

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.^a 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*).

ciso evitar el exceso, que por mucho tiempo ha sido, no obstante, la preocupación de los maestros. «De este modo no se consigue más que fatigar á los niños, hacerles aborrecer el trabajo y sobrecargar su inteligencia.» Para evitar esto, es preciso no confiar demasiado en la memoria, ni convertirla en base de la enseñanza, y abreviar los pormenores, que son los que aumentan el contenido. El deber y la primera exigencia pedagógica del maestro consisten, pues, en escoger de los hechos los más significativos y esenciales (procurando, también, combinar en ellos el elemento pintoresco), y distinguir igualmente sus diversas categorías históricas. «Reducir la nomenclatura es simplificar la enseñanza; fijar el sentido general de los acontecimientos equivale á acostumbrar al espíritu á que reflexione» (1). Hay que suprimir, por tanto, todo lo que en la historia real (y particularmente para el niño, desde su punto de vista en cada momento) tiene menos importancia é interés, considerando que lo secundario siempre hay tiempo de aprenderlo, pero lo esencial no debe ignorarlo nadie.

De este modo, y borrando todo lo abstracto, toda fraseología sin sentido, toda pretensión de teorizar y de dar aparato científico—especialmente en nombres, definiciones y clasificaciones—á los conocimientos (sometiéndolos á cierto orden dialéctico que sólo puede ser producto de una experiencia larga y sostenida y de una reflexión madura y ejercitada), es como la enseñanza de la historia podrá darse desde el primer momento y producirá verdaderos frutos de educación.

(1) *Memoria* cit. Ved también las indicaciones prácticas de la señora Schmidt en la *Rev. de educação e ensino* (Abril 1891), págs. 161, 162.

Lo primero que debe buscarse en la enseñanza es que el niño adquiera interés por ella, para que luego concurra espontáneamente con su trabajo personal. Este no puede ser el de exclusiva memoria, repetimos; y ya lo juzgó así, con gran perspicacia, el mismo Kant: «Sólo algunas cosas pueden ser aprendidas de memoria. La historia no es de éstas. Su aprovechamiento esencial consiste en ejercitar el conocimiento en la formulación de juicios.»

Para despertar el interés, sólo hay un medio: aproximar la narración, todo lo posible, á la realidad que el niño conoce y ama. Dejemos á un lado los primeros pasos en que, según hemos visto, el niño trabaja sobre elementos de su experiencia diaria, de su conocimiento espontáneo y aun de su propia vida, y vayamos al momento en que empieza la narración de la historia social humana. La condición que inmediatamente se impone es que hay que *contar* al niño la historia, no hacérsela aprender de coro; y contarla como un cuento, en todo lo que se refiere á sus condiciones propiamente artísticas, de calor, imaginación, etc., pero dejando ver siempre que responde á una realidad. Tal es el sentido de Higginson, cuyos argumentos hemos copiado (1). La historia *verdadera* es preciso narrarla como la historia ficticia ó de pura imaginación, graduando la expresión por el desarrollo intelectual del niño. El peligro y la cualidad de aburridas que suelen tener las narraciones para los alumnos, proceden de faltar en ellas á este precepto pedagógico. El mal es más grave según se va bajando en la

(1) El mismo sentido se revela en el capítulo de W. C. Collar, titulado *Advice to an inexperienced teacher of history* (Consejo á un maestro de historia inexperto), en el vol. I de la *Ped. Library*.

escala y en la edad. «Todo contribuye á extraviarlos—dice Mme. Kergomard refiriéndose á la explicación de láminas—en la mayor parte de nuestros cuentos: en primer lugar, las ideas; luego, las expresiones, y éstas sobre todo, porque en ellas nos fijamos menos que en el pensamiento mismo. Una frase un poco elevada les hace perder el hilo de la narración, un pronombre les ofusca. Para ellos, «él» ó «ella» no pueden reemplazar naturalmente á «Pablo» ó «Marta», porque no saben buscar el antecedente de un relativo. De manera que, sin sospecharlo, no hablamos la misma lengua que los pequeños. La falta está en nosotros; porque cuando se trata de la inteligencia y del alma de los niños, debíamos poner, en el cultivo de sus conocimientos y de sus sentimientos, los meticulosos cuidados que el químico pone para preparar los elementos de sus combinaciones» (1).

Esto en cuanto al elemento artístico de la narración, en correspondencia con el desarrollo intelectual del alumno; y claro es que, para darle mayor vida, hay que usar todo lo más posible de las láminas ó cuadros históricos, y á veces también de la poesía, cuando ésta puede contribuir á aumentar lo *pintoresco* del cuadro y la *emoción* que produce: medio recomendado por la experiencia satisfactoria de algunos maestros (2).

¿Qué carácter han de tener estas primeras narraciones dirigidas á los niños? Ante todo, han de ser muy concretas,

(1) *Cinquante images expliquées*: livre du maître et de la maîtresse. Paris, Hachette, 2 fr. El mismo sentido, en cuanto á la *expresión*, tienen la *Memoria* de M. Lemonnier y el artículo de la Sra. Schmidt. Véase lo dicho en el capítulo anterior sobre este mismo asunto.

(2) Ved Collar, *loc. cit.*

es decir, verdaderas narraciones de hechos, exclusivamente. La determinación puede obtenerse de varios modos: el más frecuente y acreditado, durante algún tiempo, ha sido el de *biografías* de los grandes hombres que resumen en sí una época ó el espíritu de un pueblo (1); ó de los héroes de tipo algo legendario (2). Las razones que abonan este procedimiento son, ciertamente, de verdadero valor. Lo individual es lo que atrae al niño y le interesa: es también lo que comprende mejor. En opinión de algunos, si se agrandan un poco las figuras, dándoles proporciones *heroicas*, se estará más cerca de la imaginación infantil. «No sin gran base de verdad representaban los griegos á sus héroes primitivos en proporciones superiores á las del hombre», dice Miss L. Salmon. Rosenkranz escribió cosa análoga: la mejor literatura para los niños de siete á catorce años es siempre «la que las naciones y el mundo entero á la larga admiran». Por eso—añade Miss Salmon—«escribió Fénélon sus *Diálogos de los muertos*, y Rousseau recomienda que el primer libro del niño sea el *Robinson Crusoe*».

Sin embargo, la experiencia ha venido á sentenciar en contra de las *biografías*—mucho más, de las legendarias—como primer momento de la enseñanza de la historia. Miss Salmon reconoce, en parte, los peligros del método biográfico, aunque advierte que no son en modo alguno inevitables, como lo prueba el citado libro de Spiess y Verlet.

(1) Volney, Lemonnier, Miss L. Salmon, Braun, Ficht (véase su libro, páginas 381-84).

(2) Miss L. Salmon. El uso de la fábula ó leyenda, en general, lo recomiendan muchos autores (v. gr., Ficht, pág. 387), y lo aplican en sus libros, muy discretamente otros, como Seignobos (*Hist. narr. et descript.*). Ved sobre el uso de las leyendas piadosas una observación notable de Bento de Souza (*O Doutor Minerva*, pág. 45).

«Hay sin duda en el estudio de la biografía—dice—el peligro de que lo individual absorba la atención, excluyendo las cuestiones generales de cada período; que.... la anécdota excluya la consideración de aquellos rasgos que caracterizan á la nación.» El hecho es que el método biográfico ha caído en grave descrédito, hasta el punto de ser desterrado en algunos pueblos de la enseñanza, como en las escuelas maternas francesas, donde antes existía. (Decreto de 18 Enero 1887.)

En el Congreso de Bruselas, el ponente M. Pergameni se apartó ya en algo de la biografía pura. «En los dos primeros cursos—decía—(de siete á nueve años) debe explicarse á los niños historia anecdótica, contándoles relaciones verdaderas con ayuda de numerosos dibujos, imágenes, pinturas murales, libritos con grabados, relieves y aun objetos reales, cuando fuere posible. Tal género de enseñanza no debe consistir simplemente en *biografías*: no es este el procedimiento natural, después de todo, ya que toda biografía encierra necesariamente, al lado del hecho principal, numerosos pormenores que la hacen árida. Los cuentos de hadas, los relatos de la historia sagrada y la mitología, nos ofrecen preciosos modelos. Las aventuras del gato con botas, de José en Egipto ó de los doce trabajos de Hércules, no son simples biografías, sino pequeños dramas, novelas minúsculas en que se desarrolla una acción dramática bien determinada, como lo exige el espíritu de los niños. Sin duda, en la mayoría de los sucesos históricos que pueden contarse á los alumnos de ocho á nueve años hay siempre un personaje principal, lo que pudiera llamarse el quicio del dramita; pero el asunto de la anécdota no es el personaje, sino el mismo hecho anecdótico.»

Á pesar de esto, subsiste la biografía en las clases infantiles de la primera enseñanza francesa (1) y en la preparatoria de los Liceos; pero ni en unas ni en otra impera exclusivamente. En las primeras, el programa indica lo siguiente: «Anécdotas, relatos, biografías sacadas de la historia nacional, cuentos, narraciones de viajes, explicación de láminas» (programa de 1887); en la segunda, la enseñanza consiste en «biografías de hombres ilustres antiguos y modernos; escenas históricas célebres; relatos breves, hechos por el maestro y repetidos de viva voz por el alumno» (programa de 1890). Mr. Lavissee confiesa, en sus explicaciones de este programa, que «las *escenas históricas* serán quizá más fácilmente comprendidas por los niños que las biografías.» Estas pueden referirse á personajes de todas las categorías sociales: legisladores, conquistadores, estadistas, oradores, poetas, artistas, exploradores, inventores, etc.; pero, en todo caso, el profesor es libre de ordenar y escoger á su gusto los asuntos. Deberá proceder según su experiencia y la disposición psíquica de los alumnos. Las *Instrucciones* recomiendan que se supriman las biografías legendarias. «Sin duda—dicen—el pormenor anecdótico y vivo debe dominar, pero á condición de ofrecer los caracteres de la verdad histórica. Por eso no se indican biografías de historia de Oriente (2). El profesor podrá dar ideas más útiles y precisas sobre las civilizaciones primitivas, é interesará más vivamente á los alumnos si les des-

(1) Y en Alemania. (Braun, pág. 627. Ved el libro de Rosenburg, página 29.)

(2) Seignobos, por el contrario, según hemos dicho, hace mucho uso de ellas en su *Historia de los pueblos de Oriente*, aunque siempre indicando que son leyendas. Quizá esto es lo mejor.

cribe algunos grandes monumentos de Egipto ó Babilonia, templos, palacios, etc.—Para que la enseñanza sea realmente fecunda sin dejar de ser sencilla, debe dar á conocer á los niños, sobre todo, los personajes dignos de servir de ejemplo y los que más han contribuído al progreso de la humanidad.»

Con arreglo á estas indicaciones (aunque interpretándolas con cierta libertad) se han publicado algunos libros, de los cuales citaremos aquí (1) el de G. Dhombres y G. Monod, titulado *Narraciones y biografías históricas; breve historia universal*. En él están las biografías colocadas por orden cronológico y acompañadas de datos que las hacen más comprensibles. «Si en lugar de este orden, que es juntamente lógico y científico—dice el prefacio—se adoptase un orden metódico que clasificara á los hombres según su especialidad: estadistas, guerreros, oradores, escritores, etc., ó si no se siguiera orden alguno, vendría á tener la enseñanza una forma puramente anecdótica, y no podría hacerse comprender á los niños el interés real de la historia, el verdadero carácter de las naciones, de las épocas y de los hombres. Sería forzoso hablarles de muchas cosas que no comprenderían sin gran dificultad, porque carecen de relación con un todo de conjunto y porque no se les ha llevado gradualmente de las ideas simples á las más elevadas y complejas. El pensamiento de los autores no ha sido escribir *un manual completo* que haya de seguirse paso á

(1) Ved los que se citaron en el cap. VIII. Lo que hace falta son libros de anécdotas, y con razón los pide M. H. Séé. Algo se acerca á este ideal el libro de Ch. Normand, *Biographies et Scènes historiques*. París, 1891 (con grabados), 1,50 peseta.

paso, sino un *modelo*, que el maestro aprovechará ó reformará según las circunstancias; y en todo él han procurado no decir cosas inaccesibles á la inteligencia de niños de ocho á diez años, cuidando, sobre todo, de no emplear términos técnicos ó abstractos sin explicarlos previamente.»

El método biográfico, considerado como primer período de la enseñanza histórica, se opone (tal como se entiende) en gran parte, al método regresivo, y en especial á la iniciación del estudio por la historia local y más próxima (1). Ya lo indica Miss Salmon, deduciendo lógicamente la consecuencia. «El primer paso debe ser despertar el interés del niño por medio de la biografía..... El siguiente debe consistir en presentarle las líneas generales de los sucesos históricos, en los cuales las vidas de los personajes que ha estudiado ocupen su propio lugar. Para este efecto, la historia que ha de enseñarse á los niños será la *general*. Con frecuencia se ha pedido que el niño empiece la historia, no ya por la de su país, sino por la local, fundándose en que lo que está más próximo á nosotros nos es más fácil de entender. Pero el principio no resulta de aplicación universal, y sus ventajas, por lo que toca á la historia, son discutibles.» El punto de vista de la autora se expresa por el siguiente razonamiento, que á la vez explica el carácter de su doctrina en este punto: «El sutil organismo de la sociedad y de la vida política en medio de la cual vive el niño, no puede ser comprendido por él; no puede mirar con elevación los sucesos que ocurren á su alrededor, ni por tanto verlos en sus proporciones exactas. *La historia local en*

(1) Á lo menos, falta totalmente un libro de biografías inspirado en este sentido.

nuestro país es, en su mayor parte, *historia de instituciones*; siendo así que, en el orden natural de desarrollo, *la historia narrativa debe preceder al estudio de las instituciones.*» Miss Salmon desea, en efecto, que se explique á los niños historia política, no de la *civilización*. Para los que, dentro de las ideas modernas, entiendan que debe ser todo lo contrario, la consecuencia respecto de la historia local ha de ser bien diferente. En cierto modo, el principio está aceptado, ó mejor, se practica—aunque las razones que á ello llevan sean de otro orden— en la mayoría de las naciones, donde el programa comienza por la historia nacional, según hemos visto, y á veces no pasa de ahí. Nosotros nos inclinaríamos más bien á la historia general—después de traspasado el momento de iniciación en la vida inmediata y contemporánea, que ha de ser local y nacional (1)—aunque haciéndola con mira preferente á la historia patria, de ningún modo estudiando primero ésta en toda su extensión, para empezar luego la universal, es decir, la de las otras naciones, *menos* la propia, como se hace en nuestros Institutos y Universidades.

Organizadas las lecciones según estos principios, la marcha será la misma en todo el período de la cultura general. Las dos únicas diferencias consisten en que el material de

(1) «La enseñanza de la historia en las dos primeras clases elementales debe ser la de aquellos hechos y personajes de los cuales oyen (los niños) hablar siempre, ó cuyos monumentos ven, y que se refieren á la historia de nuestro renacimiento nacional.»—Oreste Bruni, *L'insegnamento della Storia nelle classi elementari inferiori*. Firenze, 1891. 0,50 peseta.—Ved la graciosa crítica que hace del programa de las escuelas italianas.

enseñanza puede ser cada vez más complejo, permitiendo al fin el manejo y lectura de fuentes literarias originales; y en que el plan de los cursos va ganando en pormenor é intensidad, no precisamente por *repetir* los datos ya sabidos y *añadirles* otros, sino por *ampliar* aquéllos y *profundizar* su sentido.

En cuanto al empleo del material, no hemos de decir más que breves palabras, después del mucho espacio que ya le hemos consagrado. El material debe constituir la base de toda lección y su más firme elemento intuitivo; entendiéndose bajo aquel nombre, no sólo los objetos naturales y los creados por la industria para el fin de sustituir á éstos, sino todas las representaciones gráficas que el mismo profesor y los alumnos puedan hacer: dibujos, croquis, cuadros sinópticos, calco de mapas ó ampliaciones, etc. Su aplicación particular en cada caso depende tanto de las circunstancias, que toda regla sería inútil. Ejemplos pueden verse en las *lecciones-modelo* más recomendables: las de Lavisse (1), la de Lemonnier (2), la de Hubault (3) y la de geografía é historia publicada por el *Manuel général* (4), que deben consultar nuestros maestros. Respecto de las fuentes literarias originales, ya hemos visto que en la segunda enseñanza se utilizan mucho, aunque traducidas (5). De la

(1) *Questions d'enseignement national*.

(2) *Memoria* citada.

(3) París, 1891. Publicada en resumen en *La Escuela moderna* (número 2, Mayo 1891).

(4) Núm. del 20 Abril, 1889, págs. 200-201. Las citadas lecciones de *Historia de la Civilización* que ha de publicar el Sr. Cosío, director del Museo, ofrecerán un cuadro, muy abundante en ejemplos, del empleo del material.

(5) Sobre todo, en los Estados Unidos.—Véase en la bibliografía de Beckmann, citas de libros escritos en esta forma.