

de este modo podrá el sujeto interesarse en la obra y proceder lógicamente en ella. No hay gran novedad en ese principio, puesto que, al fin y al cabo, es el antiguo axioma de las escuelas, que pide ir «de lo conocido á lo desconocido»; pero esta frase, tan repetida, nunca se había aplicado positivamente, hasta hoy, en la enseñanza: v. gr., en geografía, empezando por la escuela y el pueblo. En historia, lo que importa es partir siempre de lo presente para explicar lo pasado, como dice M. Lavissee; porque lo presente es lo que conoce *por sí* el alumno, y sólo en relación ó comparación con ello podrá hacerse cargo de lo inmediatamente anterior, y luego de lo que antecede á éste, etc. El error sería creer que la regresión ha de durar siempre; debe entenderse, por el contrario, que su empleo se limita al período de iniciación, hasta agotar la serie que va del momento actual al primitivo, para ver cómo cada uno procede del inmediatamente anterior, y ligar así la simplicidad de las organizaciones iniciales—que jamás podría comprender de golpe el niño—con el complejo estado actual. Hecho esto, ya puede construirse la historia en el orden cronológico.

Añádese á ello que la narración histórica quedaría sin sentido á faltar ciertos conceptos fundamentales de carácter sociológico y metafísico, que es necesario poseer: el concepto de sociedad, el de tiempo, el de pueblo, el de carácter, etc.; pero no conceptos abstractos, sino la intuición de ellos mediante la realidad viva, observada y reflexionada por el niño. Estos conceptos ó ideas generales, incluso el mismo de historia, suelen darse, como es sabido, en forma de definiciones en los manuales al uso; lo cual, además de fatigoso para la inteligencia del niño, es perfectamente

inútil (1), porque no produce el conocimiento de la cosa. Todas esas ideas ha de formarlas aquél, y formarlas por la misma narración de los hechos que se llaman históricos; pero ni es preciso que las defina, ni, en los primeros momentos, que las nombre siquiera con su apelativo científico. Hay que educirlas, y el niño las educa, en general, de la experiencia externa y de su vida misma: lo cual se consigue haciéndole que observe la *sucesión* en sus propios hechos y en la vida escolar (2); las *instituciones* fundamentales, en su familia, en su localidad (el alcalde, el cura, etcétera), en su nación, por las noticias que oye y aprende de continuo en la casa y en la calle; los *caracteres comunes* de los hombres y los *diferenciales*, en el círculo de sus relaciones; las *profesiones* y *oficios*, el *progreso*, y el *cambio*,... todo en la esfera de su experiencia, que es la única que tiene *sentido* para él: y de este modo, ninguna de esas voces, aplicadas á épocas y pueblos lejanos, sonarán en vacío, sino que tendrán su apoyo y explicación en el concepto que las intuiciones inmediatas produzcan. Así será posible que el niño empiece su estudio con una idea general, pero suficiente, de todos los factores esenciales.

Obliga esto, naturalmente, á un examen de hechos contemporáneos y nacionales. Pero una vez afirmado ese primer período de la enseñanza (que puede ocupar los años de párvulos y alguna vez las clases inferiores—*infantines*, de los franceses—de las escuelas primarias), el programa natural se impone con estas dos reservas: conceder mucho

(1) Así resulta, incluso en el librito de Roland, cuyo plan, por otra parte, está bien entendido.

(2) Tempels, *Instrucciones* citadas.

á la historia contemporánea y, en todos los períodos, á la nacional.

Este plan ha sido condesado por M. Lavissee en los siguientes principios que, según él, deben guiar la enseñanza del primer grado: 1.º La idea del *cambio* de las cosas, mostrando al niño que el mundo no ha sido siempre como es hoy, mediante ejemplos concretos y usando el material gráfico cuánto sea posible (1); 2.º Hacer palpable la diferencia de las épocas en civilización y carácter, sirviéndose de *hechos*, no de palabras: v. gr., forma y condiciones de las casas hoy día y en la época romana; invención de muebles que hoy consideramos indispensables, pero que no siempre se han tenido. Todo esto, por ser pintoresco, es atractivo para los niños; 3.º Acudir siempre á lo presente para explicar lo pasado.

En cuanto al contenido propiamente dicho del programa, queda ya explicado en el capítulo III, y su esquema puede tomarse, ya de Spencer, que lo expone muy bien en su libro sobre la educación (2), ya de cualquiera de los manuales modernos, como el de Seignobos. Lo que debe evitarse es caer en los exclusivismos tradicionales, que unas veces por aficiones renacientes, como en el plan de los Jesuitas (3), y otras por espejismos políticos, como en los planes de la restauración borbónica francesa (4), reducian la historia á la

(1) *Quest. d'enseign. nat.*—Ved los ejemplos en las págs. 181-82.

(2) Cap. I.

(3) P. José Jouveney, *De ratione discendi et docendi*. Del siglo XVII. Las modificaciones hechas hasta 1858 no daban gran entrada á la historia. (Véase *Programme et reglement des études de la Société de Jésus*.... por H. Ferté, Paris, 1892.

(4) Véase Marenholtz, *loc. cit.*, pág. 14. Explica muy bien las razones po-

de los pueblos clásicos (Grecia y Roma). Por el contrario, hay que hacer entrar toda la historia en el programa, insistiendo especialmente en la moderna, para no tener que repetir de continuo aquel satírico diálogo entre Goetz de Berlichingen y su hijo, que escribió Gœthe (1).

En punto á la manera cómo debe entrar en el programa la historia política, conviene hacer todavía (aparte de lo expuesto en el lugar oportuno del cap. III) una indicación de carácter general. Hasta ahora lo que de la historia política y militar se ha enseñado, ha sido el pormenor externo, pero sin agruparlo ni explicarlo, privándole de todo sentido y significación. Contra tal sistema (ó falta de sistema) hay que reobrar resueltamente, lo mismo en ésta parte de la narración, donde es ya tradicional, que en las referentes al desarrollo de las ciencias, artes, etc. Debe enseñarse la historia política, en primer término, de dentro afuera, es decir, mostrando la dependencia que los hechos exteriores (guerras, batallas, cambios de dinastías, de dominación, etcétera) guardan con la organización fundamental, el carácter del pueblo, los cruces de raza, la ingerencia de nuevos elementos, y aun con las pasiones y juicios individuales; y además, los mismos pormenores externos hay

---

líticas que tuvo la reacción para no enseñar la historia moderna.—La Revolución francesa también fué *clasicista*, y por cierto, contra la opinión de algunos de sus hombres: v. gr., Volney.

(1) *Carlos*. Todavía sé otra cosa.—*Goetz*. ¿Qué es ello?—*C. Jaxthausen* es un pueblo con un castillo á orillas del Jaxt, y desde hace doscientos años pertenece, de padres á hijos, á los señores de Berlichingen.—*G.* ¿Y tú conoces al señor de Berlichingen? (*Carlos le mira con asombro*). (Aparte). Creo, en verdad que con toda tu ciencia no conoces á tu padre. ¿Á quién pertenece Jaxthausen?—*C. Jaxthausen* es un pueblo con un castillo sobre el Jaxt....—(*Goetz de Berlichingen*, acto I.)

que relacionarlos entre sí, haciendo ver su sentido, su objeto, su enlace con otros anteriores—á veces lejanos—merced al cual adquieren una significación racional y humana que de otro modo parece faltarles. Precisa hacer comprender, v. gr., que los pueblos no luchan y guerrear por gusto, sino dirigidos por *ideas y necesidades*; y poner de relieve, en la narración, esos móviles: los grandes movimientos de razas, el afán constante por el predominio del comercio, la exigencia del apoyo mútuo,... en suma, las *leyes* que dimanando, ora de necesidades reales y constantes de la vida, ora de sentimientos esencialmente humanos, son las que impulsan y dan unidad al cúmulo de *hechos*, á veces contradictorios, que forman la historia. Sólo así tienen explicación estos hechos: y semejante explicación puede hacerse muy bien á los niños (sin acudir á «disquisiciones filosóficas») porque, en suma, se reduce á mostrarles, no la razón última de las cosas, pero sí la razón inmediata y el origen humano de los sucesos, la base psicológica que tienen, y sin ver la cual resultan ininteligibles.

## 2.—Método y procedimientos.

¿En qué forma se han de desenvolver estos principios?

Conviene, ante todo, insistir en algunas recomendaciones de carácter general, que se refieren á otros tantos peligros de toda enseñanza. El primero de ellos es querer hacer *demasiado* en la escuela, sin considerar la edad de los niños, ni las exigencias reales de la educación intelectual, que no consisten en amontonar conocimientos concretos, sino en

asimilarse el *sentido* de las cosas: base sin la que todo por menor, por minucioso que sea, carece de significación propia. Precisamente uno de los argumentos con que se suele combatir la integridad del programa (en especial con referencia á los primeros años) es que representa un exceso sobre el trabajo útil de que es capaz el niño: cosa exactísima desde el punto de vista cuantitativo de la enseñanza, es decir, para aquellos que exigen *demasiado* en cantidad de la escuela y del alumno. Por el contrario, todo puede enseñarse reduciendo el contenido: reducción que es, además, una necesidad psicológica en los primeros años.

«El objeto de los estudios históricos—decía M. Pergameni en el Congreso de Bruselas de 1880—no es almacenar multitud de hechos, de fechas y de nombres, que trasforman el cerebro del muchacho en un verdadero caos, para mayor triunfo de la memoria; reside, por el contrario, en dar al hombre una noción clara de su posición en el mundo, de enlazar su situación presente á la gran cadena de las transformaciones sociales....., de ponerlo en condiciones, en fin, de seguir á través de las edades el desarrollo del progreso» (1). M. Lemonnier se expresa de un modo análogo, recordando la recomendación de M. Gréard; que el ideal de la escuela primaria «no es enseñar mucho, sino enseñar bien». En historia, sobre todo—dice—es pre-

(1) *Congrès international de l'Enseignement. Bruxelles, 1880. Rapports préliminaires.* 2.<sup>a</sup> sección, págs. 75 y siguientes. La misma opinión en el Informe de los maestros del departamento francés del Eure-et-Loire (traducido y publicado en la revista de Madrid, *La Escuela moderna*). Ya decía Guyan: «La memoria no es más que una facultad de adaptación, y se la deforma en lugar de ejercitarla, empleándola en conocimientos de un orden secundario» (*Education et Hérité*).