

mejor la realidad, vamos siendo más justos con los hombres de aquella época.

La sujeción al libro, en historia, produce así, no sólo un estancamiento en la cultura, sino una desdichada aptitud para la credulidad en el público, y una falta de rigor crítico en el profesorado, á merced uno y otro de las audacias de cualquier inventor, de las construcciones apasionadas de cualquier sectario, ó del aparato deslumbrante de cualquier teórico, que engalana sus imaginaciones con el título de «síntesis histórica». La realidad cesa de ser para ellos el hecho histórico puro, y ocupa su lugar el libro de *synthesis*, al cual piden «que hable con aplomo y con aire de autoridad», dando «la ilusión de una continuidad no interrumpida y de una verdad sin defectos». Ante el público falto de cultura técnica, el historiador «afirma, dogmatiza é impone la persuasión» (1).

Se refiere el autor que citamos á los libros de historia que diríamos doctrinales (y lo son, sin duda), distinguiéndolos de las monografías y disertaciones científicas, en las cuales el mal es menor, aunque frecuente. Compréndase, pues, cuánto más grande será el daño producido en los alumnos de las clases de historia, tal vez destinados á ser algún día profesores de esta materia, ó gobernantes de su nación, cuya vida pasada y presente conocen mediante juicios ajenos, que no pueden por sí mismos discutir; y se deducirá que el resultado último, aun poniendo en sus manos las obras más completas, desde Cantú á Meyer, será hacerlos creyentes de la *fe en el historiador*, adorando en él si escribe con elegancia, si es elocuente, y, sobre todo, si es

(1) M. Holleaux, *loc. cit.*

sistemático; «¿y qué espíritu algo elevado no lo es?», como dice muy bien M. Holleaux.

Con esto, falta completamente el verdadero fin de la enseñanza, que es la formación de la personalidad del alumno, el despertamiento de sus cualidades originales, representadas en la historia por el espíritu crítico, el absoluto respeto á la verdad y á lo real, la circunspección en el juicio y en la teoría, el apartamiento de toda anticipación no autorizada por la comprobación de los hechos. Sale el alumno desprovisto de todas estas armas, únicas que pueden dar independencia á su espíritu y valor personal á su obra en el terreno de la ciencia; y, juntamente, lleva perdida la cualidad más alta que como historiador y como hombre científico debe tener: la sinceridad, anulada desde el momento que dominan en su cabeza puntos de vista generales cuya verdad no ha depurado, pero que le arrastrarán á moldear en ellos los hechos; falto como está de la *presencia inmediata* del objeto de su estudio, en cuya visión pura, en cuya interrogación respetuosa, puede sólo encontrar la voz *indiferente* de la realidad, ajena á teorías y prejuicios de partido que la desfiguren.

Y téngase en cuenta, que, no obstante lo mucho que se habla de la pasión política y del interés religioso—en favor ó en contra de determinado culto ó iglesia—como causantes de la parcialidad y de la precipitación en afirmar y sostener determinadas conclusiones históricas, muy á menudo la falta procede de otra pasión, de la pasión pseudo-científica, del *parti pris* doctrinal, perfectamente ajeno á las causas citadas y que cree ver en los hechos la confirmación de una hipótesis simpática, cuando en realidad los descuyunta é interpreta forzosamente; ó bien, de defecto en la

preparación lógica del investigador, que anticipa los resultados de la investigación (defecto muy común, mucho más común de lo que se cree, y del que no suelen darse cuenta los mismos que en él incurren), y aun á veces, de flaquezas individuales (amor propio y otras) que influyen—ya con una cierta reflexión—en la obra.

La sinceridad es lo más fácil de perder en historia; y en esto, precisamente, consiste el estado inferior de su constitución científica; dando así la más poderosa arma á los escépticos, que han llegado á predicar la desaparición de aquélla, por tan inaccesible á la certeza como suponen los positivistas que lo es la metafísica (1).

Y para que se vea que el peligro no es imaginario, puede citarse un ejemplo muy reciente y que, por ser de gran resonancia, importa también traer aquí. Nos referimos al libro de M. Taine sobre la *Revolución francesa*. Nadie negará á Taine la cualidad de escritor y de historiador: conoce bien las fuentes de su obra, tiene penetración suma para explicarlas y enlazarlas entre sí, grandes horizontes ideales en su trabajo, brillantez y elocuencia de frase con que exponer el juicio de los sucesos. Así ha escrito un libro de extraordinario valor, abundante en datos, riquísimo y original en apreciaciones, y de una importancia é interés quizá superior á todo lo conocido, desde Tocqueville á la fecha, en punto al estado de la sociedad francesa del siglo XVIII—y de toda ella, empezando por el pueblo—en la víspera de la Revolución. Con esto, el libro de Taine re-

(1) Otros, como Spencer, se limitan á fundamentar su oposición á que la historia forma parte de la enseñanza general, en el deplorable modo como hoy día se enseña. Y realmente, hay razón para decir que valdría más no enseñarla que hacerlo como ahora se hace.

sulta muy hermoso y cautivará á muchos, haciéndose artículo de fe aun para los que se precian de historiadores; pero, en rigor, no puede contarse entre sus grandes méritos la sinceridad, el desapasionamiento y desinterés científicos, únicas condiciones que permiten colocar una obra en el número de las que han de educar á los hombres; es, por el contrario, en su mayor parte, fruto de una reacción (históricamente justa, en su principio) contra aquel hecho de la historia europea, pero llevada hoy á extremo tal, que el libro de Taine para todo puede recomendarse menos para tener un conocimiento verdadero de los sucesos, de su legitimidad y de sus consecuencias.

Imagínese, pues, el estado psicológico de un alumno, en cuya imaginación joven prende fácilmente todo lo teórico, todo lo doctrinal y absoluto; al cual no se educa en contra de esta inclinación enfermiza de la inteligencia, poniéndole frente á frente del hecho mismo y de los procedimientos con que se llega á depurarlo y poseerlo científicamente; cuyos sentimientos de franqueza, de amor puro á la verdad por la verdad misma y á su investigación y comprobación personales, no se trata de despertar ni dirigir; y dígase si ante la influencia contraria de los libros de texto y de los mismos libros *de consulta*, no ha de concluir por ser un siervo de la verdad *oficial* ó supuesta en su época, indiferente respecto del valor científico de ella y más aún de la crítica ó comprobación de los fundamentos en que descansa; como, por ejemplo, de la realidad de los prejuicios nacionales, optimistas ó pesimistas, únicos que entre nosotros forman hoy, con su flujo y reflujo, la conciencia popular más ó menos vaga de lo que hemos sido en la historia.

Las causas de todos estos males pueden, en suma, reducirse á dos: la sustitución de las *cosas* por los *libros*, que hace olvidar la verdadera naturaleza del objeto histórico—produciendo, v. gr., la extrañeza de que los actos de la vida actual del sujeto constituyan *historia*, ó de que tengan importancia para ella las noticias diarias de los periódicos, negando, con una especie de romanticismo, al momento presente, la condición de *histórico*;—y la falta de educación crítica frente á los hechos, de donde se origina la indefensión ante los errores de los demás. Ambas causas, llevadas á sus últimas consecuencias, han concluído por producir un movimiento enérgico de reacción contra los métodos tradicionales de enseñar aquella ciencia.

Esta reacción procede de dos centros distintos: el de los *historiadores*, que miran el problema desde el punto de vista estrictamente científico, atendiendo á su objeto y al modo real de conocerlo; y el de los *pedagogos*, que se preocupan del alumno, de su formación psicológica y de su participación en la obra de la enseñanza.

El razonamiento de los primeros es muy sencillo. El objeto de la historia, dicen, son los hechos; su conocimiento é interpretación es la función propia del historiador. A ella, pues, hay que atenerse, huyendo de la historia *a priori* y reivindicando el carácter experimental de esta ciencia. Su fórmula podría ser aquella frase de Freeman que dice: «Todo trabajo histórico empieza por ser el comentario de un texto», es decir, de las autoridades ó fuentes originales (inscripciones, cartas, etc.) (1). Tal fué el sentido

(1) *Methods of historical study*. London, 1886 (pág. 16). Véase más adelante la rectificación de lo que tiene de limitado este modo de entender la historia.

de Ranke y de todos los maestros de la moderna generación alemana, iniciadores también de los «seminarios históricos», cuyo sentido hállase hoy aceptado en todas las naciones cultas. «Hasta que el estudiante no se ha visto frente á varios documentos al parecer contradictorios y que es preciso conciliar y criticar—dice M. Frédéricq, portaestandarte, en Bélgica, de la reforma—no llega á figurarse cómo se construye la historia científica.» Sólo por este camino, ciertamente, llegará á comprender cuán difícil es la depuración de la verdad histórica, y qué género de crédito merecen las afirmaciones de los autores, en vista de su procedimiento de trabajo y de su posición crítica enfrente del objeto, en vez de caer en la credulidad del trabajo ajeno, venga de donde viniere. Pero esto pide una educación especial. Porque «si algunas inteligencias poderosas pueden formarse por sí mismas, después de haber salido de la Universidad, ¡cuánto tiempo han de perder en ensayos, que se hubieran podido evitar bajo la dirección de los expertos en la ciencia! ¡Cuántas sensibles lagunas, que subsisten, á pesar de todo, en los autodidactos, y que influyen en todas sus obras!»

Los especialistas pedagogos ven el problema bajo otro aspecto. El de la historia no es para ellos más que un caso particular del problema común de la enseñanza realista, objetiva, en que el alumno, lejos de ser sujeto pasivo, lo es plenamente activo, y el primero en poner su energía personal. No hay para qué repetir, pues, los datos generales de esta cuestión, cuya fórmula se concreta en la teoría llamada del *método activo* (1).

(1) Véase un excelente programa de este método en el artículo de

Todo lo que, según estas dos corrientes concomitantes, hay que hacer, de parte del objeto y de parte del alumno, es lo que constituye la *metodología racional de la historia*, en la cual, por tanto, habrá dos órdenes de cuestiones: uno, de las puramente *pedagógicas*, como el género de los trabajos de clase, las condiciones de los libros de texto, el material que ha de manejar el alumno, el procedimiento para que éste coopere, desde el primer instante, á la obra misma, etc.; y otro, de las que diríamos *técnicas*, como el concepto y contenido de la historia que se ha de estudiar, la relación y oficio de las llamadas ciencias auxiliares, la lectura de los textos, el modo de utilizar inscripciones, la doctrina de la crítica histórica y otras.

El desarrollo de ellas formará el objeto principal de estas lecciones.

El punto de vista principalmente adoptado en ellas es el de la enseñanza superior, considerando que ésta representa la esfera donde las exigencias de la moderna metodología han empezado á observarse con más amplitud, y también donde pueden ser llevadas hasta la más intensa y detallada aplicación, por el carácter profesional, especialista y científico de las Universidades. No quiere esto decir que descuide el problema en la enseñanza primaria y en la secundaria. En una y otra, consideradas como dos momentos sucesivos de un mismo período—el de cultura general—tiene entrada la metodología moderna; y no sólo en su corriente *pedagógica*, sino también en buena parte de la *técnica*, como se puede ver en la aplicación de las excursiones y visitas á los museos, el dibujo de mapas histó-

M. Marion, publicado en el núm. 264 del *Boletín de la Institución libre de Enseñanza*.

ricos, y la observación y reflexión de los *hechos* propios, como material del conocimiento.

Y si esto se pide para los dos primeros grados de la enseñanza, ¿cuánto mayor alcance no tendrá el problema metodológico con referencia al profesorado de ambos? El maestro primario, como el catedrático de Instituto, necesitan poseer una cultura muy superior á la que han de procurar á sus discípulos, para encontrarse en su función con aquella holgura y claridad de pensamiento y aquella posesión del asunto que permiten dirigir el trabajo racionalmente y aprovechar las ocasiones oportunas, base de un resultado fructífero. Sabido es que para explicar bien lo elemental, precisa conocer lo superior.

Todavía hay otro motivo muy atendible para iniciar á los maestros en el valor, condiciones y uso de las fuentes históricas, en nombre de la ciencia. Ellos son, en la mayoría de los pueblos y aldeas, el único ó el más elevado elemento de cultura (generalmente, al menos). A sus ojos, pues, han de ofrecerse esos objetos de indumentaria, de cerámica, de epigrafía, etc., que son menospreciados por el vulgo indiferente, y que, merced á esto, perecen con sobrada frecuencia, en daño irreparable para la historia. ¡Cuántos servicios no puede prestar á la ciencia el maestro, salvando estos preciosos documentos de lo pasado, que ora cabe incluir en los museos locales, ora en colecciones más amplias ó más técnicas! La situación del maestro como observador es análoga á la del abogado respecto de la vida jurídica del pueblo; y puede ser, como éste, un feliz auxiliar de la historia (1).

(1) Véase nuestro artículo, *Colaboración de los abogados para la historia*

No se limita tampoco el problema, en la misma enseñanza superior, á la Facultad que propiamente tiene organizadas clases especiales de historia: la Facultad de filosofía y letras, en España, y sus equivalentes en el extranjero; sino que, como sucede en Alemania—de un lado por la influencia positivista que pide el estudio de las instituciones en su evolución, y de otro por el aspecto histórico que presenta todo objeto—la historia existe y se impone en cada una de las ciencias llamadas morales y políticas, que, en efecto, cuentan con asignaturas de esta índole: así, la *Historia del derecho* en nuestras Facultades. La importancia de semejante extensión de los estudios históricos (reconocida en el hecho de ser más las clases de este carácter que hay en las Facultades alemanas de teología, derecho, etc., que en las de filosofía), es quizá mayor en las ciencias jurídicas; no sólo porque éstas dependen grandemente de la historia, sino porque ayudan á evitar dos graves peligros de la educación profesional del abogado: la idolatría de la ley, con la pretensión de que el legislador lo es todo, y el menosprecio de lo que no sea derecho positivo actual, creyéndolo inútil para la organización de la vida. Como hemos de volver especialmente sobre este punto, suspendemos el desarrollo de las consideraciones á él relativas.

---

*del derecho*, publicado en la *Rev. de Legisl. y Jurisp.* (Junio, 1889).— Téngase en cuenta, además, que una de las secciones reconocidas hoy como necesarias en los museos escolares, es la de antigüedades locales. (Véase la Memoria sobre *Material de enseñanza de la geografía*, del Hermano Alexis M. Gochet, que ha publicado el *Boletín de la Institución libre de Enseñanza*, núm. 315.) Para estudiar el modo como los maestros ayudan positivamente al *folk-lore* y otras investigaciones de carácter histórico, véase Paul Sébillot, *Sur l'art de recueillir les contes populaires*. (En la *Revue pédagogique*, de París, de 15 de Marzo de 1886, especialmente la página 209.)

Finalmente, el problema se plantea también para aquellas escuelas especiales que, como la nuestra de Diplomática ó las francesas de *Chartes*, *Hautes études*, Normal superior, etc., atienden muy particularmente á los estudios históricos, y aun son las mejor dispuestas para dar una buena y completa educación en este sentido, como ya lo realizan en París.