

superior con respecto á la escuela primaria. En una palabra, que no existe realmente lo que se llama segunda enseñanza: en vez de ella hay que reconocer la realidad de dos períodos contínuos, uno inferior y otro superior, de la cultura general. Aparte quedan todas aquellas instituciones que se dirigen á dar una enseñanza especial, profesional, sea ó no plenamente científica: entre las cuales ya no existe igual correlación, por ser diferente en cada una la *materia*; salvo las relaciones que un buen plan pedagógico exige.

La unidad de la primera y segunda enseñanza no la aceptan, sin embargo, muchos pedagogos. Algunos suponen erróneamente que en aquélla es el maestro quien trabaja, y que sólo en ésta el discípulo empieza á concurrir activamente á la obra educativa: teoría cuya inconsistencia, por lo que hace á la historia (que es aquí nuestro objeto), se revela por sí misma, después de lo observado tocante al material. Es indudable que de cada vez—según avanza en años y *en formación* intelectual—va el alumno poniendo en la obra de su educación más personalidad y esfuerzo propio; pero este progreso ocurre lo mismo en la infancia que en la juventud granada, en la cual la diferencia de un año supone, por lo común, un paso enorme en el modo de concebir la realidad y la vida: paso no menor, quizá, que el que da un niño en los primeros años de su infancia. De todos modos, esto no autoriza para establecer una barrera entre dos períodos *oficiales* de la enseñanza que no se distinguen por el objeto, y cuya separación, en punto á la edad, es muy vaga y variable, merced al *surmenage* social, que cada día lanza más pronto á los jóvenes á toda clase de estudios. ¿Qué podrá decirse en España, donde lo raro es que á los quince años no ha-

yan terminado los alumnos su grado de bachiller? (1) Y en cuanto á la participación del educando en su propia educación, ¿cómo es posible decir hoy ya que el niño no es—mejor dicho, que no debe ser—un *elemento activo*, desde sus primeros pasos, en la que se pretende darle?

Confirmándonos, pues, en nuestro punto de vista, ven-gamos á examinar las cuestiones de programa y de método ó procedimiento que se suscitan en las dos especies de enseñanza: la de cultura general y la profesional. Dejando ésta (en lo que no llevamos ya estudiado anteriormente) para el capítulo inmediato, trataremos ahora de la primera, considerando como grados sucesivos, pero de un mismo carácter y sin solución de continuidad, la enseñanza de párvulos, la primaria (elemental y superior) y la secundaria: en las cuales se suscitan cuestiones enteramente propias y muy diferentes de las que corresponden á la enseñanza profesional.

#### I.—El programa.

Dijimos en la lección primera que la historia figura en los programas de la enseñanza pública de todas las naciones, á partir de la escuela primaria, en la cual se considera, por lo común, como asignatura obligatoria. Pero no debe creerse que al progreso realizado en la enseñanza universitaria ha correspondido otro igual en los grados anterio-

(1) Según el nuevo plan de la segunda enseñanza (publicado en Septiembre, 1894), la edad de ingreso será la de diez años, y durando seis los estudios, vendrá á obtenerse el bachillerato á los diez y seis.

res. Por el contrario, mientras hay pueblos, como Alemania, que cuidan particularmente de la enseñanza elemental de la historia, empezándola en el tercer año de la *Volkschule* y prolongándola dos más, para seguir luego en la *Realschule* y en el *Gymnasium* (1), hay otros en los cuales, á pesar de un gran movimiento en los métodos y en la organización de las clases superiores, las de la escuela están grandemente atrasadas y desatendidas, reflejando la opinión poco favorable á la historia de algunos pedagogos, como Bain (2). Así ocurre en Portugal (3), en Inglaterra (4) y especialmente en los Estados-Unidos, donde—según un testigo de mayor excepción, Miss Mary M. Salmon, del *Vassar College*—son muy pocas las escuelas en que la historia empieza antes de los dos grados superiores de la división de gramática, é insignificante el número de aquellas en las que se estudia algo más que la historia nacional (5). Este descuido, mezclado á las diferentes y radicales doctrinas sobre el carácter que la historia debe tener en los primeros grados (6), produce un atraso notable en la enseñanza, comparada con la de los centros universitarios. En España la diferencia no puede notarse, porque el

(1) Dr. Rein, *Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts*.

(2) *Ciencia de la Educación*.

(3) Cecilia Schmidt, *O ensino da historia*. (*Revista de educação e ensino*, Abril, 1891.)

(4) Ved los testimonios en el artículo de la *Educational Review* que se cita luego.

(5) *History in elementary schools* (*Educational Review*, de New-York, Mayo de 1891). Muy interesantes las opiniones que transcribe de los maestros y pedagogos de diversos países.

(6) Ved, por ejemplo, Spencer en su *Educación*, y Tempels en sus *Instrucciones generales á los profesores de la Escuela modelo de Bruselas*. Bruselas, 1880, pág. 82.

descuido de los estudios históricos es común á todos los grados; y así, en la escuela elemental no hay más historia que la sagrada; en la superior (apenas desarrollada entre nosotros) figuran *Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España* (1), y en los Institutos existe un solo curso de Historia de España y otro de Historia Universal (2), que se convierte en dos en la Facultad de Filosofía y Letras.

La primera reforma, pues, que necesita la enseñanza de la historia es que se consigne como materia esencial desde los primeros grados; es decir, que se le dedique *más tiempo* y empiece *más pronto*. Cada uno de estos puntos encierra una cuestión que tiene su historia en la pedagogía.

Pero ambos dependen de otra cuestión preliminar importantísima: la de si debe enseñarse la historia en el período de cultura general (primera y segunda enseñanza); cuestión que, á su vez, se desdobra en las dos siguientes: ¿Pueden entender la historia los alumnos de ese grado? Caso de que la entiendan, ¿les será de alguna utilidad que compense el esfuerzo hecho para aprenderla?

Y aunque parezca raro que sea preciso ni aun formular estas preguntas, conviene advertir que, si bien hoy la opinión casi unánimemente reconoce la *posibilidad* y la *utilidad* de enseñar la historia á los alumnos de la primera enseñanza y á los de la segunda, ni faltan autores de nuestros días que voten en contrario (á lo menos en parte, como el citado Bain), ni ha dejado de haberlos en todo tiempo. De ellos es muy notable—por los argumentos que usa y lo ra-

(1) Art. 2.º y 4.º de la ley de 1857.

(2) Según el nuevo plan, de lección alterna.

dical de sus afirmaciones—Volney, que no sólo cree inconveniente el estudio de la historia en la primera enseñanza, porque se trata de «niños cuya inteligencia no está aún desarrollada, que no poseen idea alguna ni medio de juzgar los hechos del orden social» (1); sino que tiene igual opinión en punto á la segunda enseñanza, cuyos alumnos dice que sólo se interesan por los relatos militares y las aventuras, de modo que la historia sólo les ofrece «escenas de locura, de vicio ó de crimen, y por consecuencia, modelos é impulsos para los extravíos más monstruosos»; á menos que se les prepare la narración con intento moral, en cuyo caso la historia deja de ser historia (2). Semejante teoría la remacha luego, añadiendo: «Cuanto más considero la naturaleza de la historia, menos la encuentro apta para ser materia de estudios vulgares y comunes á todas las clases.» Comprende Volney que á todo ciudadano interesa saber leer, escribir, contar, dibujar, tener nociones de matemáticas, de física, de medicina, de geografía..... mas por lo que toca á la historia, «á ese cuadro fantástico de hechos desvanecidos, de los cuales sólo queda la sombra, ¿qué necesidad hay de conocer esas formas fugaces que perecieron y que no renacerán jamás?» (3).

Á pesar de estos radicalismos—hijos de una teoría escéptica que no resiste al más ligero examen—Volney no rechaza en absoluto la historia como materia de la enseñanza pública; y en general, como veremos, fuera de la escuela reconoce su altísima utilidad.

(1) *Ob. cit.*, II, págs. 229, 230.

(2) *Idem id.*, II, págs. 427, 428, 432, 433.

(3) *Loc. cit.*, págs. 438, 439.

Examinando bien los razonamientos de este autor contra el estudio de la historia en la enseñanza primaria, nótase al punto que se refiere á la *historia política* (sentido que muchos autores defienden hoy también); pero admite, en cambio, la historia de la civilización, mejor dicho, la admitiría «si no obligase á escribir nuevos libros, el trabajo de cuya composición no estaría compensado por el fruto que se obtuviera.» Desechada tan gratuitamente la historia de las artes (á que reduce Volney, aquí, el problema), se decide nuestro crítico por las *biografías* de hombres públicos y privados, como si esto no fuese historia. En cuanto á los grados superiores de la enseñanza, acaba también por admitir aquel estudio, si bien anteponiéndole otros de geografía, física, etc. (1). Con lo cual resulta que el más radical contradictor de la enseñanza de la historia lo que combate es, sencillamente, los métodos malos, la falta de preparación y los vicios y prejuicios de la enseñanza antigua. Tal es, en rigor, la posición de todos los que hoy se oponen á que la historia figure en la escuela, ya porque se fijan en lo mal que suele enseñarse (v. gr., Spencer), sin pensar en que de otro modo puede ser útil, ya porque tienen exigencias demasiado elevadas, que trascienden del grado de desarrollo de los niños, olvidando que todo puede enseñarse sin más que guardar la debida relación con la edad y cultura del alumno.

Argumentos de este género están ya contestados hasta la saciedad, y nosotros, en la exposición precedente de muchos principios pedagógicos, hemos sentado las bases

(1) *Ob. cit.*, págs. 433, 434, 435.

de refutación de tales teorías. El problema ha quedado hoy reducido al del momento en que puede y debe emprezarse el estudio de la historia en la escuela; del cual, trataremos más adelante.

Otra cosa es hablar de la utilidad de la historia, cuestión que, verdaderamente, es común á todos los grados; aunque algunos autores, como hemos visto en Volney, la deciden de diverso modo según se trate de los períodos inferior y medio de la enseñanza, ó del superior.

No insistiremos en este punto repitiendo los ditirambos tradicionales, ó trasladando una vez más el conocido texto de Cicerón, que rueda por todos los libros. Es tradicional y obligado que todos los autores y profesores comiencen sus *Manuales* ó explicaciones *demostrando* la utilidad é importancia de la materia que les ocupa. Lo que á nosotros nos interesa es recoger tan sólo los puntos de vista principales en esta cuestión, y procurar fundar concretamente los motivos de utilidad de la historia, yendo derechos al fondo—realmente grave—de la cuestión.

Lo ordinario y constante ha sido apreciar sólo la utilidad *política y moral* de la historia. Así puede verse, v. gr., en nuestro P. Segura (1), y en los más de los preceptistas citados en el capítulo III. Lo que preocupa á los autores, principalmente, es la ejemplaridad moral de lo pasado y la enseñanza y experiencia que puede dar á los *príncipes*, sustituidos hoy por los *ciudadanos* todos. Los historiado-

(1) *Norte crítico*, etc. Cita otros muchos autores que tratan de lo mismo, entre ellos á Tomás Tamayo de Vargas: *Provechos de la historia y uso de ella entre los príncipes*.

res de fines del siglo XVIII no han salido de este punto de vista, aunque algunos lo amplíen (1).

Actualmente, la cuestión se plantea de una manera más general y comprensiva. Influyen en ello dos ideas, principalmente: la de la unidad de la historia, en cuya virtud vivimos hoy del pasado; y la de la *educación* propiamente dicha, ya individual, ya social, anteponiendo este efecto de la enseñanza al meramente instructivo.

Representa la primera Freeman, cuya argumentación hemos expuesto al hablar de la *unidad* de la historia (2). Nuestro Forner (3) acertó á concretar más las relaciones entre la historia pasada y la presente, indicando el valor que el conocimiento de aquélla tiene para los intereses modernos actuales, cuyo fundamento es siempre histórico y cuya defensa suele depender también de argumentos exclusivamente históricos. Y ciertamente, dentro de las ideas actuales en cuanto á la sucesión evolutiva de la civilización, este punto de vista es fundamental y establece en sólida base una de las principales utilidades de la historia.

En punto á su valor *educativo*, será bueno decir que apenas si comienza hoy á investigarse seriamente, con exigencias rigurosamente científicas.

La mayoría de los trabajos que circulan y se publican, con títulos como *La enseñanza de la historia y la educación del carácter*, *Acción de la historia sobre las ideas, opiniones y carácter*, y otros analógicos, no pasan de vagas ge-

(1) V. gr., Volney, que añade la utilidad científica, por lo que se refiere á la historia de las ciencias y artes.

(2) Pág. 207.

(3) *Reflexiones sobre el modo de escribir la Historia de España*, pág. 6.

neralidades, cuyo punto de partida suele ser la creencia en la ejemplaridad de la historia y en el influjo de la experiencia ajena: el *magistra vitae*, de Cicerón.

Ahora bien; lo que importa no es afirmar dogmáticamente esas influencias y acciones de la historia, la mayor parte de las cuales no resisten á un examen medianamente detenido. Lo que importa es dar razones sólidas y concretas, y explicar el modo como puede la historia—sin dejar de ser historia, es decir, sin convertirse en una lección de moral—contribuir á la educación del individuo y de la colectividad.

Á estas exigencias responden bien—en parte—las consideraciones del profesor C. Kendal Adams en la Introducción á su libro ya citado, *Manual of historical literature*.

«El verdadero valor de un estudio—dice—es el valor de lo que tiene de investigación, más bien que el de los descubrimientos á que pueda llegar; estriba en el propio proceso de discernir lo cierto de lo incierto, en el trabajo de apreciar el valor de las probabilidades. En suma, consiste en educar, en una esfera especulativa y disciplinaria, para el mismo género de trabajo á que nos obligan los asuntos de la vida diaria.... El que rehusa investigar y apreciar las probabilidades, no tiene razón para esperar ningún éxito en la práctica ordinaria. Cabe decir, sin peligro de equivocarse, que los éxitos mayores de la vida, lo mismo en la política que en la legislación, en la guerra, en las profesiones civiles ó en los negocios industriales, los obtienen aquellas personas que poseen mayor habilidad en apreciar las probabilidades y estimarlas en su verdadero valor.—Tal es la razón esencial por que el estudio de la historia constituye un elemento tan importante en la obra de educación del

juicio y en la de adiestrar á los hombres para manejar hábilmente los grandes intereses de las colectividades y de los Estados. Es un estudio de la humanidad, considerada no idealmente, sino tal como existe. El que estudia la historia mira las relaciones de la vida exactamente desde el mismo punto de vista que el hombre de negocios.... Este, busca sus conclusiones, no mediante un proceso claramente definido, sino más bien conjeturando el valor ó importancia de elementos que son contingentes. Su habilidad consiste en buscar conclusiones exactas, no obstante ser indecisas (*wanting*) las condiciones del proceso estrictamente lógico.... Y este es, precisamente, el método de estudiar los hombres que usa el historiador. Sus premisas son siempre más ó menos inciertas, y sus conclusiones, por tanto, como las conclusiones que deducimos en la vida diaria, son más bien producto de su juicio individual que de la pura razón.—En esto estriba también el fundamento por qué el estudio de la historia es parte tan necesaria de una buena preparación para los asuntos políticos y gubernamentales.—Así, desde todos los puntos de vista resulta que el estudio de la historia es igual, en esencia y en la condición de sus resultados, al estudio de la actividad actual de la sociedad» (1).

Efectivamente, la historia, no sólo da conocimiento del espíritu y de la conducta de los hombres, sino que—al igual de las matemáticas, pero de un modo más real y concreto—educa la inteligencia en un rigor de juicio y en un cúmulo de exigencias críticas que no pueden menos de reflejarse sobre cualquier orden á que luego se dedique la actividad.

(1) Véanse la páginas 15, 16 y 17.

No hay, sin embargo, que exagerar esta influencia. Desde luego la acción educativa mental de la investigación histórica sólo puede ser importante en los grados superiores de la enseñanza, cuando el alumno llega á investigar realmente y con todo el aparato de exigencias críticas y fuentes de conocimiento. En los primeros grados, este efecto *lógico* de la historia no puede ser muy grande; pero no deja de haberlo, sin duda.

En punto á la experiencia de los hombres y del mundo que da la historia, conviene distinguir. Es, por lo común, una mera experiencia *intelectual*, es decir, un puro conocimiento, sin carácter de *ejemplaridad*, como suponen ligeramente algunos; es decir, sin influencia, las más de las veces, sobre la conducta de individuos y colectividades. Está en la naturaleza humana que la experiencia ajena no sirva casi nunca; de un lado, porque se olvida al impulso de los motivos pasionales ó de otro género que mueven la vida ordinaria; de otro, por la heterogeneidad (más aparente que real á menudo, sin duda) de los pueblos y de las circunstancias históricas, que hacen creer inaplicable al momento actual el ejemplo antiguo; y en fin por la eterna é irrestañable esperanza de lograr éxito donde otros se han estrellado: sentimiento tan humano y corriente, que lo vemos de continuo en muchas clases de hombres, v. gr., los emigrantes á América y los mineros, que sueñan siempre con obtener fortuna donde otros muchos no la han logrado y aun han perdido la vida; los enfermos, que repiten cien veces la experiencia de un medicamento que no dió resultado la primera vez, llevados por el legítimo afán de hallar alivio al dolor, aunque sea llamando á las puertas de la casualidad; con otros muchos ejemplos que pudieran ponerse.

La ejemplaridad de la historia sólo la recoge, en parte, una minoría de espíritus elevados ó cultos. La masa no saca del conocimiento histórico más que una idea general de los hechos, que traduce en seguida en un sentimiento: de religión, de raza, de inferioridad ó superioridad, de odio hacia determinadas colectividades, de reivindicaciones políticas, de misión social, etc. No sirve, no, la historia de ejemplaridad y escarmiento, ni para los individuos (en general) ni para las naciones; pero sirve para despertar ó sugerir sentimientos, especialmente políticos y de raza (1), y para mantener el espíritu tradicional con el recuerdo de los hechos y la penetración de la propia conciencia de los antepasados, fundadores de la colectividad social y de cuya herencia física y psíquica vivimos. Por esto pueden las lecturas históricas influir en los grandes movimientos sociales, y aun en el carácter de los individuos, como hay numerosos ejemplos, especialmente entre los hombres notables (Alejandro Magno, César, Enrique IV, Mme. Roland, Napoleón, Franklin, y tantos otros que encendieron sus pasiones, nobles ó innobles, en los poemas de Homero, las *Vidas* de Plutarco, ó las *Historias* de Quinto Curcio); pero entiéndase bien, no en el sentido de *crear* el carácter, modificando el existente, sino en el de impulsar ó despertar las tendencias esenciales de cada uno con el espectáculo de tipos iguales que ofrece la historia. Sabido es la enorme fuerza sugestiva que tienen las grandes voluntades; pero bueno será adver-

(1) En este sentido tiene razón el Sr. Menéndez y Pelayo al aplaudir el sentido y aun la pasión política de los historiadores clásicos (véase el discurso sobre *La historia considerada como obra de arte*). Sino que esto mismo puede hacerse sin falsear los hechos.—Véase lo que dice Volney (ííí, 428 y siguientes).

tir que siempre necesitan—sobre todo cuando se ejercen á distancia, por recuerdos históricos—hallar un terreno abonado para producir frutos de consideración. El poder representativo é imaginativo de la Historia es grande (1); pero no puede engendrar en las masas otra cosa que sentimientos generales, no líneas de conducta concretas.

No hay que decir si desde este punto de vista el patriotismo (entendiendo bajo esta palabra el sentimiento de los intereses interiores y exteriores de la nación) puede utilizar la historia para sus fines esenciales. Pero esto tiene un grave peligro: el de extremar las cosas, reduciendo la enseñanza á una propaganda política que no puede menos de falsear la verdad. Tal ocurre con mucha frecuencia en Alemania (2), siguiendo la tradición de Dahlmann, Rotteck y Gervinus, y obedeciendo al impulso *nacionalista* y guerrero de Bismarck y sus continuadores. Con esta intención, ó á lo menos con una análoga (la instrucción cívica), se ha introducido la historia en la primera enseñanza de algunas naciones, según llevamos ya indicado; y á ella responde también, como veremos luego, el predominio que hoy quiere darse á la historia moderna. Por este camino sólo se consigue desnaturalizar la historia y llevar á ella apasionamientos poco sanos para la inteligencia del niño (3); así

(1) Véase sobre esto el folleto de Stockert, *Der Bildungswert der Geschichte*. Berlín, 1892.

(2) Véase el artículo de Fustel de Coulanges, *De la manière d'écrire l'histoire*. (Incluido en el tomo de *Questions historiques*. París, 1893.)

(3) Véase Pizard, 102-4. La exageración de este punto de vista lleva á veces á ideas absurdas. «¿Qué debe ser el estudio de la historia para el niño de la escuela primaria?» pregunta un maestro francés; y su contestación es la siguiente: «Si ese niño no hubiere de ser luego un *ciudadano*, mi respuesta sería bien fácil: la reduciría á cero.» (*Manuel général de l'instr. prim.*, 12 Abril 1890.)

como la preocupación de que éste saque enseñanzas y ejemplos morales del estudio de la historia, es perfectamente inútil: en primer lugar, porque el niño jamás deduce tales consecuencias por sí mismo; y dárseles en forma de sentencia, á guisa de moraleja de fábula, vale tanto como no decirle nada, porque no siente jamás, ni el enlace entre la máxima y los hechos, ni la relación de aquélla con su vida individual y presente; en segundo, porque la historia misma no es, en la mayoría de los casos, *moral*, mejor dicho, no ofrece de un modo *aparente* las consecuencias morales de las acciones humanas: ya porque de hecho es la moral un orden *interno* más que *externo*, ya porque la teoría de las recompensas (la virtud premiada), que suele ser la base de esas moralejas históricas, sale á cada paso contradicha por los hechos mismos; y el niño es demasiado lógico para no advertir la contradicción. ¿En cuántos apuros no ponen sus preguntas, repetidas veces, á las personas mayores que tratan de reducir á fórmulas absolutas la flexibilidad de la inteligencia infantil y su poder de discernimiento respecto de los hechos concretos, que son su más inmediato y constante material?

Debe dejarse á la historia que produzca sus frutos naturales sobre la inteligencia y no precipitar ó incrustar estos frutos en forma de tesis. El rigor en la exactitud, la exigencia de demostración positiva, la distinción de circunstancias, la relación de unidad de la vida, el valor del elemento tradicional, son consecuencias todas del estudio histórico, que van muy lentamente formándose en la conciencia del hombre; y hay que dejar que lleguen á su hora. El maestro debe sólo poner los elementos, y excitar la facultad de reflexión personal sobre ellos: lo demás viene solo, por el

trascuro natural del tiempo y en el orden inflexible de los procesos intelectuales. Tal sucede al hombre como al niño; y feliz la enseñanza que puede dar por resultado una elaboración intelectual (cuando llega á ser posible) cuya fórmula, por lo que toca á la historia, sea, según dice Schopenhauer, formar la *conciencia* de la vida pasada como guía y dato para la presente (1).

Con esto debe bastar á los patriotas y á la salud y porvenir de los pueblos.

Si quisiéramos ahora resumir los conceptos de utilidad y valor educativo de la historia—puesto que todo estudio debe servir para la vida y no quedarse en puro placer de conocimiento, placer egoísta que no es moral ni humano—podríamos reducirlos á las siguientes conclusiones:

1.<sup>a</sup> Es útil la historia como experiencia, no presente en todo instante de modo que sirva de guía y *ejemplaridad* en la conducta (no enseña más experiencia que la propia; nadie escarmienta en cabeza ajena) sino como *prueba del éxito* que una cosa ha obtenido en prácticas anteriores, como *precedente* que puede abonar una reforma (la masa misoneísta necesita precedentes), como ejemplo que apoya una teoría (v. gr., el socialismo): en cuya función todos acu-

(1) Es el mismo pensamiento de Rotteck, que cita la Sra. Schmidt en el artículo antes aludido.—Aunque el pedagogo belga M. Braun participa del sentido *político* indicado antes, su punto de vista es menos limitado y peligroso; tanto, que creemos conveniente reflejarlo aquí. «Mirada como introducción á la instrucción política del ciudadano, la historia, sobre todo la historia nacional, toma un sentido de que carece especialmente cuando se la aísla, enseñándola de un modo dogmático. Pone de relieve puntos que, sin esto, pasarían desatendidos, y ofrece un interés siempre nuevo, precisamente por lo que se enlaza con la época actual.»

den á ella, estando de hecho toda cuestión *actual*, aun la que parezca más abstracta y nueva, pendiente de argumentos históricos.

2.<sup>a</sup> Lo es igualmente por contribuir á formar la conciencia nacional ó colectiva, el concepto típico de la raza, que tanto influye en su manera de obrar: v. gr., la idea de inferioridad que tienen de sí las razas negras; la de decadencia tradicional en los españoles, que parece atarles las manos para toda iniciativa presente; la de superioridad y energía de los ingleses; la de una misión política en Alemania, etc.

Bien se comprende lo que importa depurar la verdad en este punto, destruyendo equivocados prejuicios; y lo prueba el hecho de la frecuencia con que se acude á *falsedades históricas* (fraudes piadosos y patrióticos) para obtener un determinado movimiento en la masa (1).

3.<sup>a</sup> Como elemento sugestivo para las tendencias y caracteres individuales bien determinados, en cuyo sentido propiamente educa y dirige (Alejandro Magno, Carlos XII de Suecia.....).

4.<sup>a</sup> Como educadora de la inteligencia, mediante el rigor de la investigación y sus exigencias críticas.

Resuelta ya afirmativamente la cuestión preliminar, ven- gamos á las dos principales enunciadas anteriormente.

La cuestión del *cuándo* debe empezarse á enseñar la historia, ó sea, de la *edad* y el *grado* en que el niño puede comenzar su estudio, tiene, en realidad, divididos á los pedagogos. Las legislaciones varían también mucho. Francia,

(1) Véanse ejemplos en Volney, *loc. cit.*, III, pág. 429.