
CAPITULO I.

Importancia pedagógica de la enseñanza de la Historia.

Investigar las facultades cuyo ejercicio implica el estudio de determinada asignatura, fijar el *valor relativo* que tiene esa asignatura como *instrucción* y como *educación*, y deducir de ello el lugar que le corresponde en un programa racional de estudios, es el primer problema que hay que resolver para emprender con provecho el estudio metodológico de cualquiera materia de enseñanza.

A fines del siglo XVIII encontramos la Historia como ramo especial de enseñanza, en un número muy reducido de escuelas primarias, mientras que hoy esta asignatura figura en los programas de todos los países civilizados. Este cambio se debe á la convicción general del gran valor *no instructivo*, pero *sí educativo* de nuestra materia. Como *instrucción*, es decir, para *suministrar conoci-*

mientos de utilidad práctica para la vida, el estudio de la Historia es indudablemente inferior al de la Geografía, la Geometría, la Aritmética, etc.; pero como *educación intelectual* casi las iguala y como *educación moral* es incomparablemente superior.

El estudio de la Historia atiende á los fines *formal é ideal* de la enseñanza, como pasamos á demostrarlo.

En cuanto á las facultades *intelectuales*, pone en actividad la *memoria* (para retener los hechos), la *imaginación* (para imaginarse los grandes personajes históricos y los lugares donde se verificaron los sucesos), el *juicio* y *raciocinio* (para descubrir las relaciones de causalidad de los sucesos entre sí).

Por lo que respecta á las facultades *estéticas*, no habrá tal vez otro ramo que tanto se preste para despertar en el niño los sentimientos de verdad, justicia y belleza, para inculcarle el amor por la patria y la humanidad.

En cuanto á las facultades *éticas*, esta enseñanza tiene el objeto de fortalecer la *voluntad* y de contribuir á la formación del *carácter*.

Debemos insistir aún más en el gran valor de la Historia para el *fin ideal*, ó sea para la educación moral y cívica del niño. Se ha dicho, y con razón, que el mejor maestro de

Moral es el *ejemplo*. En esto estriba la influencia duradera que tiene sobre el sér moral de los niños la clase de Historia, cuando se enseña bien. En ella se presentan infinidad de ejemplos de generosidad y abnegación, de todas las grandes virtudes morales y cívicas; pero á la vez no faltan tampoco ejemplos de egoísmo, de tiranía y abyección. Por medio de estos ejemplos se despertará desde luego en los niños el amor por lo bueno, lo noble y lo bello, y el odio ó la aversión á lo malo. No basta, sin embargo, despertar estos *sentimientos*, es necesario que en seguida este entusiasmo por los héroes de la patria y la humanidad se convierta en *voliciones y actos*. Esto lo consigue el buen maestro fácilmente, valiéndose de la tendencia á la imitación tan desarrollada en los niños. Hacer que nuestros alumnos no sólo manifiesten veneración por nuestros grandes hombres, sino que procuren *imitar los buenos modelos* que la Historia les presenta: He aquí el fin supremo de nuestra asignatura.

Bastan las breves reflexiones que anteceden, para encontrar enteramente justificada la introducción de la enseñanza de la Historia en el programa de la escuela primaria.

En cuanto al lugar que en dicho programa le corresponde, no vacilamos en colocarla en-

tre aquellas asignaturas que tienen por objeto la *educación moral*. Al hacerlo así, no olvidamos que contribuye á la vez para la educación intelectual; pero nos parece muy importante insistir en que, precisamente en la enseñanza primaria, es inferior este segundo aspecto de nuestra asignatura al primero, que debe ser el que predomine.

Dentro de su grupo, por fin, debe asignarse á la Historia, según nuestro modo de ver, el segundo lugar en los años inferiores de la escuela primaria, y el primero en los superiores.

CAPITULO II.

Los métodos de Historia en general.

Teóricamente se distinguen en Pedagogía *siete métodos* para enseñar la Historia, y aunque no podría recomendarse para la escuela primaria el uso exclusivo de ninguno de ellos, conviene tener una noción acerca del carácter particular de cada uno, porque este conocimiento sirve de base para la formación y comprensión del Programa respectivo y la subdivisión del mismo, y facilita determinar el camino para la enseñanza práctica en las escuelas primarias.

Estos diversos métodos, son:

- 1º *El método biográfico.*
- 2º „ „ *pragmático ó filosófico.*
- 3º „ „ *cronológico.*
- 4º „ „ *sincrónico.*
- 5º „ „ *regresivo.*
- 6º „ „ *de agrupación.*
- 7º „ „ *comparativo. (*)*

(*) De paso haremos notar que no está muy bien usado en este caso el nombre de *método*, pues riguro-

El llamado MÉTODO BIOGRÁFICO no pretende dar una enseñanza completa, sino se limita á presentar *historias* entresacadas de la Historia. Pone ante nuestra vista los *personajes* que han preparado y efectuado las grandes evoluciones históricas, y que son, por decirlo así, los *representantes* de su época. Describe los hechos realizados por estos personajes y las consecuencias trascendentales que tuvieron los mismos en la vida de las generaciones subsecuentes; pinta con vivos colores las luchas que tuvo que sostener el *héroe* de la narración, su triunfo final y los beneficios que de allí resultaron para su patria y tal vez para la humanidad entera. A la par se describen los estados de cultura de los tiempos y pueblos respectivos. Como se ve, en el método biográfico es siempre una *persona* la que representa á las épocas y á los sucesos, la que lo hace todo. *Las personas son la Historia misma.*

Otro papel muy distinto incumbe á los personajes en el MÉTODO PRAGMÁTICO ó FILOSÓ-

samente sólo incumbe al *pragmático*, refiriéndose el *biográfico* exclusivamente á la *forma* de la enseñanza; y debiéndose designar todos los demás con el nombre de *marchas*, pues sólo se refieren al *orden* y *encadenamiento* en que los sucesos históricos se han de presentar á los niños.

FICO. Este trata de averiguar las *causas* de los fenómenos históricos, presenta el *efecto* de una causa como punto de partida de *nuevas evoluciones* y procura descubrir el *enlace lógico* de la Historia en toda su extensión. Aquí no es la persona la que hace la Historia, sino al revés: ésta es creadora de aquélla. La Historia se forja sus instrumentos: las personas que necesita en un momento dado. Las personas no son, para el método pragmático, sino el producto lógico de su época.

EL MÉTODO CRONOLÓGICO presenta los hechos, por riguroso orden de sucesión, desde los tiempos más remotos hasta nuestros días, mientras que el MÉTODO SINCRÓNICO estudia simultáneamente los sucesos principales que en una época determinada se verificaron en diferentes países, procediendo, por lo demás, progresivamente.

EL MÉTODO REGRESIVO procede á la inversa del cronológico. Sus partidarios, fundándose en el principio didáctico *ir de lo conocido á lo desconocido*, pretenden principiar por la *biografía* ó la "historia" de un niño, remontándose luego á la de sus padres y ascendientes. Pasan en seguida del hogar paterno á la Historia del Municipio, del Cantón ó Distrito, del Estado, de la República, etc. Es obvio decir que semejante orden no puede recomen-

darse. Aunque la biografía de un niño es para él *lo conocido*, no lo será tal vez para los demás, y ¿cómo podría tenerse en la escuela el tiempo suficiente para hacer la "historia" de los cincuenta niños que asisten al grupo respectivo? Y ¿cómo averiguar la "historia" de los cien padres, doscientos abuelos, y cuatrocientos bisabuelos respectivos? Además, estas "historias" carecerían probablemente de sucesos interesantes y no nos suministrarían los *modelos* tan indispensables para la educación estética y ética. Finalmente, para que los niños se hagan cargo del *enlace* de los sucesos históricos, no es conveniente remontarse *del efecto á la causa*. Este orden sólo puede producir una confusión espantosa en su mente, pero no les revelará el enlace lógico de la Historia. ¿Cómo hablaremos á nuestros alumnos de Hidalgo y de las luchas por la Independencia nacional, si no han sabido nada de la dominación española? ¿Cómo trataríamos de la caída del llamado segundo Imperio, si nada saben los niños acerca de su fundación? No cabe duda, que los partidarios del método regresivo, queriendo de buena fe acatar los principios pedagógicos modernos, han caído en un error lamentable.

EL MÉTODO DE AGRUPACIÓN va agrupando lo semejante, y estudia, v. gr., como capítulos

distintos: leyendas, héroes, costumbres, invenciones, descubrimientos, etc., á la par que el MÉTODO COMPARATIVO cree realizar el objeto de la Historia, estableciendo comparaciones, los llamados *paralelos*, v. gr., entre Napoleón I y Julio César, la noche de San Bartolomé y las Vísperas Sicilianas, la Revolución francesa y la inglesa, etc.

No es nuestro objeto hacer una crítica de estos diversos métodos de Historia. Fácilmente se comprende que no podría recomendarse el uso exclusivo de ninguno de ellos en la escuela primaria. Lo que necesitamos es una mezcla conveniente, una combinación de todos ellos, para el ejercicio más variado de las facultades respectivas del niño. Desde luego debemos presentarle al niño "*historias*," biografías; esta es, sin duda, la forma que tiene más atractivo para él. Pero tales "historias" deben guardar un orden cronológico y atender á la vez al principio del método pragmático, fijando la relación entre causa y efecto. Narrar á los niños "historias" aisladas, sin observar enlace lógico ni cronológico, *no es enseñar Historia*. Semejantes ejercicios pueden hacerse tanto en la clase de *Lenguaje* como en la de *Moral*; pero ellos no bastarían por sí solos para justificar la introducción de una clase especial de Historia en el programa de

estudios. En cuanto á los *métodos sincrónico, regresivo, comparativo y de agrupación*, su uso debe limitarse á las *repeticiones*. Cuando los niños hayan adquirido ya *de una manera ordenada* cierto caudal de conocimientos históricos, cuando ya sean capaces de discurrir sobre lo aprendido, entonces conviene invertir alguna vez el orden cronológico, remontar del efecto á la causa, agrupar lo semejante, comparar y establecer "paralelos." Este último ejercicio puede recomendarse también para los "trabajos por escrito," porque suministra interesantes temas para composiciones, y la experiencia demuestra que los alumnos de los años superiores lo practican con marcada preferencia.

Falta expresar nuestra opinión sobre un 18º método, citado por algunos autores, y que llaman MÉTODO CONCÉNTRICO. Si ya hemos expresado nuestras dudas acerca de la conveniencia del nombre de *método*, tratando de los siete anteriores, no vacilamos en afirmar que el que ahora nos ocupa no merece tal calificativo, pues consiste tan sólo en la *supresión de una clase especial de Historia*, dándose los conocimientos respectivos en unión con la clase de Geografía, la que ha de servir de base. Los partidarios de esta "unión" opinan que basta, al tratar de la Geografía de algún

país, servir como "postre" algún platillo de *datos históricos*, y para justificar su manera de ver, se fundan en que la Geografía y la Historia se completan mutuamente, y en que el carácter y temperamento de un pueblo dependen en alto grado del clima y configuración física del suelo que habita. Admitimos desde luego la existencia de relaciones íntimas entre ambas asignaturas y afirmamos que los conocimientos geográficos son indispensables para estudiar con provecho la Historia. Pero todo esto no justifica una mezcla de ambos ramos, que hace aparecer á la Historia como simple apéndice de la Geografía. Para resolver la cuestión *desde el punto de vista de la escuela primaria*, debemos fijarnos, más que en el *valor científico* de las dos asignaturas, en su *valor pedagógico*. La Geografía figura en el programa en primer lugar por la *utilidad práctica* de los conocimientos que proporciona, y en segundo lugar por la valiosa ayuda que presta para la *educación intelectual*. Ella atiende, pues, á los fines *material y formal* de la enseñanza. La Historia, por el contrario, es uno de los principales medios de que dispone el maestro para la *educación moral*. Ella atiende, ante todo, al *fin ideal* de la enseñanza. Siendo, pues, *distintos* los *finés* á que responden ambas asignaturas, y siendo cada una,

en su esfera, de primera importancia, ¿cómo no hemos de enseñarla separadamente? ¿Por qué establecer una mezcolanza que debilitaría forzosamente los efectos que de cada una pueden esperarse, cuando se presentan aisladamente y concretándose cada una al asunto que le es propio?

Aprovecho esta oportunidad para hacer notar que me parecen inconvenientes las tendencias que actualmente se advierten en algunas partes, á *mezclar* en la enseñanza varios ramos que persiguen *finés distintos*, v. gr., *Moral é Instrucción cívica*, *Aritmética* y *Geometría*, *Canto* y *Gimnasia*, etc. Ciertamente hay puntos de contacto entre ellos. Pero *una cosa* es atender el justo principio didáctico que “en la enseñanza todos los ramos deben apoyarse mutuamente” y *otra cosa* es *esa concentración* que consiste tan sólo en la *amputación* del programa, *suprimiendo* arbitrariamente tal ó cual materia, ó *mezclando* dos ó varias que persiguen distintos fines, sin fijarse siquiera en que sólo se debilita la enseñanza y se introduce confusión. A ese respecto participo de las ideas de *Kehr*, ese gran Maestro de la Pedagogía práctica, quien dice al tratar precisamente de la pretendida “concentración de la Historia con la Geografía:” “La mezcla continua de los más diversos ramos de enseñan-

za, bajo el pretexto de la *concentración*, el enlace casual é incoherente de todo con todo, no sirve ni para la adquisición de un saber positivo y profundo, ni para grabar mejor los conocimientos ya adquiridos. Con semejante concentración nadie sufre tanto como el *verdadero* centro de la enseñanza: el “*alumno*.” Por lo demás, al hablar de los “procedimientos” daremos al *principio de la enseñanza concéntrica* toda la extensión que merece la importancia del asunto.