

que es una de las naciones más adelantadas en este respecto, hace empezar la historia (en forma de cuentos, biografías, etc.) en las clases llamadas *enfantines* (1), que unas veces van unidas á las de párvulos, y otras, como preparatorias, á las elementales: la edad oficial de los niños que concurren á ellas oscila de 4 á 7 años. No es esto, sin embargo, lo constante. Haciendo abstracción de las escuelas de párvulos, donde no suelen concebir los teóricos que sea posible estudiar ó enseñar historia—sin duda porque no cala el uso de *libros*—lo ordinario es que el niño no empiece á darse cuenta de que hay materia histórica antes de los 8 años; puesto que siendo la edad escolar, por término medio, de 6 á 12 (2)—excepto en muchos Estados de la Unión americana, en que es hasta los 14 y aun más (Massachusetts, New Hampshire, Michigán, Texas, Arkansas, New-York, Nevada, etc.)—y no figurando la historia, casi nunca, en las escuelas elementales, aunque los niños entren á los 6 años justos, no pueden llegar al grado de historia hasta dos ó tres años después. Así ocurre, efectivamente, en casi todas las naciones donde aquélla es obligatoria en la primera enseñanza: la obligación se entiende para el grado superior, no para el elemental, excepto en Portugal y en Holanda (3).

(1) Decretos de 2 Agosto 1882, 27 Julio 1882 y 18 Enero 1887. Antes de 1887 figuraba también en las escuelas de párvulos (*maternelles*).

(2) Las cifras mínimas son las de Grecia: de 5 á 12 años. Las máximas, las de Arkansas (Estados-Unidos): de 5 á 18. Estos datos se refieren á la edad en que es *obligatoria* la asistencia á la escuela; pero demasiado saben todos lo ineficaz de esta obligación, aparte de que en los Estados Unidos la asistencia se prolonga voluntariamente, muchas veces por la continuidad que hay allí entre la primera y segunda enseñanza. Véase Buisson, *Diction. de pédagog.*, primera parte, tomo I, pág. 29.

(3) Buisson, *Dictionnaire de pédagogie*. 1.^a parte, tomo I, pág. 1.274.—«En España, Italia y muchos Estados de la Unión americana, la ley ex-

Muy respetables escritores—como por ejemplo M. A. Pizard, autor de un reciente libro sobre *La historia en la enseñanza primaria*, y en parte, también, Mme. Kergomard (1)—sostienen la conveniencia de semejante retraso en la enseñanza de la historia, regla casi constante en las legislaciones. Pudiera creerse, á primera vista, que esto es lo razonable; pero examinando despacio los argumentos en favor de tal opinión aducidos, resulta que todo depende del modo como se concibe aquella enseñanza, sin hacer la debida distinción en sus grados, y sin calar por entero—dicho sea con todo el respeto debido—en el espíritu de la pedagogía moderna. Bastará, como prueba de que es sólo el *punto de vista* lo que produce aquella opinión, traducir el párrafo en que M. A. Pizard la defiende.

«Los autores del decreto de Agosto de 1882, preciso es reconocerlo lealmente—dice—se equivocaron por entero. Con niños *que no saben leer ni escribir*, que no tienen el sentido de lo *posible* ni la noción del *pasado*, que no pueden elevarse aún á la idea de patria ni á la de nacionalidad, no es posible la enseñanza de la historia; á menos que la maestra disfrace á Vercingetórix de sargento y á Juana de Arco de cantinera.... No debe confundirse la historia que produce enseñanzas serias, con los cuentos que distraen agradablemente. Resígnense los grandes hombres de nuestra historia á bajar de su pedestal en las escuelas donde los

cluye expresamente la enseñanza de la historia de la escuela elemental, y en Inglaterra y Escocia no figura en el programa de exámenes sino á partir del 4.^o *standard*.—Los nuevos programas de Italia introducen la historia en la tercera sección ó clase de las escuelas elementales.

(1) Lo cual no ha impedido, según dijimos, que escriba un excelente libro de historia para los niños pequeños.

alumnos balbucean. Deben ceder el sitio al Pulgarcito y á la Cenicienta..... Es preciso que la supresión de la enseñanza histórica, decretada para las escuelas de párvulos (*maternelles*), lo sea también para las clases ó secciones infantiles, cuyos niños no pasan de 5 á 7 años. Esta reforma consistiría en fijar en los 7 años la edad mínima uniforme en que comenzarían los niños, en todas las escuelas públicas, á recibir las primeras lecciones de historia.»

Poniendo la cuestión en estos términos, claro es que ha de resolverse en el sentido en que la resuelve M. Pizard. Pero ¿acaso necesita el niño, en las primeras lecciones, de libros, ni de esas ideas generales citadas, para entrar en el estudio de la historia? Lo que hasta aquí llevamos dicho basta para dar una respuesta negativa. El *fin* de la enseñanza en los primeros años y el *método* para lograrla son bien distintos de esos que se suponen; y lo son, no precisamente en razón de la edad, sino del propio carácter de *introducción* que necesariamente tienen. Aparte del desarrollo natural de las facultades intelectivas—que puede permitir un trabajo más ó menos intenso, más ó menos persistente—la situación del sujeto que va á empezar un estudio cualquiera, nuevo para él, es siempre la misma, sea cual fuere su edad; y la formación lógica de la reflexión, sin anticipaciones ni supuestos que trastornen la marcha propiamente científica, requiere siempre un mismo proceso, partiendo de las mismas ideas preliminares, de las bases imprescindibles de todo conocimiento concreto. La edad—si va acompañada de un desarrollo intelectual normal—influye mucho en la celeridad ó rapidez del proceso; pero no puede ni debe jamás cambiar el orden natural y psicológico del pensamiento. He aquí por qué es posible ense-

ñar historia al niño desde los primeros años de la escuela: á éstos corresponden los conocimientos primordiales, que han de fundar el *sentido* de la acción histórica y hacer racionalmente posible el trabajo ulterior, hasta ahora considerado como único, por hacer de aquel estudio un mero estudio memorista.

Así lo reconocen ya muchos profesores, y entre ellos uno que, por ser español, y por el tono más bien conservador que reformista de sus escritos, es testimonio de consideración entre nosotros: el Sr. Miró, autor de un libro sobre *La enseñanza de la historia en las escuelas* (1). El Sr. Miró es partidario de que comience el estudio de la historia en la clase de párvulos, aunque no formando de los sucesos «una larga y completa serie», sino presentando á la viva imaginación de los niños «cuadros muy animados de escogidos hechos históricos, no sólo bien descritos oralmente, sino que impresionen además el sentido de la vista por medio de láminas de correctos dibujos y con buen gusto iluminadas». Y apoya este criterio en la siguiente razonable observación: «Los conocimientos que en la escuela se dan á los párvulos no pueden pertenecer á determinadas materias, *sino á todas, absolutamente á todas*, ya que el niño en aquella edad va adquiriendo las ideas á medida que se le van presentando los objetos, y es su cabeza como un almacén donde se amontonan los conocimientos adquiridos, sin orden, hasta cierto punto, y por lo mismo, sin clasificación alguna» (2). Y téngase en cuenta (para los que meramente fundan sus reservas en el dato de la edad) que los párvulos

(1) Biblioteca del Maestro. 2.ª serie. Barcelona, 1889.

(2) *Loc. cit.*, pág. 195.

suelen permanecer en sus escuelas hasta los ocho años, á veces, y cuando menos, hasta bien cumplidos los siete.

La experiencia del disgusto, de la falta de interés con que suelen acoger los alumnos de este grado (y también los de la escuela elemental y superior) las lecciones de historia, sabido es que sentencia tan sólo en contra del método que se sigue. «Si se presentaran los caracteres con su natural movimiento y vida—dice con razón W. Higginson (1)—con sus trajes propios y sus gestos, absorberían la atención de los niños..... Es fácil decir—añade—que los niños prefieren el cuento á la realidad. Nada menos exacto: prefieren el hecho real á la ficción, cuando tiene el mismo interés que ésta. He aquí la prueba. Contad á un niño una historia que él suponga ser cierta, y decidle luego que es pura invención. Si el niño prefiriera lo ficticio á lo real, le parecería muy bien la noticia. Pues no: siempre le desilusiona. Por el contrario, si después de contar algún fascinador y maravilloso cuento podéis añadir sencillamente: «Querido niño, todo esto ha sucedido felizmente á tu padre, cuando era pequeño, ó á tu abuela», el niño se siente satisfecho. En realidad, la cuestión, por lo que toca á la historia, está expresada en la muy conocida anécdota del cura y el cómico: —«¿Cómo es—preguntaba el cura—que usted, que representa lo que todos saben que es mentira, obtiene una atención mayor que yo, que me ocupó de las más evidentes realidades?—Consiste—dijo el actor—en que usted representa la verdad de tal modo que parece ficción, mientras que yo presento la ficción de manera que

(1) *Why do children dislike History?* (¿Por qué no les gusta la Historia á los niños?) En el vol. 1 de la *Pedag. Library*, de Boston.

tiene toda la apariencia de una verdad.» En suma, concluye Mr. Higginson: «Los hechos humanos constituyen el tema más conforme á la inteligencia del niño. Si el asunto pierde todos sus encantos en nuestra narración, la culpa es nuestra, y no debemos echársela al niño.»

La cuestión, por tanto, queda reducida en este punto á lo siguiente: ¿Qué cosas de la historia y de qué modo se han de enseñar en los primeros años? La contestación, tal como la entendemos, irá expuesta al tratar del contenido del programa.

Relaciónase este punto con el segundo de los que indicamos como sustanciales en la reforma, á saber: el problema del *cuánto*, ó del tiempo que ha de dedicarse á la enseñanza de la historia. Los más elementales principios de pedagogía—fundados en el conocimiento del desarrollo psicológico—aconsejan que, una vez empezado cualquier estudio, se siga sin interrupción por todo el tiempo que dure la instrucción del alumno. Ó en otros términos: que al sistema reinante de dedicar, v. gr., en el período del bachillerato, un solo año á Historia Universal y otro á Historia de España, sin que luego vengan más á ponerse en juego estos conocimientos, se sustituya el de dar *toaos los años* clase de historia, de modo que el alumno tenga solicitada sin interrupción su actividad por aquel orden de estudios. Lo mismo que, según la frase del Sr. Miró, «los conocimientos que en la escuela se dan á los párvulos no pueden pertenecer á determinadas materias, sino á todas, absolutamente á todas», así debe seguirse en lo demás del período de cultura general. El programa, pues, ha de ser *integral*, íntegro; y, por tanto, la historia no puede faltar en él. Pero ¿cómo se organizará interiormente su contenido

especial? ¿Deberá distribuirse toda la materia de modo que á cada año corresponda una parte, y sólo al final del último quede completo el estudio; ó por el contrario, se estudiará cada curso (ó bien cada dos) toda la materia, para repetirla en los sucesivos? Y en este último caso, ¿qué forma ha de tener la repetición?

Todas estas preguntas equivalen á plantear el problema de lo que se ha llamado el *programa cíclico* ó concéntrico. No vamos aquí á discutirlo de un modo general, sino tan sólo á levantar acta, mediante testimonios, de que la opinión dominante, por lo que toca á la historia, es favorable al programa cíclico, ó sea, al estudio íntegro del asunto en cada uno de los períodos (años, cursos, semestres) en que se divide el trabajo escolar, y su repetición en los sucesivos; empezando por un cuadro muy elemental y escaso de pormenores, pero completo, para ir aumentando cada vez esos datos ó pormenores, es decir, el *contenido*.

El citado Sr. Miró adopta para las escuelas primarias superiores el programa cíclico, y lo apoya con el siguiente razonamiento:

«Siendo indispensable no perder de vista que en esta clase de escuelas, así la edad, como las condiciones generales de los alumnos no dan gran seguridad de que éstos puedan asistir á la escuela superior durante tres años, período dentro del cual podrían completar la instrucción que les es más conveniente, se hace preciso que cada una de las tres secciones aprenda la historia de manera que constituya *un todo completo* en sus perfiles generales, pero *que vaya desarrollándose* y presentando más detalles á medida que va pasando de una á otra sección, *de modo que crezcan* como por *capas concéntricas*.—Con este método se logra

que los alumnos ya en la primera sección se formen una idea general de la historia, adquiriendo el conocimiento de los principales pueblos que en ella figuran, así como de los hechos más trascendentales y de los personajes más notables; que al pasar á la segunda, al propio tiempo que con el repaso queda más impreso en su memoria lo que aprendieron en la primera, se ofrezca á su vista un horizonte más dilatado, puedan descender al estudio de importantes detalles, y su inteligencia se halle en mejor disposición para comprender y aprovecharse de las observaciones y reflexiones de útil aplicación que les hiciere su maestro; todo lo cual tendrá su complemento cuando el alumno forme parte de la sección tercera. Otra de las ventajas de este método es la de que los niños á quienes por cualquier circunstancia no es posible recorrer todas las secciones, con tal que hayan completado el estudio correspondiente en la primera, tienen ya una idea general y provechosa de esta materia, aumentando su utilidad á medida que pueden permanecer más tiempo en la escuela» (1). — Una sola observación nos permitiremos hacer á este razonamiento, y es, que siendo esa última ventaja enunciada la que, positivamente, influye más en la adopción del programa cíclico, no resulta lógico limitarlo á las escuelas superiores, porque, ¿cuántos niños no hay que concluyen sus estudios en las elementales, sin pasar jamás al grado inmediato? Tal es la experiencia de todos los países, incluso los Estados Unidos (2).

M. Gréard, el insigne pedagogo y rector de la Universi-

(1) *Ob. cit.*, pág. 201.

(2) Miss Lucy M. Salmon, *loc. cit.*, pág. 442.

dad de París, es también decidido partidario del sistema concéntrico. «Es necesario—dice—que el niño vuelva á recorrer incesantemente el mismo camino; es decir, que el desarrollo de los tres cursos y los ejercicios de aplicación puedan extenderse y elevarse gradualmente en cada curso, sin que el fondo deje de ser el mismo» (1). M. Pizard sostiene igual doctrina, ya tenga la escuela una ó dos secciones, ó más de dos; con la sola diferencia de que en la primera el programa se estudiaría *entero* cada año, y en la segunda, cada dos. M. Lavissee opina igualmente en favor del programa cíclico, y la Sociedad belga para el progreso de los estudios filológicos é históricos aprobó en 1876 el voto siguiente: «Convendría dividir la enseñanza histórica en los Ateneos (Institutos) en dos partes, cada una de las cuales comprendiese *todo el programa* de Historia (historia de la Antigüedad, de la Edad Media y Moderna y de Bélgica), no presentando en las clases inferiores más que los hechos principales, y desarrollando esas primeras nociones en las clases superiores.» Este voto, apoyado en el Congreso de 1878 por el ponente M. Pergameni (y también, antes, por el profesor Van-der-Kindere), alcanzó realización mediante el decreto de 11 de Junio de 1881, que introduce el sistema concéntrico en la segunda enseñanza belga, con gran elogio de los especialistas como M. Frédéricq (2). Algo análogo existe también en la enseñanza alemana,

(1) *L'École dans l'Éducation et l'Instruction*, tit. 1, pág. 81.

(2) *Loc. cit.*, pág. 3. Para que se comprenda bien cómo han de hacerse los aumentos graduales de contenido en el sistema concéntrico, copiaremos aquí el programa de las lecciones para cuatro cursos distintos sobre un mismo asunto, que ofrece como ejemplo M. Pizard (pág. 157, nota 1). El asunto es la conquista de Argelia.

como lo demuestra el programa de la *Königstädtische Realschule* de Berlín, citado por M. Pergameni (1874).

A pesar de estas respetables opiniones, el programa (excepto en los casos que acabamos de citar) ni es íntegro, ni es concéntrico en la mayoría de las naciones. No lo es en la enseñanza primaria francesa, donde, además, sólo se estudia historia de Francia, no entrando la universal hasta el curso superior, que en muchas escuelas no existe; ni lo

Clase elemental: 1. Enseñar la Argelia en el mapa, ó mejor, en el globo terrestre; 2. Dar una cierta idea, mediante láminas, de Abd-el-Kader y de Bugeaud; 3. Contar uno ó dos sucesos militares escogidos entre los más brillantes: combate de las Puertas de Hierro, retirada de Constantina, etc.—*Clase media:* 1. Descripción breve de Argelia; 2. Relación de la conquista, en pocas frases (este relato se dirigirá á demostrar que todos los gobiernos, desde 1830 á la fecha, han querido conservar, asegurar bien y aumentar esta conquista); 3. Citar nuestros mejores generales de África, insistiendo sobre Bugeaud, y nuestros principales adversarios, insistiendo sobre Abd-el-Kader; 4. Terminar diciendo que nuestro ejército de África ha triunfado de sus enemigos, merced á su organización, á la bravura de los soldados y al mérito de los jefes (pueden citarse algunos de los hechos de armas extraordinarios).—*Clase superior:* 1. Cerciorarse, por medio de preguntas, de si los niños conservan algún recuerdo del curso anterior; evocar esos recuerdos y completarlos; 2. Estando dedicado el curso superior, especialmente, á la historia general en sus relaciones con la de Francia, debe mostrar el profesor cómo ha podido hacerse la conquista sin provocar una guerra con Turquía, sin despertar los celos de Inglaterra y sin herir demasiado á Italia; 3. Mostrar nuestra preponderancia en el Mediterráneo occidental, gracias á la conquista de Argelia y Numidia.—*Escuela primaria superior:* 1. Hacer el resumen rápido de los hechos, mediante, en lo posible, las preguntas; 2. Establecer las consecuencias de la conquista, tanto desde el punto de vista de nuestro poder marítimo y militar, como de nuestra riqueza nacional; 3. El progreso de la colonización desde 1830 á 1890; insistir sobre la excelencia del clima y la riqueza del suelo; la población.—En el estudio de M. Lavissee sobre *La enseñanza de la historia en la escuela primaria* (*Quest. d'enseign. nat.*, pág. 170) pueden verse también ejemplos de lo mismo.

es tampoco en la segunda enseñanza (1), aunque la historia figura en todos los años, como en la reforma últimamente planteada en Chile (2). Lo mismo sucede en Alemania, donde los alumnos de la escuela primaria estudian sólo historia nacional y sagrada; y en los Estados Unidos, según testimonio de Miss Lucy M. Salmon. La reforma, pues, por lo que toca á este punto, todavía ha de lograrse, y deberá consistir en dos extremos: estudiar desde el principio (es decir, desde que pueda darse al estudio un carácter sistemático) *toda* la historia, no sólo la nacional, aunque dando mayor desarrollo á ésta; y repetir gradualmente el programa, aumentado todos los cursos, ó cada dos, etc. Es el único medio de que el alumno—ora termine su asistencia á la escuela al concluir el grado elemental, ora siga al superior—salga con un conocimiento de conjunto de la historia que le sirva para apreciar, en su día, el valor respectivo de las diferentes partes, y para fundar sobre él un estudio más detenido. Claro es que de esta regla se exceptúan los primeros años, correspondientes á la sección de párvulos, en los cuales la enseñanza histórica reviste otro carácter, según veremos; aunque también, en cierto modo, recorre todo el cuadro de la historia.

Resuelta así la cuestión del programa cíclico, queda, en parte, resuelta también la del llamado programa ó método *regresivo*, que conviene examinar ahora.

(1) Ved los programas de Julio de 1890 y las opiniones de M. Manouvrier en su libro *L'Éducation de la bourgeoisie sous la République*, rectificadas en el núm. 286 (15 Enero 1889) del *Boletín de la Institución Libre*.

(2) Véase el artículo que he publicado con el título de *Notas sobre el movimiento pedagógico y literario en Chile*, en el *Bol. de la Inst. Libre de enseñanza*, 1894.

Esta cuestión se plantea en los siguientes términos: ¿Debe empezarse la historia por la época contemporánea, para remontar regresivamente á los tiempos más alejados de nosotros? (1) Así se discutió en el Congreso de Bruselas de 1880, y los pareceres, lo mismo que los datos experimentales, presentaron graves diferencias. En las escuelas belgas se sigue un método en cierto modo regresivo, puesto que comienza el estudio por los sucesos contemporáneos, para subir hasta 1830, en que se fundó la nacionalidad, y luego á 1789. La experiencia de algunos maestros acusa buenos resultados; y aun pueden citarse varios manuales escritos en este sentido, como el de M. Ley y el de J. Roland (2). En cambio, la experiencia no ha tenido en Portugal el mismo éxito, y ha sido preciso volver al sistema antiguo, según declaró en el citado Congreso M. Simoes Raposo, representante de aquella nación.

Si la regresión fuese absoluta, resultaría, ciertamente, indefendible, porque choca con la necesidad de formar en el alumno el sentido de la historia humana como *evolución y progreso* (3). Alégase también en su contra, que el mayor

(1) El origen de esta idea parece remontarse nada menos que á Cicerón, según dice Casio Dión. En el siglo XVIII la discuten muchos autores, v. gr., Napione, que rechaza el método regresivo, porque no da idea de la *sucesión y causalidad* de los hechos, y D'Alembert, que lo defiende en sus *Reflexions sur l'histoire*, mostrando en esto un cierto horror á la Edad Media y desconfianza de la clásica y de su valor para la enseñanza.

(2) *Manuel d'histoire*. A l'usage des écoles primaires. Mons, 1883. La Escuela de Cadetes de Berlín, emplea el método regresivo. En la *Bibliografía* de Beckmann, p. 9, col. 2.^a se citan otros trabajos modernos acerca de este problema.

(3) Véase cap. IV, *La nuidad de la historia*, y las muy atinadas observaciones de Baker sobre la relación de *causa á efecto* que debe estudiarse en la historia. (*Journal of Education*, Londres, Enero de 1891.)

interés que el niño puede llevar al estudio de los sucesos contemporáneos se agota en cuanto la narración excede de lo que llamaríamos su horizonte visible, bien por recuerdos propios, bien por los de su familia y educadores. M. Hoffmann mantuvo este punto de vista en el Congreso de Bruselas. «Sin duda — dijo — es más lógico hablar á los niños de los sucesos contemporáneos, antes de hablarles de la época romana. Así se hace en Bruselas. Conviene, sin embargo, una vez llegados á 1789, empezar la historia en su origen, porque, *para los niños, tan lejano está lo que ocurrió hace un siglo como los sucesos de más remotas épocas.*» Nada más cierto, aparentemente; pero no resuelve en contra del método regresivo, cuya exigencia se funda en otras razones. Siendo lo presente aquello que más personal é inmediatamente interesa al niño, surge, una vez que lo tiene conocido, la necesidad lógica de responder á la pregunta: y lo presente, ¿de dónde nace ó se origina?; pregunta á la cual fuera absurdo dar contestación mediata, subiendo de un golpe á los más remotos orígenes, es decir, á los comienzos de la historia, en vez de acudir sencillamente á las causas inmediatas y próximas, que son también las que, por su más estrecha relación con lo actual, puede entender mejor el niño; así, el siglo XIX, en España, se explica con toda claridad por el XVIII. Pero no sería lo mismo — incluso para la relación de causa á efecto, tal como debe verla una inteligencia que empieza á cultivarse en un orden de estudios — tomar la explicación *ab ovo*, para descender, á través de larga serie de términos (cada vez más incomprensibles, cuanto más alejados están de la realidad presente), hasta el momento actual, de cuya observación se arrancó.

Por eso es opinión — no muy común, pero lógicamente

defendida, á nuestro parecer, por algunos pedagogos y profesores — que el primer curso ó recorrido de historia (todo lo escaso de pormenor que sea necesario) debe tener carácter retrospectivo, por períodos, para que se cumpla la ley, nunca más necesaria que en el momento de iniciación, de explicar lo pasado por lo presente, lo lejano, y por tanto lo menos comprensible, por lo próximo, que es lo primero (y único por mucho tiempo) que se ofrece á la observación y estudio real. Así han procedido todas las ciencias, y la humanidad misma, en el conocimiento de los otros seres y de sí propia. El procedimiento inverso sólo cabe, por modo constructivo, cuando se ha recorrido ya la serie intermedia, y no en la mera relación de tiempo, sino en la de producción ó causa, única que puede dar sentido á la sucesión de los hechos.

Pero nótese que el motivo de haber planteado esta cuestión no tiene, en el fondo, nada de científico. A la consideración psicológica, muy importante, de que el niño (y en general el hombre) ve y estudia con más interés lo que más de cerca le toca, se une, sobrepujándola, la preocupación — y aun diremos la necesidad, traída por la evolución política — de que el alumno salga de la escuela (y lo mismo de la segunda enseñanza) sabiendo historia moderna, y sobre todo historia moderna nacional: cosa que de ordinario no sucede, porque lo escaso del tiempo impide *llegar tan adelante* en el programa. Tal es, en efecto, el apoyo esencial del método regresivo, entendido con la limitación que expuso M. Hoffmann. Este mismo confiesa su propósito: «Principiando el curso por la historia moderna, tenemos la seguridad de que los niños que abandonan desgraciadamente la escuela demasiado pronto, habrán, cuando menos,

adquirido las nociones más indispensables de la historia de su país.» M. Gréard se expresa de igual modo: «En Inglaterra—dice—se empieza el estudio de la historia en las escuelas primarias por la época contemporánea, con objeto de afirmar bien al alumno en las ideas del tiempo en que ha de vivir. Nuestro inflexible espíritu de lógica repugnaría remontar de este modo la corriente de los hechos. No sabemos marchar hacia atrás: nos gusta desenvolver regularmente las causas y los efectos. Pero, sin invertir el orden natural de las cosas, ¿no podrían armonizarse nuestros hábitos metódicos con la necesidad, que se impone, de una dirección en la educación de nuestras clases populares? ¿No es de sentir profundamente que los niños abandonen la escuela (lo mismo los que trabajan que los holgazanes) sin tener la menor noticia de los grandes acontecimientos de su siglo, cuando han de ser llamados á juzgarlos al escoger los hombres que por su sufragio han de intervenir en estos mismos acontecimientos? Encuéntranse reducidos á no conocerlos más que á través de las discusiones, casi siempre apasionadas, de la prensa diaria.... Pero en lugar de llegar pronto á este período, se detiene la explicación demasiado en los orígenes, en las edades casi heroicas de nuestros anales nacionales, dominio del erudito y del filósofo, á las cuales no es indispensable llevar la atención del niño, sino para hacerle comprender, por algunos rasgos característicos, la relación que une al presente con el pasado. De este modo, falta luego tiempo para insistir como convendría sobre las épocas más cercanas, cuya vida se encuentra mezclada con la nuestra, como la sangre de los abuelos con la de los nietos.»—La experiencia de las escuelas españolas confirma estas observaciones.

Nuestros niños tienen una cierta idea—cuando la tienen—de Viriato, Sertorio, Numancia, César y aun el Cid; pero ¿cuál de ellos podría decir nada seguro del siglo XVIII, ni menos del XIX? Nuestros mismos bachilleres no saben una palabra de estas épocas; y en la Universidad—sin que haya propósito de hacer cursos especiales como en Francia—suele no pasarse, en dos años de historia universal, del Imperio romano.

M. Lemonnier participa de las opiniones de M. Gréard; y en general, esas son las de todos los profesores y pedagogos modernos (1). La exigencia es, sin duda, muy racional; y si en ella se fundase por completo el programa regresivo, la cuestión resultaría muy simplificada, porque ni siquiera habría necesidad de recurrir á él para dar á la historia contemporánea el preeminente lugar que exige. Pero la *regresión*, en el comienzo de la enseñanza, es, como hemos dicho, imprescindible. Fúndase en la exigencia lógica y psicológica, á la vez, de que el punto de partida en todo estudio sea próximo ó inmediato al sujeto. Para que una cosa desconocida científicamente llegue á serlo, y se comprenda su verdadero sentido de realidad, es preciso llegar á ella por intermedios conocidos, por ecuaciones sucesivas, que sustituyan términos de conocimiento reflexivo ó mediato, á las intuiciones de la experiencia inmediata del alumno. Sólo

(1) Lo mismo ocurre en la práctica de casi todas las naciones: verbigracia, Suiza y los Estados Unidos, donde la *historia* y la *instrucción cívica* son conexas. La tendencia es siempre de aumentar el estudio de la historia moderna. Véanse los nuevos programas (1892) de la segunda enseñanza en Prusia y el *Rapport* de M. Lavissee sobre el concurso de agregación de 1892. Este sentido, cuando se mezcla á un intento político apasionado, llega al absurdo: véase como ejemplo, Grimm, *Der Geschichts-Unterricht in aufsteigender Linie* (*Deutsche Rundschau*, Heft 12, Sep. 1891.)