

propia manera puede hacerse en la escuela primaria, y así lo recomienda eficazmente Miss Salmon, citando algunos libros que contienen párrafos escogidos de autores contemporáneos de los sucesos, con aplicación especial á aquel período de la enseñanza (1).

¿Qué papel respectivo deben jugar la actividad del maestro y la del discípulo en las lecciones de historia? Comprende esta pregunta dos cuestiones: la relativa á la *forma* de la lección, y la que respecta á los trabajos de los alumnos.

Tocante á la primera, lo que se discute es si la enseñanza debe ser oral ó tener por base predominante el libro de texto. Ya hemos visto, de un lado, que las malas condiciones tradicionales de este material de enseñanza han sido causa de una fuerte reacción contra él, sobre todo contra su empleo para un estudio mecánico y memorista; y de otro, que el libro moderno de texto—el que se escribe conforme á los más progresivos dictados de la pedagogía contemporánea—no se parece en nada al antiguo, dirigiéndose más bien á interesar mediante el elemento pintoresco y el carácter artístico de sus condiciones materiales, y á ser libro de *lectura*, en vez de libro de *lección*.

Todas estas circunstancias—especialmente la de quitar al estudio su antiguo sello memorista, y el cambio de estructura en los antiguos *manuales*—vienen á decidir la cuestión del lado de la enseñanza oral. Positivamente, si las explicaciones han de tener carácter intuitivo; si se ha de utilizar el material adecuado para ello; si el alumno

(1) Véase el capítulo anterior.

ha de intervenir activamente en todo el trabajo, la enseñanza tiene forzosamente que ser, en gran parte, oral.

No faltan quejas contra la demasiada preterición del libro, que obliga además—se dice—á un esfuerzo mayor por parte del maestro, quien, á veces, no puede cumplirlo. La lección exclusivamente oral (se arguye) necesita para que interese al niño especiales condiciones de arte, de palabra, de calor y animación en el maestro, quien no siempre las posee: lo cual sería una verdadera dificultad si por *lección* se entendiera un discurso ó una conferencia seguida; pero el ideal, precisamente, es que el maestro hable poco, y haga, en cambio, hablar mucho á las *cosas*, en primer lugar, y luego á sus alumnos.

El exceso de retórica perjudica siempre, no sólo porque impone un esfuerzo inútil al maestro, sino también, y sobre todo, porque en vez de interesar aburre á los niños; y en lo que se refiere á su gusto artístico, los pervierte, además de acostumbrarlos á considerar las *palabras* antes que las *cosas* y la verdad.

La defensa del libro debe hacerse con muy otros argumentos. El método oral tiene sus ventajas inapreciables y casi insustituibles en las primeras etapas de toda educación (1); pero su uso constante y exclusivo ofrece dos graves inconvenientes: 1.º, no basta para la instrucción del alumno, porque lo que no tiene más base que la simple audición en la clase, se borra rápidamente; 2.º, obliga á tomar numerosos y fatigosos apuntes, casi inevitables, y á un nuevo trabajo de corrección en casa. Tales son las dos

(1) Véase el artículo titulado *La enseñanza oral y el libro*, según Max Müller en el núm. 328 del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.

razones más poderosas que expone Pizard contra la exagerada y absoluta exclusión del libro, de que hay ejemplo en algunas escuelas francesas. La experiencia ha venido á confirmar este punto de vista, por lo que se refiere á las escuelas primarias, como parece demostrarlo el siguiente informe del inspector de academia de Laval (Francia): «Muchos buenos maestros han reconocido que la enseñanza *puramente oral* de la historia no da los resultados que se creyó en un principio. Á pesar de todo el esmero que ponían en colocarse al nivel de sus oyentes, ciertas expresiones no eran entendidas; el espíritu del niño, demasiado versátil, no retiene más que una pequeña parte de lo que se le dice, y, sobre todo, el encadenamiento de los hechos se le escapa.»

Adviértase, sin embargo, que mucho de esto ocurre necesariamente con el libro, en el cual no son raras las expresiones absolutamente obscuras para el lector, con la circunstancia agravante de que al texto escrito no cabe, como al texto vivo, pedirle explicaciones. Por otra parte, es seguro—la experiencia en España lo dice, al menos—que hasta los catorce ó quince años no suelen leer los muchachos con gusto, ni por gusto, libros de clase; lo cual no quiere decir que deba prescindirse de ellos por completo, hasta dicha edad.

Lo que procede, creemos, es considerar el libro como la base precisa é inalterable de los conocimientos concretos que en un momento dado puede ser conveniente recordar y utilizar (1). Tal es, en parte, la solución de M. Pizard, y la que los maestros de Laval han adoptado. «Se ha produ-

(1) Véase lo dicho en el capítulo anterior.

cido en el método un cambio que no perjudica á los estudios, sino que los favorece—sigue diciendo el citado inspector.—El punto de partida de cada lección es el texto del libro. Este texto, breve, es *explicado y ampliado* por el maestro, y forma como el armazón que sostiene el edificio y alrededor del cual viene á agruparse todo lo que el maestro ha podido añadir por su propio trabajo. De este modo, la enseñanza oral de la historia gana en precisión y en consistencia; tiene ya una base que sirve al maestro de punto de apoyo y á los alumnos de auxiliar importante.» Lo más conveniente sería, á nuestro parecer, invertir el procedimiento: la lección *aprendida* en el libro no debe preceder á la explicación intuitiva del maestro, al examen de las cosas y del material de enseñanza, porque le quita á éste mucho de su interés propio, de su valor pedagógico, y, especialmente, de su *efecto* original sobre la inteligencia: debe ser, por el contrario, un resumen posterior, que ofrezca como la «quinta esencia», lo indispensable en datos (no en juicios é impresiones), y sobre todo lo que no puede, ni en rigor debe decir el profesor, para no recargar sus explicaciones. La única forma en que el libro ha de *preceder* entonces, será la de *lecturas*, ya de cierta extensión, como las que existen para la segunda enseñanza francesa, ya más sencillas y breves, como las que convendría hacer para la primera enseñanza (1). Tal es el plan que

(1) Para que no parezca exigencia teórica, traduzco las observaciones experimentales de un maestro francés. «Las lecturas personales del niño—dice—son, seguramente, la mejor base de las lecciones de historia.... como de todo género de lecciones. Pero ¡qué difícil es hacer que lean los niños de la escuela primaria! En realidad son muy pequeños y nos los quitan demasiado pronto. Yo no desperdicio, sin embargo, ninguna oca-

propone M. Seignobos, seguido en este punto por M. Sée. En la segunda enseñanza francesa úsase también—y lo tienen muchos por indispensable—un sumario dictado al final de la explicación, para fijar los elementos de hecho que embarazarían la exposición oral y difícilmente podría retener al oído el niño (1).

Lo que resulta indudable es que la historia necesita una rigurosa base de cronología que sólo el manual puede dar.

Semejante concurrencia del libro y de la enseñanza oral (siempre de carácter objetivo) es posible hoy día, gracias á las buenas condiciones que aquel empieza á reunir, según hemos visto en el capítulo correspondiente; á pesar de lo cual no debe entrar nunca en las clases de historia sino guardando estas condiciones y en la medida que se indicó (2). Pero entiéndase bien que en los primeros años es obligado prescindir de él en absoluto, ora porque los niños han de empezar su estudio de la historia antes de saber leer, ora porque no es posible escribir un libro de

sión, ora de señalarles algún libro de la biblioteca de la escuela que, á Dios gracias, está bien provista, ora (lo cual es mucho mejor) de impulsarlos á que ellos mismos busquen lo que yo he omitido deliberadamente. Dirijo su inexperiencia en las investigaciones; concedo ostensiblemente gran valor á sus descubrimientos, por mínimos que sean; les hago formar un «cuaderno de extractos», empezado según mis indicaciones y continuado (cuando se continúa) por su propia iniciativa. Algunas veces he logrado buen éxito y he visto prolongarse esta costumbre de leer y «extractar» más allá de la escuela» (*Manuel général*, 12 Abril, 1890). Igual práctica se sigue en las clases de la *Institución*.

(1) Véase sobre esto un artículo del profesor H. Hauser, *De l'emploi du sommaire dans l'enseignement de l'histoire*. (*Bull. univ. de l'enseignement*, Mars, 1891.)

(2) Véase, en el mismo sentido, el informe de M. Th. Braun titulado *L'enseignement primaire á l'Exposition internationale de Paris de 1878*. Bruselas, 1880, págs. 619 y siguientes.

texto tan adecuado al desarrollo intelectual de aquel período, que pueda el niño leerlo, entenderlo é interesarse en él de modo que le aproveche. El momento en que el libro debe entrar en la instrucción, sólo puede fijarlo el maestro con arreglo á las circunstancias de cada caso especial.

La participación activa del alumno en la enseñanza se concreta en los siguientes puntos:

1.º *Resúmenes de lecciones*.—Es el ejercicio más conveniente en los primeros años, y debe ser precedido de resúmenes orales (1). Al principio, el alumno ha de hacerlos exclusivamente según sus recuerdos de la explicación anterior; y ya más tarde, auxiliándose con libros. Las notas ó apuntes de clase deben en absoluto proibirse, lo mismo en la escuela, donde por fortuna no han entrado, que en la segunda enseñanza actual (2).

2.º *Extractos de lecturas*.—Suponen un grado bastante avanzado en la enseñanza (3), y son muy útiles como medio de concretar el pensamiento y motivo para leer libros.

3.º Como desarrollo superior de estos extractos, los *temas escritos*, y los llamados *devoirs* en la enseñanza francesa. «Este trabajo es muy recomendable—dice Mr. Lavis—ya sea el asunto una relación, ó el desarrollo de un punto indicado por el maestro, el ensayo de un juicio sobre

(1) Lavis, *Instrucciones*, 62-63. Existen en la clase preparatoria, en la 3.ª y en la 7.ª de segunda enseñanza. (Ved los programas.) H. Sée, *Bull. univ. de l'enseignement second*, núm. 6, pág. 243.—Es la práctica constante en la *Institución libre de enseñanza*, de Madrid.

(2) Véase Lavis, *Instrucciones*, 62; Seignobos, *Rev. internationale de l'enseign.*, XIII, pág. 102.

(3) Ved, sin embargo, la cita del *Manuel général*, 12 Abril 1890.

determinado personaje ó sobre una serie de hechos, ó la expresión de las opiniones é impresiones que despiertan las lecturas. La materia —añade con gran sentido el autor, variará, naturalmente, según la edad del alumno; pero deberá ser, lo mismo para los grandes que para los chicos, *muy breve*. El amor propio que lleva al alumno aventajado en historia á escribir muchas cuartillas, es muy perjudicial.» En efecto: sé de propia experiencia la fatiga que produce este trabajo, llevado más allá de los límites justos, al alumno y al mismo profesor.

En una de las clases de historia que he presenciado en el Liceo Louis-le-Grand (París) pude examinar dos *devoirs*. Uno, sobre Luis XIV y los protestantes, era casi un libro (191 páginas!), y revelaba mucho estudio; el otro, sobre el cardenal de Fleury, más breve (veintitantas páginas), tenía un carácter demasiado biográfico. De uno y otro hizo el profesor la crítica, que le ocupó toda la primera hora de clase; además, ambos trabajos llevaban al margen numerosas notas y observaciones que suponen en aquél un tiempo excesivo consagrado, además del de clase, á estas correcciones. Verdad es que los *devoirs* se consideran como la piedra angular de la segunda enseñanza francesa, y que el tiempo máximo (un mes en el citado Liceo) que se da á los alumnos para componerlos, es bastante amplio; pero, en cambio, les impone exigencias de *perfección* técnica y de esmero literario que no debieran tener, porque perjudican á otras condiciones más esenciales y atendibles; y en cuanto al profesor, le obligan á un trabajo engorroso y largo, que absorbe muchas más horas de las que realmente puede dedicarles. Así sucede que, salvo la lectura y corrección hecha en su casa, la crítica de los *devoirs* le lleva en la clase una

hora, de las dos (1) que corresponden á ésta. En nuestros Institutos, donde la lección dura (teóricamente) una hora escasa, sería imposible introducir este sistema sin variar toda la organización; cosa que, por otra parte, es bien de desear, aunque no para caer en el defecto de la enseñanza francesa.

De todos modos, la medida se impone. Ya hemos visto lo que dice M. Lavissee. H. Séé, profesor en el Liceo de Nevers, recomienda igualmente que los *devoirs* sean *pocos* y que no exijan lecturas muy extensas, y prohíbe todo lo que huelga á compilación. «Los temas de carácter general—añade—que piden especialmente esfuerzos de reflexión y de composición, interesan vivamente á los alumnos; el único material que necesitan son los recuerdos de sus cursos y algunas lecturas breves.»

En el curso medio y en el superior de las escuelas francesas se usan también los *devoirs* escritos (2).

4.º El calco y dibujo de mapas, croquis, etc., excelente para dar plasticidad á las ideas.

5.º La atención y colaboración del alumno debe incesantemente estar socilitada en clase por medio de las preguntas, no en forma de examen, sino para excitar la memoria, provocar la reflexión, ó hacer notar la importancia de una idea ó de un hecho. La clase debe ser, en lo posible, una *conversación* (3).

(1) Recientemente se han rebajado, por fortuna, á hora y media.

(2) Lemonnier, *loc. cit.* 236.

(3) «Las preguntas deben ser, sobre todo, sugestivas—dice H. Séé.—Por la fuerza que se les da, por el orden en que se expresan, puede hacerse sentir á los alumnos, mejor aún que en la lección, la continuidad y relación de las cosas. Si las preguntas se dirigen sólo á comprobar lo que han estudiado los alumnos, se convierten pronto en un ejercicio fastidioso

6.º Cuando la edad y el desarrollo del alumno lo consientan, lecturas de los clásicos modernos y de las fuentes originales, manejo de diccionarios, etc.; más con el fin de disponerlo para la utilización futura de estos elementos, que para que aprenda en ellos *actualmente* excesiva cantidad de datos. Con esta intención, sin duda, se recomienda en las clases de historia de la enseñanza secundaria *moderna* francesa el uso de *Lecturas escogidas*, extractadas de los autores *antiguos y modernos*, sobre la historia griega y la romana. Los alumnos de la enseñanza secundaria *clásica* estudian los autores antiguos en las clases de lenguas.

7.º Las *excursiones* ó paseos históricos.

Para estos trabajos debe siempre tenerse en cuenta el principio general de toda enseñanza, más exacto y riguroso según van siendo superiores los grados y la preparación del alumno: que éste es quien debe *estudiar* (pero de ningún modo *aprender de memoria*), y que el profesor ha de servirle tan sólo de *guía*, aclarando lo que aquél no entienda y facilitándole el camino.

*
*
*

Quedan, á nuestro parecer, agotadas las cuestiones fun-

que los alumnos aborrecen, porque frecuentemente no es para ellos más que el prelude de un castigo. Por el contrario, nada les interesa tanto como esa conversación que dirige el profesor y en la cual cada uno toma parte en la medida que sus fuerzas lo consienten.—Tal es el método seguido, desde un principio, en las clases de la *Institución Libre*.

(1) Véase sobre el modo de hacerlas una nota del profesor Guy (*Promenades historiques*) en la *Rev. universitaire*, 15 Febrero 92.—En París las hacen ya espontáneamente los alumnos de la enseñanza superior.

damentales que el método y los procedimientos de enseñanza sugieren en el período que hemos llamado de *fun-tura general*. La debida combinación y aplicación de ellos á los casos particulares, de modo que resulte una lección apropiada, constituye la obra personal del profesor. No hay reglas posibles, por muy casuísticas que sean, que logren encerrar en sí la variedad inmensa de los casos reales: atreverse á darlas sería ridículo, y aun peor que los maestros se ajustasen á ellas como norma inflexible. ¡Depende tanto cada lección del estado de ánimo de los niños, de las circunstancias de momento, aun las externas á la escuela, de la amenidad, de la novedad del asunto, del acento de la explicación misma! Los únicos consejos que deben tenerse siempre presentes (y más que nunca en los primeros años) son, en punto al *lenguaje*, no usar de términos técnicos, ni de los que, sin serlo, excedan de la comprensión del alumno: por tanto, repetimos, nada de «galas oratorias», pero sí elocuencia natural y objetiva, que hiera la inteligencia y, en su caso, también el sentimiento. En cuanto á la *explicación* misma, procurar la comparación entre lo antiguo y lo moderno, para que se comprenda bien su carácter y sus diferencias (1) por lo que se refiere al *material*, hacer uso de él siempre que se pueda y en la mayor cantidad posible, mientras no dañe el número á la claridad; y en cuanto al

(1) Hay una aplicación del método comparativo que importa mucho usar, á veces: es la de los estados de cultura, ó de organización social y económica contemporáneos en diversas naciones. ¡Cuántos juicios pesimistas respecto del atraso de un país, ó de sus defectos, se reformarían de comparar con lo que pasa coetáneamente en otros países! Á lo menos, cesaría el recurso de atribuir lo malo sólo á un pueblo, como si los demás no padecieran de lo mismo, muy á menudo.

tono, no hacerlo indiferente, sino animado y caluroso, en especial cuando se trata de las grandes figuras de la historia, despertando hacia ellas el amor de los niños (1).

Lo dicho no significa que deban los maestros prescindir de las *lecciones modelo*. Importa, por el contrario, que las lean, no para seguir las servilmente, sino para promover con el ejemplo el libre ejercicio de su espontaneidad. Véanse, pues, con relación al período de la primera enseñanza, las citadas lecciones de Hubault, Lavissee y Lemonnier: estas dos últimas se hallan reunidas en los apéndices del libro de M. Pizard. Las *Instrucciones* de M. Lavissee contienen también ejemplos muy sugestivos para las clases de la llamada segunda enseñanza (2).

Para terminar, una sola observación sobre las escuelas normales. Generalmente se las considera incluidas en la es-

(1) Lemonnier, 239-40; Mehauden, 10.

(2) Ved, también, la *Revue intern. de l'enseign.* (15 Diciembre 1889 y 15 Noviembre 1890); el artículo de H. Sée, *Remarques sur la pratique de l'enseignement historique* (*Bulletin univers. de l'enseign. secondaire*, 15 Julio, 1891); el de Jacoulet, *Un nouveau cours d'histoire* (*Rev. pédag.*, 15 Marzo, 86); el libro de H. Elzingre, *Developpement du programme dans les écoles du Jura* (2.^a edic., Lausana, 1891), y la obra de W. Rein, A. Pickel y Scheller, titulada *Theorie und Praxis des Volksschulunterrichtes nach Herbartischen Grundsätzen*, muy elogiada por Miss Salmon.—El programa de la enseñanza secundaria moderna francesa (25 Junio, 1891) suprime la clase preparatoria de historia, empezando en la 6.^a con Historia de Oriente y Grecia, y colocando en el último año (clase 1.^a) un curso de *Historia de la civilización*, distinto de los titulados de *Historia*, á secas, lo cual basta para presumir el carácter que tendrán éstos. Las notas que acompañan al programa dicen: «El curso se compone de cuadros enlazados entre sí por ideas generales, más bien que por hechos minuciosos; las dinastías, los reinos, las guerras y los tratados, figuran poco en él, de donde se sigue que es preciso evitar, por encima de todo, que se haga de esta historia de la civilización un resumen cronológico de historia universal» (*sic*).

fera de la enseñanza primaria, y nada menos exacto. Son y deben ser, ante todo, escuelas profesionales; los alumnos van allí (como en gran parte á las Facultades de Letras francesas, según hemos visto) para aprender á enseñar; y por esto, aunque las circunstancias (y sobre todo el grado de preparación que llevan) exigen á veces que sus estudios tengan algo de cultura general, el carácter que predominará en ellos deberá ser el pedagógico, con relación al trabajo profesional que luego han de hacer los alumnos, terminada su carrera (1). Para esto tienen hoy las prácticas de la escuela aneja y el curso de pedagogía. Pero además hay que emplear otros medios más directos y de mejor aplicación, dado el modo de estar organizadas nuestras normales y, sobre todo, las prácticas referidas. Es uno, la celebración de conferencias ó lecciones modelo, hechas por los alumnos delante del profesor y de sus condiscípulos (2), análogamente á lo que se hace en las clases de la Sorbona. Deben ir siempre seguidas de su crítica, quitando á ésta todo aire de polémica, y á las conferencias el tono de discurso que desgraciadamente suelen tener. Pero la manera más científica de lograr el objeto profesional y la preparación consiguiente en los alumnos, es hacer la clase de historia, á la vez de cultura (es decir de contenido) y *metodológica*, dejando ver, al paso que se explican los sucesos históricos, el modo como hay que preparar esta explicación para los niños (3). En esfera más alta, ya hemos visto que tal es el

(1) Véanse los artículos del Sr. Cossío sobre el *Carácter y programa de las Normales*, en el núm. 297 (30 Junio del 89) del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.

(2) Pizard, páginas 133-35.

(3) Pizard, 136-140; Lavissee, *Rev. péd.* 15 Enero 1886.

procedimiento adoptado en muchas clases de las Universidades alemanas y francesas (la Sorbona, v. gr., con la clase de Seignobos). En todas ocasiones será el que produzca mejores efectos sobre los alumnos.

El problema es muy grave, y sabido es lo que preocupa en las Facultades de Letras francesas (1), que preparan para el profesorado de la segunda enseñanza. Resulta más difícil de lo que se cree formar buenos profesores, porque no basta con el elemento científico; hacen falta condiciones propiamente pedagógicas, y la tendencia debe dirigirse á no permitir el ingreso en el profesorado sin prueba suficiente de que se poseen. Y para esto, nada como la práctica (2).

(1) Véase cap. II.

(2) Véanse las observaciones interesantísimas de Mr. Lavissee en sus *Rapports* del concurso de 1892 y del de 1893 (especialmente, las páginas 404-5 del 1.º y 248-51 del 2.º).

X.

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA HISTORIA EN ESPAÑA.

1.—Facultad de Filosofía y Letras.

Quedan ya expuestos en lecciones anteriores los principios metodológicos peculiares de la enseñanza superior, y también la manera como se han aplicado y entendido en las naciones donde la organización universitaria tiene más importancia. No hay, pues, para qué insistir en uno y otro punto, ni tampoco sobre el especial carácter de los estudios superiores ó profesionales (tomando la palabra en un sentido más elevado del que comúnmente suele dársele), á diferencia de los de cultura general, cuyos problemas hemos examinado anteriormente.

Importa ahora, recogiendo todas aquellas enseñanzas (y especialmente la que suministra el dato experimental de la organización adoptada en otros países), decir algo de nuestras universidades y de las reformas que más urgentemente reclaman, en lo que á la ciencia histórica se refiere.