a la libertad, a la igualdad, a la autoridad de la ley y del orden social.

4. *Una breve reflexión final*

A pesar de todo lo expuesto a lo largo de estas páginas, Rafael Altamira es consciente de que en el camino de aquel ideal de respeto y colaboración entre los

⁴⁰ ALTAMIRA, R., «Utilización de la Historia desde el punto de vista de la educación moral», en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 855 (1931), p. 203.

⁴¹ BARTH, P., «El progreso moral de la humanidad, objeto de la enseñanza moral», en *El espíritu internacional...*, op. cit., pp. 42 y ss.

pueblos, la labor de la Historia no basta. El fomento de los sentimientos de confraternidad humana, es —en sus propias palabras— «general y obligada a todas las disciplinas y procedimientos de la enseñanza general; y ello, porque toda ésta debe ser educativa y porque en esa función y en ese efecto sobre el espíritu humano, todos los conocimientos son solidarios y su acción es una unidad orgánica». De ahí el carácter total de la escuela, de la educación, la exigencia de encuentro de todos los caminos —de todas las dimensiones del saber— en la consecución del ideal educativo, sin olvidar, por ello, la necesidad de la más estrecha colaboración social en este orden, lo que plantea de nuevo, a su vez, la consideración del propio adulto como sujeto de educación, en una dinámica de evolución progresiva de la humanidad.

