

Vida escolar



MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

GRAN CONCURSO ESCOLAR CONVOCADO POR LA CRUZADA DE PROTECCION OCULAR

Con objeto de que los escolares colaboren con sus maestros en la realización del GRAN CONCURSO ESCOLAR, convocado con motivo de la celebración anual del «DIA DE LA HIGIENE OCULAR», la Junta de Gobierno de la Cruzada de Protección Ocular ha decidido aumentar los premios que se anunciaron en las bases publicadas en esta revista en su número 42, del pasado mes de octubre, adiciando los establecidos en la Base 7.ª con otros CIENTO CINCUENTA, consistentes en lotes de libros cuyo valor total excede de VEINTICINCO MIL PESETAS, los cuales serán adjudicados mediante sorteo entre los escolares que hayan aportado fichas.

CONCURSO ENTRE LOS LECTORES DE «VIDA ESCOLAR»

Para premiar a los lectores que se distingan por su asiduidad en el conocimiento, y, por consiguiente, la aplicación a sus escuelas, de los conceptos y normas contenidos en nuestra Revista, el C. E. D. O. D. E. P. abre un concurso nacional, con arreglo a las siguientes bases:

1.ª Podrán acudir al concurso los lectores de «VIDA ESCOLAR» que sean maestros en activo y estén desempeñando actualmente su cargo con carácter de propietarios, de interinos o de volantes.

2.ª El objeto del concurso es la contestación a las siguientes preguntas:

a) Número y página de la Revista en que se publicó un mapa con la división en provincias de la España romana.

b) Número y página de la Revista, autor y título del artículo al que corresponde este trozo: «Una vez pintado el mapa, gana mucho y adquiere una vista y representación que no tiene ningún otro material educativo para la enseñanza de la Geografía».

c) Número y página de la Revista, título y autor de un trabajo al que pertenece el siguiente texto: «El defecto de muchas oraciones que se enseñan al niño queriendo adaptarse a su edad es el de no ser útiles para otras etapas de su vida».

d) Número de la Revista, página y autor de un «entrefilete» que dice así: «El ritmo del niño no es el mismo que el del adulto moderno. El ritmo del adulto es facticio, regulado según el tiempo mecánico del reloj. El ritmo del niño es vital, concorde con el tiempo fisiológico y el tiempo cósmico».

e) Número de la Revista y de la ficha didáctica en la que se publicó la poesía de Juan Ramón Jiménez titulada *El pastor*.

f) Número de la Revista y asignatura, ciclo y curso a que corresponde la ficha didáctica que comienza así: «El maestro escribe: *El almendro. Juan Maragall*. Y recita en esta mañana de febrero, con naturalidad, como siempre, la conocida composición poética».

3.ª Las respuestas a las cuestiones consignadas anteriormente se remitirán por correo certificado, a nombre del Director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, Pedro de Valdivia, 38, 2.ª izquierda, Madrid-6, indicando en el sobre «Para el concurso entre lectores», dentro de un plazo que expirará a las doce de la mañana del día 15 de febrero de 1963, dándose por no presentadas las respuestas que se reciban después.

4.ª Cada concursante firmará sus respuestas, indicando, además, la escuela en la que presta sus servicios y la localidad y provincia a que pertenece.

5.ª Sólo podrán optar a los premios que se establecen los concursantes que contesten a todas las cuestiones consignadas en la base 2.ª de esta convocatoria.

6.ª El C. E. D. O. D. E. P. dedica a premiar a los concursantes la cantidad de 15.000 pesetas, que será adjudicada por partes iguales siempre que los acreedores a premios sean 15 o un número menor de 15. Si exceden de esa cifra, se adjudicarán, por sorteo, entre ellos un primer premio de 3.000 pesetas y otro de 2.000 pesetas, distribuyéndose las 10.000 pesetas restantes, por partes iguales, entre los demás concursantes (excluidos los agraciados con el primero y el segundo premios).

7.ª El personal técnico del C. E. D. O. D. E. P. examinará y calificará las respuestas de los concursantes que opten a los premios mencionados y realizará, en su caso, el sorteo y distribución a que se refiere el número anterior.

8.ª La participación en este concurso supone la aceptación de todas y cada una de sus condiciones, incluyendo el carácter inapelable de las decisiones y operaciones a que se refieren las bases 6.ª y 7.ª

Madrid, 7 de noviembre de 1962.



Vida escolar

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA

AÑO VI

MADRID, DICIEMBRE-ENERO, 1962-63

NUMS. 44-45

Depósito legal: M. 9.712-1958

Prosiguiendo las tareas de renovación didáctica que constituyen deber indeclinable de C. E. D. O. D. E. P., corresponde ahora reflexionar sobre los métodos, procedimientos y técnicas más adecuados para la enseñanza de la Historia. La vieja y honda huella que en la cultura occidental ha marcado esta venerable disciplina, «maestra de la vida», al decir de Cicerón, está sufriendo hoy no pocas rectificaciones en virtud de la tendencia general de nuestra época a la revisión de las perspectivas y los contenidos que integraron la temática y la metódica de la educación hasta aquí.

Ese talante renovador, que anima, como un *leit motiv* permanente, la totalidad de las tareas culturales, obedece, en su fondo, al «sentimiento de crisis», que experimenta, en lo más hondo de su conciencia, el hombre de hoy. Crisis que, producida o intensificada por el auge de la técnica, tiene para unos significación de apocalipsis, mientras para otros anuncia una especie de alba promisor, signo de una venturosa nueva época. Ese tempero «crítico»,

agudizado hasta el paroxismo por el pavor que pone en muchas almas el peligro inminente de una guerra atómica, constituye el ingrediente fundamental del *sentido del tiempo*, más bien del «sentimiento hiperestésico del suceder», propio del hombre actual, y constituye, por ello mismo, la prueba

P R E S E N T A C I O N

Inequívoca y obvia de la actualidad viva de la didáctica de la Historia.

Si esta razón psicológica depone en favor de la oportunidad de nuestro empeño, pensamos que lo abona también una coyuntura político-económica favorable a la integración de las naciones en conjuntos históricos de más amplio radio. Se trata de una «dilatación» del horizonte intelectual y emotivo que hasta ahora había servido de molde anímico a las ideas, los afectos y las pasiones de una etapa que parece irremisiblemente condenada a morir en un futuro próximo.

Otro factor que está provocando una reorganización interna de las fuerzas políticas y de las tendencias históricas es el ingreso en la órbita convivencial de la cultura del llamado *Tercer Mundo*. Un manojo de países que acaban de entrar en el escenario histórico representando «papeles personales», formado por millones de hombres cuya psicología y estado cultural difieren tanto del que corresponde a los pueblos hasta ahora rectores de la Historia universal, es un *factor nuevo*, en un doble sentido, que va a producir durante varios lustros no pocas inquietudes debido al reajuste interno de tendencias, líneas energéticas y apetitos hegemónicos en una fase de la evolución humana inédita hasta ahora, puesto que, por vez primera, vamos a empezar a vivir una verdadera *Historia universal*. Los progresos de la Tecnología van a proporcionar al nuevo reparto de funciones históricas que este hecho supone, al par estímulos e instrumentos, de cuyo empleo se deducirán modificaciones importantísimas, no solamente en el formato y la índole de los «acontecimientos», sino también, y principalmente, en la textura íntima de las «situaciones» y en el perfil y la fisonomía de las «formas de vida».

La conciencia de crisis y la amplificación del horizonte histórico van a desembocar, están

desembocando ya, en un tipo de mentalidad cualitativamente distinto del que hasta ahora tuvo vigencia en el Occidente europeo. Esto quiere decir que estamos iniciando una nueva etapa histórica, junto a un nuevo modo de concebir la Historia.

Aunque la tarea específica del pedagogo sea determinar los métodos que deben emplearse en el proceso educativo, cada día crece en nosotros la convicción de que los problemas didácticos, reducidos al *modo de enseñar*, adolecen de un formalismo esterilizador si no van densamente lastrados con claros conceptos relativos al contenido de las disciplinas. He aquí por qué aparecen en este número abundantes colaboraciones enderezadas, más que a decir *cómo se enseña la Historia*, a determinar *lo que la Historia es*. A este fin, hemos solicitado artículos de un grupo muy selecto de maestros de la segunda enseñanza y de la enseñanza superior que, con un propósito interdisciplinar, impuesto con mayor vigor cada día por el carácter progresivamente complejo de las tareas científicas y pedagógicas, vienen a colaborar con nosotros para decirnos cómo debe entenderse la Historia en el momento actual, base incontestable de partida de cualquier método didáctico que quiera ser algo más que pura formalidad insubstancial y vacía. Desde aquí les rendimos testimonio de nuestra gratitud.

Reducir la didáctica a los aspectos instrumentales que sirven de medio general de realización y expresión al proceso docente y limitar su análisis científico a tales aspectos es tomar en las manos solamente la cáscara del problema, cuya almendra está integrada por el contenido, los objetivos y la estructura interna de la disciplina de que se trate. Tal nos parece cuando se limitan los parámetros del análisis didáctico de la Historia a una investigación de los *medios instrumentales* como, por ejemplo, el vocabulario y la adquisición de fechas y nombres, en cuanto hitos que ayudan al alumno a «situar» los «hechos».

Es necesario investigar primero qué debemos entender por *hechos históricos*, porque el contenido decide las líneas maestras del método. Si la Historia ha de ser, como hasta ahora, un nutrido centón de fechas y acontecimientos, el método tendrá que fundamentarse, queramos o no, sobre la memoria del alumno. Pero si, considerando equivocada y peligrosa esta «concepción dramática» de la Historia, pensamos que los hechos históricos decisivos son aquellos que engendran cadenas de efectos, sólo perceptibles a una mirada que desee profundizar en la «historia íntima» mucho más *cotidiana* y mucho menos *espectacular* de lo que pensaba una Historiografía enferma de romanticismo, entonces cambia radicalmente el contenido histórico y, consecuentemente, el método de enseñanza ha de obedecer a una óptica nueva. Preguntas como ésta pueden aclarar el sentido de lo que intentamos decir: ¿Qué ha sido más importante para la vida de los hombres, los amores de Antonio y Cleopatra, la batalla de las Termópilas o la invención de la rueda, el atalage de collera o la máquina de tejer? En las páginas de este número de VIDA ESCOLAR encontrarán nuestros lectores materia suficiente para contestar a este y a otros muchos interrogantes análogos.

La influencia del contenido sobre el método sube de punto si consideramos que es probablemente errónea la concepción de un *desarrollo lineal* («melódico») de la historia humana, la cual puede ser estudiada y comprendida con sólo fijarse en la sucesión de un tipo determinado de «hechos», ya se trate de los correspondientes a la antes llamada «historia externa» o bien de los que estudia la «historia interna» de los pueblos. Hay que tener en cuenta siempre numerosas *líneas de sucesión*, obedientes a otros tantos tipos de «hechos»; pero no para seguir su desarrollo paralelo, sino para intentar aprehender la multiplicidad de intrincamientos y recíprocas influencias que ligan entre sí a los sucesos humanos aparentemente más dispares. Pensamos que esta complejización radical del contenido obligará a tener en cuenta un *desarrollo transversal* («sinfónico») de la evolución histórica. Al viejo error positivista, que aplicaba al entendimiento de la Historia el principio de la *causalidad lineal*, debe suceder otro que utilice el postulado de la *causalidad múltiple y recíproca*, de acuerdo con los principios lógicos de la complementaridad y la circularidad.

Se comprende así la trascendencia de los cambios que están operándose en las nociones básicas del contenido de la Historia, de los cuales han de deducirse las directrices radicales de los métodos didácticos.

Sumario

Págs.	Págs.
<i>Presentación</i> 1	<i>Metodología de la enseñanza de la Historia</i> , por Montserrat Lloréns 47
<i>Principales problemas que plantea la enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria</i> , por Adolfo Maíllo 3	<i>Los métodos de iniciación en la Historia</i> , por José María Martínez Val 50
<i>La enseñanza de la Historia y la comprensión internacional: propósitos, obstáculos y exigencias concretas</i> , por Vicente Palacio Atard 12	<i>El verbalismo y el memorismo, peligros de la enseñanza de la Historia. Medios prácticos para evitarlos</i> , por Manuel Fernández Alvarez 56
<i>La historia de la civilización y la historia económico-social</i> , por J. Cepeda Adán 15	<i>Las biografías en la enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria. Criterios de selección y normas de tratamiento didáctico</i> , por Carmen Puebla 58
<i>La historia económica y social. Cuestiones estructurales y metodológicas</i> , por Valentín Vázquez de Prada 20	<i>La iniciación arqueológica en la Escuela Primaria</i> , por Margarita Peñalosa Esteban-Infantes 62
<i>Historia de los acontecimientos e historia económica y social. Normas didácticas</i> , por Juan Reglá 23	<i>Indicaciones metodológicas para la enseñanza de la Historia</i> , por José Martín-Maestro Martín 65
<i>Historia de los acontecimientos, de las instituciones y de la cultura</i> , por Antonio Fernández García 27	<i>La expresión oral, escrita, gráfica y dramática en la enseñanza de la Historia</i> , por María Asunción Prieto 68
<i>Iniciación a la historia económica y social en la Escuela Primaria: concepto y procedimientos</i> , por Ramón Garrabou 30	<i>Iniciación al museo arqueológico escolar: normas prácticas</i> , por Rafael Pardo Ballester 72
<i>Contenido de la Historia: Historia de los inventos y de las técnicas en la Escuela Primaria</i> , por Manuel Espadas Burgos 32	<i>Libros de texto, de trabajo, de lectura y de consulta en la enseñanza escolar de Historia: condiciones y empleo</i> , por José Costas Ribas 75
<i>La historia del comercio en el marco de la historia general</i> , por Manuel Tejado 35	<i>La imagen en la enseñanza de la Historia</i> , por Juan Navarro Higuera 79
<i>La historia narrativa y la historia pragmática en la Escuela primaria</i> , por Ramón Garrabou 38	<i>La enseñanza de la Historia en cada una de las principales etapas de la escolaridad primaria</i> , por Ambrosio J. Pulpillo 83
<i>La unidad europea y la enseñanza de la Historia</i> , por José María Martínez Val 41	<i>Comprobación de los resultados del trabajo escolar en la enseñanza de la Historia: criterios y procedimientos prácticos</i> , por Victorino Arroyo del Castillo 87
<i>Relaciones entre las enseñanzas de la Geografía y de la Historia: consecuencias didácticas</i> , por Consuelo Sánchez Buchón 44	<i>Bibliografía</i> 90

PRINCIPALES PROBLEMAS QUE PLANTEA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

por ADOLFO MAILLO
Director del O. E. D. O. D. E. F.

Planteamiento del problema.

La primera cuestión que encontramos al reflexionar sobre la enseñanza de la Historia a los niños es la que se refiere a su posibilidad. Antes de los doce años ¿pueden los niños, en verdad, aprender la Historia? Es muy conocida la tesis de Lombardo Radice: "Para el estudio del pasado y para su comprensión es indispensable una cierta orientación preliminar en el presente, un cierto conocimiento del estado político y social de nuestros días, una cierta, aunque ruda (*sic*) intuición de los problemas religiosos, cien-

tíficos, económicos y políticos de nuestro tiempo. El presente ilumina el pasado y es iluminado por él; pero el problema histórico nace evidentemente del presente, esto es, de la necesidad de encontrar su génesis... Así, pues, por mucho que se limite y reduzca, la Historia verdaderamente tal será siempre materia *inaccesible a los niños*" (1).

El autor italiano plantea el problema capital de la didáctica de la Historia. Al resolverlo ne-

(1) LOMBARDO RADICE: *Lecciones de Didáctica*. Editorial Labor, 1950, págs. 326-327.

gativamente parte de un concepto de la Historia que podemos admitir en líneas generales. Evidentemente, la mirada histórica sólo puede ejercitarse con eficacia, es decir, sólo puede "comprender" el pasado mediante el previo entendimiento del presente y el consiguiente establecimiento de relaciones comparativas entre la vida de los hombres actuales y la existencia en tiempos pretéritos. No puede negarse que el niño es incapaz de elevarse a la comprensión sintética y global del presente entendido como despliegue sinfónico de las actividades humanas en múltiples costumbres, instituciones, proyectos y sucesos de toda índole. La perspectiva del niño es, podríamos decir, parcelada y lateral, opuesta a la contemplación mental de panoramas amplios en cuya textura se entretajan acciones, motivaciones y propósitos que conjugan entre sí sus directrices dando origen a formaciones muy complejas.

La cosa se complica aún más si pensamos en que es imprescindible entender el pasado para poder explicarnos suficientemente los sucesos actuales. Un gran historiador francés, Marc Bloch, ha podido decir, con razón: "El presente nos parece ordinariamente muy difícil de comprender; una de las principales causas es que nunca aporta, por sí mismo, su propia explicación. No siendo, después de todo, sino un momento artificialmente recortado en el infinito desenvolvimiento de los tiempos, ha sufrido el empuje de las edades que le precedieron y está, no en su totalidad, ciertamente, pero sí en gran medida, dominado por el pasado, a veces por un pasado muy lejano. No existe en Historia error más grande que el de confundir lo importante o lo activo con lo reciente... Las sociedades humanas son personas muy viejas que muestran todavía la intensa acción de los hábitos contraídos en su infancia. De aquí resulta que, por una extraña paradoja, aunque el historiador tiene obligación de hacernos inteligible el presente, de él obtiene con frecuencia el enunciado de los problemas cuya solución buscará afanosamente entre la maleza de los textos" (2).

Desde este punto de vista, que nos parece acertado, vemos cómo la inteligencia de lo actual nos reenvía al entendimiento de lo pretérito, superviviente en el hoy bajo aspectos y formas que muchas veces descubre solamente el ojo avezado del historiador. Se trata de la aplicación concreta de un principio de complementaridad y reciprocidad lógica, de muy frecuente aplicación en las ciencias del hombre y al que se debe la dificultad que en no pocas ocasiones encierra su estudio.

Este concepto de la Historia se aparta no poco

del usual en los pensadores occidentales desde que Voltaire moduló los primeros balbuceos de una disciplina que había de alcanzar luego un extraordinario desarrollo: la filosofía de la Historia. Para ella, las épocas se suceden en series temporales tan diversas que casi equivalen a verdaderas sustituciones, con lo que desaparece el carácter orgánico que conviene, no tanto al desarrollo de la "Humanidad" (una abstracción que en las dos últimas centurias ha originado no pocos extravíos) como a la psicología profunda de cada hombre. No queremos aludir con estas palabras a ningún tipo de doctrina psicoanalítica, aunque pueden encontrarse atisbos eficaces en las teorías de C. J. Jung, sino a lo que podríamos denominar la "geología psíquica" de cada hombre concreto, es decir, a los estratos correspondientes a sucesivas épocas y generaciones cuyas tendencias parecen dormir, al par, en las capas más profundas del "inconsciente colectivo" y de la "herencia social".

Tal fue, por ejemplo, el pensamiento de Goethe. "Goethe, antes que nadie, no aceptó nunca la "filosofía de la Historia" en el sentido occidental. En el fondo, nunca consideró la Historia como secuencia de épocas sucesivas, sino como presencia del pasado en la construcción de una época y en la propia formación... Así entendida la Historia, es la estratificación del mundo en que vivimos actualmente, como el árbol es la textura estratificada de sus anillos anuales y de los brotes de sus ramas, y la Tierra la textura estratificada de las capas geológicas y de las erupciones que la construyeron. Pero mientras en el mundo material sólo encontramos una yuxtaposición y superposición espaciales que conservan en una mano rígida el proceso evolutivo pasado, en la vida espiritual muchos elementos permanecen vivos, operantes, vigentes en la situación. Hay instituciones y derechos fundados hace mucho tiempo que llegan hasta el presente, costumbres y valoraciones que no se usan (*sic*, en vez de *gastan*), sino que perviven. Si tocamos las teclas superiores resuenan también las inferiores. Todo el contenido de nuestra conciencia es una formación histórica, como nuestro lenguaje o nuestro mobiliario" (3).

El tiempo y la Historia.

Ya entendamos la Historia como la "resurrección mental de épocas pretéritas que se suceden" o bien como busca de los orígenes y evolución de las "formaciones psíquicas" que sobreviven en nosotros, se trata de una disciplina difícilmente comprensible para los niños. Y no solamente por los motivos antes indicados. Jun-

(2) MARC BLOCH: *Seigneurie française et manoir anglais*. Cahiers des Annales, Armand Colin, París, 1960, páginas 11-12.

(3) HANS FREYER: *Teoría de la época actual*. Fondo de Cultura Económica, México, 1958, pág. 185.

to a ellos actúa otro de no menor importancia. Nos referimos a la falta de profundidad en la comprensión del tiempo que padece el niño.

Cualquiera que sea la concepción que adoptemos es innegable que los hechos históricos se han producido en el tiempo, es decir, a lo largo de una línea que los ordena y sitúa con arreglo a un *antes* y a un *después*. Ahora bien, el niño, hasta la preadolescencia, apenas puede situar en la cadena temporal los hechos acaecidos más allá de un límite tanto más próximo cuanto más pequeño es. Probablemente esto ocurre por su falta de imaginación, contrariamente a lo que suele afirmarse pensando en la inclinación infantil hacia las narraciones. Es de todos conocido que antes de los seis años el niño localiza muy difícilmente lo ocurrido un mes antes del momento en que se habla; a los diez años apenas puede situar mentalmente hechos acaecidos cuatro o cinco años antes y a los doce años no le resulta fácil imaginar acontecimientos que datan de cien años atrás.

El hombre tarda mucho en estar maduro para la perfecta localización de los hechos pasados. Durante su infancia y su juventud vive en un presente que es realmente un punto existencial en la cadena del suceder. Cuando se sitúa fuera de él es para proyectar hacia el futuro empresas e ideales, llevado por su afán incontenible de "ser más", es decir, de "crecer" viviendo hacia adelante. Sólo cuando empieza a ser viejo invierte la dirección preferente de su mirada mental y es entonces cuando, carente ya de futuro previsible, y sobre todo promisor, se vuelve hacia el tiempo ido, como refugiándose en el ayer, que tiene para él una significación analgésica y evasiva.

El tiempo, como categoría metafísica, es el caballo de batalla, no sólo de la Historia, sino también de la íntegra vida del hombre, existencia temporal y esencia perdurable, sometida a todos los embates, a todas las pruebas, a todas las fricciones, a todas las amarguras del acontecer. De ahí la patética existencialista, que es, en verdad, mucho más un romanticismo de la desesperación que una verdadera filosofía." El problema principal será *trascender el tiempo, pero sin hacer abstracción de él*. Porque el tiempo es la forma de nuestra prueba. El horizonte de nuestra situación de ser en el mundo, como lo han señalado acertadamente algunos filósofos contemporáneos. Si sólo se considera en él la línea superficial del devenir él es incluso nuestra prisión. ¿Cómo no desesperar cuando se experimenta simultáneamente un pasado irrevocable, un presente en evaporación y un porvenir que no ofrece otra certidumbre que la de mi muerte? En este plano, mi situación no tiene salida. Queda un recurso, y uno solo: cambiar de plano, trascender la Historia para alcanzar, desde ahora, la profundidad de lo eterno, y pasar del *devenir* al *ser*. Se necesita una conversión" (4).

No sólo una conversión en el plano psicológico, sino en el religioso; es decir, una *metanoia* integral que

nos lleve a mirar todos los sucesos temporales *bajo especie de eternidad*. A falta de esta visión, lo histórico ha sido hipostasiado por algunas direcciones del pensamiento contemporáneo, afiliadas a la concepción heraclítica del *devenir*, frente a la concepción aristotélica del *ser*, desembocando en una "substantialización" del tiempo, en cuanto tal (existencialismo), y de un tramo o de una "acepción" del mismo, la que corresponde al futuro en el falso "profetismo marxista", según el cual solamente sus doctrinas y aspiraciones obedecen a la corriente de la Historia, más aún, ellas mismas "son" la Historia. "Nada urge tanto como una laicización, una secularización de los principios sobre los cuales reposan las falsas religiones de nuestro tiempo. Falsas, porque una ideología que, a pesar de las apariencias, es indudablemente de esencia pasional, usurpa una trascendencia que sólo puede pertenecer a lo Increado. Sólo la Trascendencia auténtica respeta la libertad humana. El signo de la falsa trascendencia prueba, por el contrario, el ataque que ella supone para esta misma libertad" (5).

En la visión cristiana de la Historia el estudio del presente no es simplemente objeto de curiosidad científica, ya que su "interpretación viene a ser una profecía al revés, mostrando el pasado como una *preparación* llena de significado para el futuro" (6). Una preparación que en modo alguno supone un ciego determinismo, sino, por el contrario, el despliegue de la libertad humana en contextos que, sin duda, pueden condicionarla, pero sin suprimirla jamás. "Aquí nos encontramos con una fuerza esencialmente incoercible, a saber, la libertad, cuya iniciativa procede de ella misma. Pero esta libertad es la de un hombre concreto y tiene, por consiguiente, asignado su lugar de antemano en la realidad total, de la que recibe ciertos condicionamientos, más o menos esencialmente determinables, de naturaleza psíquica, física, social. Sus actos no brotan únicamente de sí misma más que en su *fiat* más íntimo, por otra parte imposible de aislar de una manera completa; desde el primer instante de su realización se mezcla con los distintos órdenes de la realidad empírica. Así, hasta en el ejercicio de la libertad aparecen de nuevo ciertos sistemas de relaciones que es posible escrutar y que constituyen los presupuestos de la acción ulterior. Estos sistemas tienen un carácter especial relativo a la persona, que se expresa en las nociones de continuidad histórica, de fatalidad, de destino, de fundación y de institución, de tradición, de derecho, de costumbres"... (7).

Esa red espesa de influencias y condicionamientos, que se adensa en nudos casi inextricables en la complejidad del acontecer, constituye otra dificultad para el entendimiento adecuado de lo histórico. En ocasiones, hechos a primera vista insignificantes y que, como ha dicho Guy-Willy Schmeltz, "no aparecen en ningún diploma ni en ninguna colección de memorias", escapan al historiador, y sólo andando el tiempo, cuando han producido consecuencias importantes, entran de lleno en la consideración histórica. "Así el papel inmenso y especial de la ciudad de París en la vida de Francia a partir de la Revolución" (8).

Otras veces, sucesos que parecen tener importancia sólo en un aspecto de la evolución humana originan consecuencias trascendentales en campos muy alejados del que les hizo nacer, descubriéndose muy pos-

(5) ROGER TROISFONTAINES: *op. cit.*, pág. 70.

(6) KARL LÖWITH: *El sentido de la Historia*. Aguilar, Madrid, 1956, pág. 17.

(7) ROMANO GUARDINI: *Le Monde et la personne*. Editions du Seuil, París, 1959, pág. 192. Véase también ALBERT HARTMAN: *Sujeción y libertad en el pensamiento católico*. Herder, Barcelona, 1955, *passim*.

(8) PAUL VALÉRY. Cit. por GUY-WILLY SCHMELTZ: *Bilan de L'Occident*. La Colombe, París, 1961, pág. 92.

(4) ROGER TROISFONTAINES, S. J.: *De L'existence a l'être*. Editions E. Nauwelaerts, Lovaina, vol. I, 1953, pág. 260.

teriormente las relaciones existentes entre ellos. Así ha podido decir el padre Congar: "Para que las exigencias o los llamamientos del Evangelio se realicen en la sociedad y en la Historia es preciso que factores propiamente históricos, económicos principalmente, hayan producido condiciones favorables para que las estructuras cambien de un modo efectivo. El ejemplo de la esclavitud es célebre: la invención del atalaje de collera y el empleo de herraduras, al transformar la eficacia de la tracción animal, han tenido, en el plano de las condiciones técnicas o económicas, tanta importancia para la desaparición de la esclavitud como la predicación de la paternidad de Dios y de la fraternidad de los hombres en el plano de las motivaciones espirituales profundas" (9).

La significación última de la Historia es afuera del tiempo. Ella, como la vida humana, tiene un fundamento metatemporal, como ha dicho Pietro Prini (10); pero los despliegues de ambas se realizan en el tiempo, que constituye, por ello, una condición esencial de su manifestación, en el actual orden de la providencia. "Por una disposición providencial, la plena eficacia del Evangelio en la vida social se sirve del tiempo para manifestarse, y de un tiempo que sólo terminará con la historia humana. Ella misma es evolutiva, obedeciendo al tiempo como la Gracia sigue paso a paso las aventuras de la existencia individual" (11).

Concepciones de lo histórico y objetivos didácticos.

La complejidad de los hechos que constituyen la trama de la Historia, la red intrincada que tejen entre sí de mil distintos modos y la dificultad para encontrar las raíces lejanas de situaciones actuales, convierten a la Historia, entendida integralmente, en una materia no apta para niños menores de doce años. Sin embargo, ello no debe conducirnos a eliminar su estudio de los programas escolares porque no sucede una cosa muy distinta con las restantes disciplinas.

Una gran parte del desvío que algunos suelen sentir hacia los profesionales de la docencia primaria radica en el peligro inevitable de *superficialización*, avulgamiento y deformación que padecen con frecuencia las nociones y tareas científicas cuando se intenta acomodarlas a la débil comprensión de los niños. Ello es evidente; pero no lo es menos que al lado del *conocimiento científico*, concebido en toda su exigencia y amplitud, hay un *conocimiento elemental* de los problemas que no consiste, o al menos no debe consistir, en una visión rápida y superficial de sus enunciados, junto al conocimiento sumario de sus soluciones, como piensa la inmensa mayoría de las gentes. Podríamos decir que se trata no de una simple reducción cuantitativa de las verdades peculiares de cada ciencia, sino de una reestructuración de las mismas que, ade-

cuándose a las capacidades de la comprensión infantil, prepare gradualmente los caminos para sucesivas profundizaciones, sin atentar contra la dignidad ni la especificidad de la materia.

Es lo que hemos llamado alguna vez *ciencia escolar*, distinta de la *ciencia culta*, si pueden permitírse nos tales expresiones. Lo que ocurre es que la reordenación interna de las estructuras científicas que la "ciencia escolar" exige es una faena extremadamente dificultosa, todavía no realizada, cabalmente, que sepamos, en ninguno de los territorios del conocimiento. Es más fácil, y por ello es la solución que se adopta casi siempre, limitarse a reducir la *cantidad* de nociones, por lo cual los programas y los textos de la segunda enseñanza suelen ser una especie de miniatura de los utilizados en la enseñanza superior, y los que emplea la enseñanza primaria, cualitativamente análogos a los de la enseñanza media, pero menos extensos y detallados.

Otra solución, también utilizada con frecuencia, consiste en reservar a la enseñanza primaria determinados "aspectos" de una asignatura, añadiéndole otros al ser estudiada en la segunda enseñanza, para ampliarla definitivamente cuando el joven aborda los estudios superiores. Con ello no salimos del *criterio aditivo*, es decir, del "pensamiento mecánico", siempre de empleo mucho más fácil y socorrido que el *criterio cualitativo* exigido por el "pensamiento orgánico". Sin hacer otra cosa que mencionar estas fallas, ya que nuestro objeto actual es muy diferente, digamos que las dificultades inevitables que tiene la comprensión integral de la Historia pueden ser salvadas si adoptamos una *perspectiva didáctica*, que acomode el nivel y la estructura interna de los conocimientos a las posibilidades de las etapas psicológicas que convienen a cada tipo de alumnos. Si esas posibilidades corresponden, en cada estadio del desarrollo, a *aspectos históricos predominantes*, tendremos los elementos básicos para fijar los objetivos y límites de la enseñanza de la Historia en la escuela primaria.

Lombardo Radice, prefigurando lo que luego había de ser una especie de "constante" en la didáctica italiana, aunque proclamó el carácter "inaccesible" que la Historia tiene para los niños, afirma a renglón seguido: "pero esto no significa que no quede nada que hacer con ellos. El niño necesita aprender a preparar aquella *conciencia histórica* [subrayamos nosotros] que tiene que ser estimada como uno de los fines esenciales de toda cultura escolar, ya que es un hecho que una exigencia mental fundamental no comienza empíricamente en un momento dado del desarrollo, dándose, por el contrario, *en todo el desarrollo del hombre*" (12).

Los problemas comienzan cuando pensamos en la metodología adecuada para la formación

(9) Cit. por LUCIEN GUISSARD, A. A.: *Catholicisme et Progrès Social*. Librairie Arthème Fayard, Paris, 1959, página 126.

(10) PIETRO PRINI: *Situazioni nuove del discorso educativo*. Fratelli Palombi Editori, Roma, 1961, pág. 31.

(11) LUCIEN GUISSARD, A. A.: *Op. cit.*, pág. 126.

(12) LOMBARDO RADICE: *Op. cit.*, pág. 326.

de una conciencia histórica. A grandes rasgos, podemos decir que los aspectos de la Historia accesibles a los niños deben corresponder en cada etapa de su desarrollo a la vigencia psíquica de aptitudes capaces de captarlos y, en la medida posible, de "comprenderlos".

Desde este punto de vista, creemos que de seis a ocho años predomina en el niño lo que ha venido denominándose corrientemente "imaginación" (aunque, en verdad, como subrayó la psicología de la forma, y principalmente Kofka, no se trata de la imaginación creadora, sino de una limitación debida a la ambivalencia del mundo infantil entre lo real y lo fantástico). De nueve a once años se inicia la posibilidad del análisis causal de los hechos, aunque no se trate del principio de causalidad que investigó Piaget, es decir, de la "causalidad física", sino de la "causalidad recíproca", propia de las ciencias del hombre, como indicamos antes. Finalmente, de los doce a los catorce años el niño puede abarcar y comprender panoramas más amplios y complicados en los que se ejercite inicialmente el juego de las relaciones de complementariedad y circularidad, características de los hechos históricos, juntamente con la capacidad analógica y crítica, que es uno de los instrumentos primarios para la investigación y la comprensión del pasado.

¿Qué aspectos de la realidad histórica corresponderán a las aptitudes que acabamos de indicar? Aquí comienza el verdadero problema, cuya dificultad aumenta si pensamos en las diversas direcciones de la historiografía vigentes hasta aquí.

L. Verniers, profesor de la Escuela Normal de Bruselas, publicó en 1933 un folleto que tuvo por entonces una gran difusión con el título *L'Enseignement de L'Histoire à L'Ecole Primaire et à L'Ecole Normale*. En el "esquema de un programa de Historia" admitía tres facetas de los hechos históricos: la historia política, la

historia económica y la historia de la vida moral, religiosa, intelectual y artística. La novedad de esta división tripartita consistía en introducir, en la dicotomía que podemos considerar como clásica desde el siglo XVIII (la "historia de los acontecimientos" y la "historia de la civilización"), un tercer miembro, el constituido por "la historia de los hechos económicos".

Probablemente, este esquema es insuficiente hoy, por un lado, mientras por otro acaso resulte excesivo, en lo que respecta a la enseñanza primaria. En cuanto a lo primero, quedan fuera de él tanto la "historia de las técnicas" como la "historia de las ideas y del arte", es decir, la "historia de la cultura". Pero es evidente que una perspectiva tan fragmentada en aspectos diversos, si conveniente a los estudios superiores de Historia, embrollaría y dificultaría extraordinariamente la comprensión de los hechos históricos por parte del niño, ya que el carácter más general y básico de su visión de las cosas es la "simplicidad elemental y unitaria", contra la "complejidad internamente diferenciada", propia de las concepciones del adulto.

Tendiendo hacia la simplificación, la historiografía actual se inclina más bien a una perspectiva bipartita de la realidad histórica, merced a la cual habría dos modos esenciales de historiar el pasado: por una parte, los grandes hechos de carácter bélico y político, que constituyen lo que pudiéramos denominar la "historia dramática" o *historia de los acontecimientos*; por otra, la resurrección de los lentos y frecuentemente imperceptibles procesos que cuajan luego en épocas con fisonomías peculiares, es decir, la *historia de los estilos de vida y de las situaciones*.

A las dificultades intrínsecas que implica la investigación de los procesos históricos en su desarrollo integral, desde la germinación hasta que alcanzan sus efectos últimos, vienen a su-

«Hacer la historia para el historiador, o comprenderla para el que la estudia (que conceptualmente es lo mismo), es siempre conferir una significación al pasado, esto es, crear el pasado, que como puro pasado no es ya nada, y vive en el espíritu sólo en tanto que lo reconquistemos, integrándolo con el presente; interpretar los hechos, enlazarlos en una visión total del desenvolvimiento humano, esto es, precisamente buscar en el hecho el ideal, sin el cual los hechos serían mudos.

Y es hasta tal punto cierto que sólo la conciencia de un ideal nos da una conciencia histórica, que en la infinita multiplicidad de los hechos acontecidos —y, por tanto, todos, abstractamente susceptibles de historia— el historiador escoge, desatendiendo a todo aquello que con relación a su criterio de elección es inessential.

Sin un criterio de selección no existe, pues, la historia.

(De G. LOMBARDO-RADICE. *Lecciones de Didáctica*. Editorial Labor, S. A., 1950, pp. 324.)

marse los obstáculos que a esta modalidad historiográfica sobreañade, desde hace siglo y medio, lo que puede denominarse la "concepción del romanticismo nacionalista", que ha lastrado de pasiones la investigación y la descripción históricas y que, por si fuera poco, se ha doblado en los últimos cincuenta años con un virulento e inevitable politicismo. Si ello es cierto en el estudio general de la Historia, los riesgos y las dificultades suben de punto cuando intentamos esbozar los perfiles que tendría una *historia escolar* concebida así.

"Se sabe que el antiguo método histórico inflaba con exceso la Historia con las batallas, las dinastías, los matrimonios, las sucesiones y las divisiones hereditarias; la Historia se perdía en lo arbitrario, lo fortuito y lo irracional. Hay que tomar la Historia desde más arriba, por grandes conjuntos arraigados en la Geografía, en las técnicas, en las fuerzas sociales, en los movimientos de gran amplitud" (13). "Las batallas son acontecimientos, los motines también; pero la pobreza y la muerte del pobre no son acontecimientos: no es un acontecimiento que bajo el reinado de Luis Felipe la vida media de los obreros era de veintisiete meses; que en la población manufacturera de Lille se contasen en siete años 20.700 defunciones de 21.000 nacimientos" (14).

Factores de la conciencia histórica.

Sin espacio para entrar en el análisis de los problemas que esta situación plantea, digamos unas palabras sobre el objetivo fundamental de la enseñanza de la Historia, que es, sin duda alguna, la iniciación de una *conciencia histórica*. Ello supone, como ha dicho el profesor italiano Luigi Zurlo, que las finalidades de la enseñanza de la Historia a los preadolescentes se reducen a una sola, que consiste en enseñarlos a "comprender" la Historia (15). Para conseguirlo, es indudablemente importante ocuparse de las cuestiones relativas al método que debemos emplear, ya que éste es el problema didáctico por excelencia. No obstante, creo que no orienta suficientemente limitarse a decir, como hace el profesor Zurlo, que a los viejos métodos biográficos, episódicos y narrativos debe suceder el "aprendizaje de la investigación histórica" por parte del niño. Este aprendizaje es, en primer lugar, extremadamente difícil y sólo a modo de balbuceo puede recomendarse

(13) PAUL RICOEUR: *Historie et Vérité*. Editions du Seuil, Paris, 1955, pág. 93.

(14) HENRI GUILLERMIN: *Les chrétiens et la politique*. Ed. du Temps présent, pág. 19. Cit. en PAUL RICOEUR: *Op. cit.*, pág. 234.

(15) LUIGI ZURLO: *Il fondamento della didattica nella nuova Scuola Media*. En "Ricerche Didattiche", núm. 70, Roma, julio-agosto, 1962, pág. 110.

como método en la enseñanza escolar de la Historia.

Por otra parte, sin desdeñar la importancia que tienen la aplicación del método activo y su versión principal en la materia que nos ocupa, que es el método de investigación, creemos más útil descender a las cuestiones psicodidácticas que encontramos en la base del objetivo antes apuntado. Podemos aislar aquí cuatro aspectos que constituyen la trama íntima de la comprensión histórica: el *sentido del cambio*; la formación, siquiera sea inicial, de una *conciencia social*; la capacidad especial de evocación que podríamos denominar *imaginación histórica*, y, finalmente, la aptitud para *localizar en el tiempo* hechos y situaciones humanos.

a) El sentido del cambio no como sustitución, sino obedeciendo a un enfoque acumulativo, con su corolario inseparable: la concepción del suceder y del evolucionar constituye, en mi opinión, la condición psicológica radical para el entendimiento de lo histórico. Frente a un posible, pero puramente hipotético, universo de objetos estáticos (al que, por inercia, tiende siempre la mente humana si no es vacunada e "inquietada" mediante antídotos educativos) la realidad cósmica y, con mayor motivo, la realidad humana, ya presente, ya pretérita, es un mundo de relaciones que modifican a cada instante la "manera de estar" de los puntos fijos que imaginemos, en tal medida que los entramados de acciones y reacciones mutuas en que consiste la realidad de la convivencia constituyen *equilibrios dinámicos*, es decir, situaciones permanentemente móviles y cambiantes. Los perfiles, las causas y los efectos de estos cambios son de muy varia índole y de muy distinta amplitud.

Como ha mostrado Gusdorf, el "progreso técnico es correlativo de una creciente economía de la fuerza física... Entre el hombre y la Naturaleza se interpone el nuevo medio de la edad industrial, en el cual el más robusto no es ya, como en otras pocas, un ser privilegiado" (16). Esto equivale a decir que al *hombre forzado* sucede históricamente el *hombre cultivado*, es decir, el hombre inteligente. Francastel, analizando los cambios en las civilizaciones, los atribuye a una "reestructuración del mundo", es decir, a la "reorganización" de los objetos, las ideas y los valores que, en cada época, tienen significación preeminente para el hombre. En verdad, se trata siempre de la aparición de valores nuevos, la vigorización de viejos valores o las modificaciones que se establecen en los complejos de valores y en la jerarquía de los mismos. Estos cambios orientan, estimulan o hacen posible el descubrimiento de nuevas primeras materias y de procedimientos de trabajo inéditos.

(16) G. GUSDORF: *La Vertu de Force*. P. U. F., Paris, 1957, pág. 9.

ditos. Así, por ejemplo, el empleo del vidrio ha determinado modificaciones importantísimas en la arquitectura desde el siglo XIII a nuestros días y el descubrimiento del acero y el cemento, en la segunda mitad del siglo XIX, ha abierto la "segunda revolución" en materia de edificación (17).

El "mundo" humano cambia así de estructura y de horizonte, con la consiguiente transformación de actividades, gustos e ideales. Romano Guardini ha dicho que la "aparición de la conciencia de lo infinito revela el derrumbamiento de la visión medieval del mundo. La imagen del mundo de la Edad Media, como la de la antigüedad, era absoluta y fundamentalmente limitada... Ahora, la conciencia moderna aparece, el mundo comienza a extenderse en todos sentidos en el espacio ilimitado. Se hace infinito. Por esto mismo, se alza frente a Dios, con lo que el hombre pierde su punto de apoyo, su hogar; zozobra en el vacío" (18).

Bastan estos breves ejemplos para mostrar la importancia capital que el "sentido del cambio" tiene en la comprensión de lo histórico. Pero será necesaria una cuidadosa y nada fácil metodología, es decir, una sucesión sabiamente graduada de ejercicios para acostumbrar progresivamente al niño a "percibir el cambio" a fin de que adquiera el "sentido de la evolución", que es la raíz de la conciencia histórica.

Pero el sentido del cambio no debe limitarse a registrar situaciones distintas. Cada una de ellas ha de ser comprendida "desde dentro", lo que exige una penetración de sus propios supuestos, partiendo de los cuales se ha de emitir cualquier conclusión crítica. Ello vale tanto como decir que el cambio implica la utilización, junto al registro de los hechos, que mudan, el

(17) PIERRE FRANCASTEL: *Arte y técnica en los siglos XIX y XX*. Fomento de Cultura, Ediciones, Valencia, 1961, págs. 120-157.

(18) ROMANO GUARDINI: *Pascal ou le drame de la conscience chrétienne*. Editions du Seuil, Paris, 1953, páginas 59-60.

de las valoraciones, que se acomodarán a los ideales y las perspectivas de los hombres de otros tiempos.

b) Comprender las épocas pasadas exige tomar como punto de partida el entendimiento del presente, porque sólo comprendiendo el hoy podemos intentar entender el ayer. Para ello es imprescindible enseñar al niño a percibir las "relaciones humanas", mediante las cuales se edifican los conjuntos sociales. En esta perspectiva, el entendimiento de "lo histórico" exige un anterior entendimiento de "lo social", ya que, hasta cierto punto, la Historia no es otra cosa que una Sociología de los tiempos que fueron. El carácter puntual de la mentalidad infantil opone serios obstáculos a la comprensión de los plexos de relaciones que originan los conjuntos sociales o grupos humanos. No obstante, la didáctica de la Historia dispondrá los medios adecuados para lograr que el niño adquiera conciencia social, como base de partida de la conciencia histórica.

Digamos, a modo de somera indicación, que, dejando para los doce o trece años los comienzos del tratamiento didáctico de las instituciones —escollo primordial en la comprensión infantil de lo histórico—, debemos anclar la metodología en el estudio y la comprensión por parte del niño hasta esa edad de las costumbres actuales, eficaz trampolín para dar el salto hacia el modo de vida pretérito e instrumento insustituible de penetración en la problemática interna de las épocas pasadas. Creemos que, en vez de una inacabable lista de reyes, matrimonios, divisiones hereditarias, guerras y batallas, es mucho más útil y más formativo estudiar en la escuela las maneras de jugar, trabajar, comer, vestir, viajar, construir, etc., que tenían los hombres de otros tiempos (19).

(19) El problema de la memorización en Historia, lo mismo que en las restantes materias del programa, es una cuestión batallona, que no está todavía decidida. Recuerdo, a este propósito, a un profesor universitario de Historia muy satisfecho porque su hija, que sólo contaba ocho años.

Esas comitivas populares, esos desfiles tranquilos, esa libertad de un día de primavera no son más que el primer bosquejo y el sucedáneo laico de una solemnidad donde, como en ciertos tiempos, toda la ciudad estallaré de alegría en la unanimidad de una comunión cristiana. Pero, quizá, es a partir de las reuniones profanas cuando empieza a edificarse la liturgia del porvenir: el pueblo tiene necesidad de fiestas, pero no estará satisfecho sino cuando éstas desemboquen en lo sagrado.

Y el progreso de las técnicas, la concentración que exigen de las presencias y de los esfuerzos, inauguran una *solidaridad de hecho* y atraen *ligazones* que, frágiles y ambiguas, no son menos una educación humana, una experiencia oscura del amor; ellas proporcionan materia y terreno a la gracia, que las asumirá. Pero queda por franquear toda la distancia del camarada al hermano, de la espera a la esperanza.

(EMILE RIDEAU: *Présence à Dieu, Présence au monde*, Les Editions Ouvrières, Paris, 1953, págs. 224-225.)

Esta dirección metodológica mantiene relaciones con la llamada "historia de las cosas", en cuanto las costumbres tienen como "sostenes" múltiples herramientas, utensilios y artefactos, los cuales pueden servir de "puntos de apoyo didácticos" para la enseñanza de la Historia, como puede verse en las obras de André Leroi-Gourham (20). Sin embargo, a pesar de las ayudas indudables que la historia de las "formas de vida" encuentra en los utensilios que el hombre emplea, el conocimiento profundo de las costumbres del pasado corresponde a estratos menos superficiales, a esa trastierra esencial denominada por Eugenio d'Ors *intra*historia, que afecta a "lo que ningún historiador dirá jamás: la transfiguración del acontecimiento según el contexto interior, que exige el desarrollo íntimo de cada conciencia. La Historia no capta sino una realidad secundaria que le impide alcanzar esas realidades primeras. Es esta verdad de las historias profundas incomprensible al espíritu, aun cuando sea la única experiencia completa, la que hace inaceptable toda concepción de la sociedad que cierre los ojos a esos destinos personales para no ver más que la evolución general de la ciudad" (21). Se trata de esa zona-límite en la que los "hechos históricos" se traducen al nivel de la biografía; pero no de la "biografía extraordinaria", sino de las vidas de los hombres comunes, hacia las que se orientan cada vez más las miradas del historiador y del filósofo.

c) La capacidad de evocación del pasado es una *conditio sine qua non* para la adecuada comprensión de la Historia. Consiste, esencialmente, en una síntesis de memoria e imaginación, que desemboca en una aptitud especial para identificarse con hechos y personas pretéritas, experimentando, por decirlo así, sus propias vicisitudes merced a una poderosa capacidad de empatía. Tal es la "comprensión", en el sentido diltheyano del término, la cual se ve apoyada por procesos de identificación y participación, ya se trate de vidas actuales o pasadas. Evidentemente, es ésta una aptitud que obtiene su fuerza y su sentido, tanto o más que de los estratos

repetía de corrido los nombres de los reyes, las uniones y divisiones dinásticas de la Edad Media española. Sin duda, este profesor, hombre muy culto, creía, como la inmensa mayoría de los no pedagogos, que la escuela debe aprovechar la facilidad infantil para la memorización haciendo que el niño archive numerosos datos que, en verdad, no comprende, para utilizarlos años más tarde cuando los poderes lógicos, ya desarrollados, puedan realizar sobre los datos memorísticos provechosos análisis. La Pedagogía viene afanándose desde hace doscientos años en combatir el "memorismo", haciendo que "el niño aprenda solamente lo que para él tiene sentido en cuanto niño" (Dewey).

(20) ANDRÉ LEROI-GOURHAM: *L'Homme et la Matière y Milieu et Techniques*. Editions Albin Michel, Paris, 1943 y 1945.

(21) JEAN GUIFFON: *La existencia temporal*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, 1956, pág. 224.

y poderes intelectuales, en la riqueza de la vida afectiva.

No se crea, por ello, que situamos en primer lugar, al pensar en los fines de la didáctica histórica, el cultivo de los sentimientos, aunque ello deba constituir una parte de los propósitos pedagógicos en la enseñanza de esta materia. Si la empatía es el resultado de una combinación especial de la "intuición afectiva" y de la "intuición intelectual"; si para "revivir" los hechos, las costumbres y las épocas históricas es imprescindible una especie de "capacidad de adivinación", esto no quiere decir, como alguien afirmó, que "la Historia... deba servir preponderantemente a la formación de sentimientos y maneras; es el ámbito de las emociones y los afectos; esto es, el medio natural en que se hallan los estímulos y sugerencias para la acción y la inhibición: el deseo" (22). La afectividad tiene sus límites y sus peligros, entre los cuales uno de los más importantes, en el asunto que nos ocupa, es el "refuerzo de las pasiones nacionales...; este patriotismo romántico es también lo característico de un patriotismo practicado por almas populares (llamo aquí "populares" a toda alma gobernada por la imaginación, es decir, en primer término, a la gente de sociedad y a los literatos)" (23).

Desde el siglo XVIII la Pedagogía sufre los excesos de un sentimentalismo y un sensibilismo de los que debemos huir, sin despreciar, ni mucho menos, la importancia que tiene la vida afectiva como instrumento de percepción y adaptación social, es decir, de "comprensión" de los otros. Como antes indicamos, esta comprensión tiene en Historia un papel primordial, pero sin que debamos caer por ello en los excesos temibles del romanticismo educativo.

d) La localización de los hechos en el tiempo, a la que antes aludimos brevemente, encierra una problemática muy rica, pues no se reduce a situar en la cadena de la sucesión temporal los acontecimientos históricos, sino que aspira también a delimitar en ella la "situación" de épocas y períodos que corresponden a las etapas dotadas de substantividad historiográfica. Es claro que no tratándose en la enseñanza escolar de la Historia, sino de adoptar o seguir el tipo de periodización que parezca más conveniente, no hay por qué mencionar siquiera las dificultades que encierra el señalamiento de los hitos que hacen posible la fijación de los períodos históricos. En todo caso, además de explorar continuamente la capacidad infantil para la situación de los hechos en el pasado, conviene insistir siempre en el carácter cotidiano de la

(22) TEÓFILO SANJUÁN: *Cómo se enseña la Historia*. "Revista de Pedagogía", Madrid, 1926, pág. 7.

(23) JULIEN BENDA: *La traición de los intelectuales (La trahison des Clercs)*. Ediciones Ercilla, Santiago de Chile, 1951, pág. 28.

evolución, con tanto mayor brío cuanto más derivemos de una concepción que privilegie el acontecer a otra que conceda la máxima importancia a los procesos y a las situaciones.

Como se ve, el objetivo primordial de la enseñanza de la Historia, es decir, la formación inicial de la conciencia histórica de los alumnos, se desdobra en cuatro factores que confluyen a su logro y que deben ser tenidos en cuenta todos ellos si queremos concebir y realizar ese concepto complejo, alcanzándolo a través de sus elementos componentes. No podemos descender al detalle de los aspectos metodológicos ni de las actividades concretas a que dará lugar el desarrollo de cada uno de estos aspectos en el despliegue cotidiano de las tareas escolares. Hablando para buenos entendedores, bastará lo indicado antes para darse cuenta del sentido a que deben apuntar los esfuerzos didácticos para una enseñanza eficaz de la Historia.

Caracteres de la Historia escolar.

"Maestra de la vida" llamó a la Historia Cicerón. Este aforismo llevaba implícito un concepto del acontecer que respondía a la convicción griega de que los hechos cósmicos e históricos se repiten en ciclos idénticos a sí mismos. La historiografía moderna ha afirmado, por el contrario, el carácter irreplicable de los sucesos humanos. Aun los que aparentemente pueden considerarse iguales, muestran, en un análisis detenido, diferencias que a duras penas permiten clasificarlos como análogos. No obstante, es evidente que la reflexión personal puede recibir orientaciones y enseñanzas provechosas de las vidas y los hechos de los hombres que fueron.

El ataque más duro que la Historia, concebida en bloque, está sufriendo procede, por una parte, de la tendencia actual a la relativización de las ideas; por otra, de la crítica a que la

"mentalidad científica" somete la "mentalidad literaria" tradicional, a consecuencia del cambio más trascendental que experimentan hoy los hombres y las sociedades: un mundo *científico-técnico* desea remplazar a un mundo *literario*. Es la vieja querrela de los "antiguos" y los "modernos", que ahora está adquiriendo proporciones desusadas por el auge incontenible de la técnica.

Uno de los más esclarecidos representantes de la que pudiéramos llamar tendencia técnica, Louis Armand, quiere eliminar la Historia de la enseñanza a los adolescentes menores de quince años para que puedan formarse de acuerdo con las exigencias del mundo científico y técnico, en el cual han de vivir (24). Se impone, no obstante, una defensa de la Historia porque, como ha dicho Jaccard, "la Historia y no las lenguas antiguas es el fundamento de toda cultura... No resolveremos los problemas de nuestro tiempo sino en la medida en que conozcamos el desarrollo de las ideas, la evolución de las costumbres y las instituciones" (25).

Una Historia, con todo, que en vez de fomentar el espíritu de "grandeza" tantas veces límite de la "superbia", estimule y favorezca el espíritu de "humildad". "Porque bajo la Historia espectacular y tumultuosa que hacen los jefes, los legisladores, los policías y los verdugos, hay otra, secreta y pura, tejida con la vida privada de millones de seres que, en silencio, trabajan, meditan, crean obras, educan niños, salvan lo humano en sí mismos y acumulan energías espirituales capaces todavía de cambiar el mundo" (26).

(24) LOUIS ARMAND: *Plaidoyer pour l'avenir*. Calmann-Lévy, París, 1961, *passim*.

(25) PIERRE JACCARD: *Sociologie de l'Éducation*. Payot, París, 1962, pág. 204.

(26) P.-H. SIMON: *L'Esprit et l'Histoire*. Armand Colin, París, 1954, pág. 241.

En lugar de investigar a través de la Historia el hilo de una situación lineal, persiguiendo de siglo en siglo la realización de un intento de conjunto, o de deplorar la ausencia de este hilo, parece más razonable pensar que la Historia es la dimensión propia de la humanidad. Lo que la mantiene unida y asegura su coherencia es el perpetuo retorno de la humanidad a sí misma, que no es un círculo vicioso, sino más bien *explicación*, es decir, desarrollo de posibilidades constitutivas del ser humano. Así se abre la perspectiva de una inteligibilidad estructural que se esfuerza por rencontrar, a través de las vicisitudes de los acontecimientos, una filiación permanente de la realidad humana. Entre el sueño metafísico de arrancar el hombre al tiempo y el sueño historicista de disolver al hombre en el tiempo, la vía del buen sentido consiste en mantener que el hombre es la cifra de la historia. Existe algo común, como el lenguaje posible, de una época a otra, porque hay algo de común de hombre a hombre, a través del tiempo. Cada tiempo apunta a través de las circunstancias y los acontecimientos, a algo que sobrepasa estos acontecimientos y circunstancias. Cada tiempo habla a todos los tiempos, y cada tiempo puede aportar algo a los otros tiempos.

(GEORGES GUSDORF, *Introduction aux sciences humaines*. Les Belles Lettres, París, 1960, página 501.)

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA COMPRESION INTERNACIONAL: PROPOSITOS, OBSTACULOS --- Y EXIGENCIAS CONCRETAS

por VICENTE PALACIO ATARD

Catedrático de Historia de España Contemporánea de la Universidad de Madrid.

Paul Valéry dijo de la Historia que es "el más peligroso producto salido del laboratorio de la inteligencia humana". ¿Hay algún motivo que abone tan rotunda afirmación? Cuando Valéry escribe esas palabras está en su momento cenital el sol del nacionalismo europeo, que alumbra y calienta a las grandes potencias en sus intereses particularistas e inflama la moral pública. Es cosa sabida que, por aquel entonces, para avivar el fuego del espíritu nacionalista se ha insuflado sobre él el viento de la Historia.

Ciertamente, el valor educativo de la Historia fue reconocido, aun antes de que el humanismo clásico lo expresara en una fórmula feliz; puede decirse que ese valor fue advertido intuitivamente en los pueblos primitivos desde que el hombre tuvo conciencia de su ser histórico. Pero la Historia, como instrumento educativo, ha sido manejada con las más variadas intenciones, según las situaciones de tiempo y lugar. Sin duda, a lo largo del siglo XIX y primer tercio del XX, el espíritu nacionalista exigió a las disciplinas históricas una contribución decisiva, sobre todo en los pueblos europeos y americanos.

De este modo, la Historia, mediatizada por las exigencias de los nacionalismos, se convirtió en un "producto peligroso" de la inteligencia, desde el cual se inoculaban en las almas jóvenes y en las masas indiferenciadas cargas emocionales que tendían a distanciar a los distintos pueblos, justificando ese fermento sentimental en especies morales: unas veces el conocimiento y la enseñanza de la Historia procuraba engolfar a los pueblos en contemplaciones narcisistas, encerrándolos en una autosatisfacción introvertida; otras, provocaba violentos estallidos de odio o atizaba la "enemistad natural" de los países.

Hasta cierto punto, el crédito en el valor formativo de la Historia como disciplina escolar ha sido afectado negativamente por esa aplicación concreta de la misma en los planes educacionales de un pasado próximo. Sin embargo, desde la última posguerra mundial se ha operado un cambio substancial, y se ha progresado mucho en la superación de los esquemas nacionalistas en el estudio científico de la Historia, al menos entre los cultivadores de tales

estudios en Europa. El mismo fenómeno se ha advertido seguidamente en todos los grados de la enseñanza, al proyectarse la influencia universitaria e investigadora sobre los otros planos docentes.

A favor de esta revisión general actúan, de un lado, las corrientes europeas de aproximación entre los pueblos, que se traducen en aspiraciones inmediatas de cooperación económica y de asociación política en nuestro continente; de otro, los esfuerzos técnicos desarrollados desde hace muchos años por el Comité Internacional de Ciencias Históricas, más tarde por la U. N. E. S. C. O. y, sobre todo, por el Consejo de Europa, enderezados todos ellos a encontrar puntos de vista comunes y a eliminar motivos de fricción, procurando en la escala docente la revisión de textos y manuales escolares.

Es cierto que el espíritu de los nacionalismos nutre todavía algunos libros escolares que se editan en Europa, y mucho más alienta aún en los de otros manuales en uso en muchos países fuera de nuestro continente. Pero, al menos a escala europea, se puede afirmar que el trabajo de los historiadores actuales ha dado un viraje completo y se encamina precisamente a encontrar en la Historia no el factor corrosivo de una dispersión nacionalista, sino los elementos superadores de los ya caducos particularismos.

Hay otro aspecto en el que se revela una zona delicada, desde la que se suscitan motivos de recelo hacia la enseñanza de la Historia entendida como disciplina formativa de los hombres. Muchas veces se ha dado por supuesto que el estudio de la Historia universal, especialmente el de las llamadas Edades Moderna y Contemporánea, equivale al estudio de las rivalidades internacionales. Es verdad que en el cuadro amplísimo de la Historia universal nos encontramos con este capítulo importante e inevitable. No es necesario que tratemos de ignorarlo si pretendemos eludir las consecuencias que pueden derivarse de esa realidad. Ahora bien, los egoísmos y rivalidades internacionales, los conflictos de intereses, la defensa legítima de éstos en ciertos casos, los abusos de poder y los simples hechos de fuerza de las naciones no monopolizan el horizonte de la Historia

universal, ciertamente, y no debe ser enseñada ésta, en ningún caso, dentro de tan limitado campo de observación.

La misión del profesor de Historia como educador, es decir, como modelador de almas juveniles o instructor de masas, ha de procurar apoyarse en los análisis positivos del pretérito, para ayudar a fijar criterios constructivos de comprensión y cooperación internacional. No creo que una pretendida asimilación de las "razones del contrario" sea precisamente el camino conducente a lograr ese análisis positivo: pongo por caso, el intento de un examen objetivo de las razones que esgrimen Carlos V y Francisco I para justificar sus guerras; la asimilación de las razones del contrario nos llevará únicamente a una postura de compromiso, ecléctica, desprovista de afirmaciones constructivas.

Mucha menos confianza deben inspirarnos las declamaciones ingenuas de un vacío pacifismo, desprovisto de sólidas convicciones morales: lo cual no quiere decir que no deba inculcarse en las mentes infantiles la aspiración a la paz como forma estable de convivencia entre los humanos. Hasta quizá sea recomendable, dentro de un programa de Historia universal, dejar indicadas ciertas ideas, en la medida en que resulten accesibles a la capacidad de los escolares, acerca de los fundamentos del Derecho internacional, que surgió en la Historia como correctivo al uso indiscriminado de la fuerza por las potencias, a fin de sujetar aquélla a una disciplina moral; o también apuntar algunas noticias sobre los empeños más o menos utópicos desplegados por escritores y tratadistas de los tiempos modernos, desde la *pax christiana* de los humanistas hasta los ensayos de William Penn, del abate Saint-Pierre, o de A. Briand, para formular las bases de una "paz perpetua".

Creo que será preferible, al objeto de sembrar criterios históricos constructivos, señalar con especial preferencia todas aquellas fuerzas cohesivas que han hermanado a los hombres en empresas comunes, todos aquellos hechos de cooperación múltiple entre países y gentes distintas, desde los movimientos religiosos hasta los fenómenos de fusión de la cultura, corrientes y estilos artísticos, literarios o musicales; desde los factores políticos de asociación, como el Imperio romano, hasta la integración de áreas económicas cada vez más amplias.

Claro es que en el nivel de la Enseñanza primaria hay que operar con datos y líneas de conocimiento histórico muy sencillas para que se mantengan dentro de los límites receptivos del niño. Estas primeras nociones, sobre esquemas muy simples, tienen la virtud de forjar, sin embargo, ideas perdurables. En un programa primario de Historia adquieren importancia relevante no sólo los datos que se seleccionen y la valoración moral que puede imputárseles, sino incluso la misma distribución pedagógica que se haga del contenido general de la Historia. A este respecto, creo que conviene precisar algunas observaciones:

Primera. La importancia de la periodificación.

Los adolescentes ponen mucho más interés en los temas de la Historia contemporánea que en cualquier otro período de la Historia. La explicación del pasado próximo les atrae con preferencia. Esto ha sido percibido de modo unánime por los profesores y maestros de los principales países europeos, donde el estudio de la Historia contemporánea, entre las disciplinas del grado medio, ocupa un lugar señalado. Creo que este interés es compartido también, en el ámbito privado al menos, por los adolescentes españoles, aun cuando nuestros planes de enseñanza invariablemente alejen de los mismos toda aproximación al estudio de la Historia universal contemporánea.

En cambio, entre los niños de primeras letras hay una mayor capacidad de aplicación e interés hacia la Historia de los tiempos antiguos y medievales; es decir, los aspectos legendarios de estas épocas históricas ejercen un atractivo especial, porque son susceptibles de nutrir del mejor modo la imaginación infantil. Sería torpe no aprovechar esta peculiar capacidad receptiva de los niños o de los muchachos, con objeto de adecuar a cada momento el programa de las enseñanzas históricas. Por otra parte, las páginas de la Historia de la Antigüedad no ofrecen para los niños las dificultades de comprensión de los problemas internacionales, que requieren una disposición algo más madura de la mente.

Segunda. De todos modos, no se ha de tratar en ningún caso de reducir los primeros esquemas de la Historia que hayan de impartirse a los niños a las nociones que estrictamente se refieren a las llamadas Edades antigua y medieval, aunque tales esquemas deban constituir una parte cuantitativamente más importante. Algunas simples indicaciones sobre las Edades moderna y contemporánea deberán tener cabida. La cuestión fundamental que tendrá que decidirse en este punto es si las enseñanzas de la Historia nacional y la Historia universal deben impartirse separadamente o juntas. En el primer caso, se corre el peligro de sentar una base pedagógica poco correcta para el posterior estudio de la Historia, que no hará sino agravarse en el caso de que tal separación se mantenga en los planes de estudio de grados posteriores.

Para facilitar desde la Historia la comprensión internacional es preciso situar en todo momento al propio país en el marco internacional en que se desenvuelve. Dicho de otra manera: la Historia de España moderna y contemporánea no debe enseñarse nunca al margen del cuadro europeo, sino como un factor más —muchas veces de primer orden— en la Historia conjunta de Europa.

Tercera. Nadie debe proyectar las ideas de nuestra época sobre el pasado. Ciertamente, los presupuestos mentales de nuestro tiempo determinarán el enfoque que demos al conocimiento del pretérito, pues desde cada plataforma de observación obtenemos una perspectiva nueva de la imagen. Ahora bien, esa perspectiva distinta puede ser correcta o no, según se haga nuestra observación. Resultaría una gra-

ve deformación de la imagen si la observáramos a través de prismas inadecuados, y estos prismas mentales inadecuados pueden ser interpuestos por nuestras propias ideologías. Las ideas comunes vigentes hoy, con su variedad y contradicciones, explican la situación histórica actual, pero no las situaciones pasadas. Es preciso que evitemos los frecuentes anacronismos espirituales en que se suele incurrir por parte de los profesionales de la Historia, o por los simples aficionados, que sólo pretenden encontrar en la Historia una ocasión para confrontar sus opiniones.

Cuarta. La idea de patria y patriotismo. El noble deseo de superar los preconceptos nacionalistas en los estudios históricos no exige una desvalorización total de los sentimientos patrióticos, ni impone la renuncia afectiva a las relaciones históricas con los hombres del pasado en el seno de cada una de nuestras comunidades históricas. Más aún: un sano patriotismo es condición imprescindible para que surja de él una concepción auténticamente supranacionalista y, en todo caso, en ese patriotismo se hallarán recursos morales muy sólidos contra las acometidas disgregadoras de ciertas ideologías.

Los nacionalismos han dado una versión del patriotismo afectada por el egoísmo y la vanidad. Sin embargo, la patria es una comunidad histórica que, como decía Burke, "sólo llega a alcanzarse a través de muchas generaciones; una comunidad no sólo entre los hombres que viven en un determinado momento, sino también entre éstos, los muertos y los que han de nacer". El profesor de Historia abdica-

ría de su condición de tal si, por el afán de no excitar sentimientos que pueden exacerbarse y deformarse, renunciara a inculcar en el ánimo de los escolares esta comunidad establecida con los hombres del pretérito y con los del futuro, así como a revelar el sentido de la responsabilidad histórica que nos obliga a los hombres de cada día en el mantenimiento de un patrimonio común.

Este ponderado equilibrio de sano patriotismo, compatible con un sentido crítico positivo, ha de resultar de la enseñanza de la Historia a niños y muchachos, en la gradual media de capacidades según su edad. Como diría el padre Feijoo, se trata de fomentar en los hombres el amor a la patria, "amor justo, debido, noble, virtuoso", no la "pasión nacional". Así, podrá decirse del maestro que enseña Historia lo que el cardenal Baronio decía de un gran maestro clásico de nuestro Siglo de Oro, el padre Mariana: "Español en la patria, pero desnudo de toda pasión".

BIBLIOGRAFIA

- BRULEY, E., y DANCE, E. H.: *¿Una historia de Europa?* Prólogo a la edición española por V. Palacio Atard. Leyde, Sythoff, 1960.
- L'enseignement de l'histoire. Cahiers de Pédagogie Moderne pour l'enseignement du premier degré.* París, Bourrellet, 1951.
- U. N. E. S. C. O.: *Educación para la comprensión internacional.* París, 1959.
- U. N. E. S. C. O.: *La enseñanza de la Historia.* París, 1955.
- UBIETO, ANTONIO: *Cómo se formó España.* Valencia, 1960.
- CEPEDA, JOSÉ: *Esquema para una historia de España.* Madrid, 1962.

«Existe un humanismo de los santos que sobrepasa mucho los cuadros históricos de la humanidad del siglo XVI. Es lo propio de una auténtica santidad cristiana ser como una recapitulación donde los valores humanistas son transfigurados; es, más que la reconciliación, la armonía vivida de la libertad y de la gracia unidas. La Epifanía del humanismo cristiano es no solamente el esplendor de las obras de arte, de literatura o de ciencia, sino Ignacio de Antioquía y Francisco de Asís, Teresa de Lisieux y Carlos de Foucauld. Ahora bien, al hombre moderno le cuesta mucho trabajo comprender al santo. A lo mejor, cuando quiere honrarle, hace de él un héroe a la manera del héroe antiguo. Y la santidad, es cierto, es heroica, pero con un heroísmo totalmente diferente a la actitud del héroe pagano. Los héroes paganos se dejan construir por sí mismos; el santo se deja hacer por Dios. El heroísmo del santo es el heroísmo del Fiat, del «sí» libre y liberado, que entra en el designio de las voluntades divinas.»

(De LOUIS GARDET: *Les mardis de Dar El-Salam.* La Librairie Phisophique, J. Vrin, París, 1956, p. 112.)

LA HISTORIA DE LA CIVILIZACION Y LA HISTORIA ECONOMICO-SOCIAL

por J. CEPEDA ADAN

Catedrático de Historia Moderna de la Universidad de Santiago.

“Nuestros libros de Historia no atraen a nadie” es una frase que venimos oyendo repetidamente por doquier. Y esta lamentación encierra una profunda y dolorosa verdad con la que nos topamos a cada paso en el campo de la enseñanza. Los estudiantes, de cualquier grado que sean, desde la Escuela a la Universidad, sienten por nuestra ciencia una especial aversión, y esta actitud de recelo y disgusto pesa negativamente a la hora de estudiarla. Para ellos, la Historia es el relato fatigoso de listas de personajes, de batallas, de enlaces matrimoniales sin la emoción siquiera de la novela, en la que los hombres caminan por la vida —aunque ésta sea una pura ficción—, y esta vida explica y da razón de los hechos llevados a cabo por los héroes de esas aventuras.

Es verdad que en los libros de Historia, tras el relato de los mal llamados *hechos políticos*, se incluyen varios capítulos de *historia interna, cultura y civilización*, que se añaden de una manera artificial y postiza como resultados y sucedidos de esa otra trama de acontecimientos políticos. El hombre, el sujeto histórico, queda así desnudo y descarnado frente a la realidad, y luego tenemos que hacer el esfuerzo inútil de estudiar su ropaje, su ambiente, las incitaciones que le movieron, los logros conseguidos a lo largo de su peregrinar por el mundo, el cambio sutil o violento de sus ideas, de sus formas de convivencia; la realidad, en fin, en que vivió. En definitiva, hacemos de lo que es causa, efecto, y ese desenfoque gravísimo, al falsear la esencia de la Historia, la hace perder emoción y valor normativo a la vez que belleza. Parece así que la Historia sólo la hicieran los que meten mucho ruido, como decía Unamuno, y se olvida la intrahistoria, el océano profundo sobre el cual se mueven esas olas cambiantes y espectaculares. El niño o el adulto no se siente protagonista de esa Historia y por ello la repudia. El parte de realidades concretas, de un mundo que le rodea en el que hay gobernantes, sabios, instituciones vivas, caminos buenos y malos, salarios, mercados, vehículos, modas, ideas, espectáculos, instantes de inquietud y de paz y guerras, etcétera, y él intenta darse explicación de ese am-

biente en el que está inserto. Luego, cuando quiere preguntar al pasado, a la Historia, esas mismas razones, encuentra que se le ha descoyuntado la realidad para resaltar únicamente ciertos ángulos en ella. Se pregunta, y con razón, por qué no aparecen en sus libros, junto a los grandes políticos, los sabios y los inventores, los espíritus más selectos inquietos y preocupados por el bien de la sociedad; por qué no le ponen al lado de las más memorables batallas los descubrimientos que marcan el camino de la ciencia. Se pregunta, en conclusión, por qué no se le cuenta esa gran aventura del hombre en el dominio de la naturaleza junto al despliegue del espíritu. El contempla un mundo trepidante y lleno de ingenios mecánicos que le subyugan y a la vez le atan; se ve rodeado de los elementos de una civilización a la que pertenece y de la que anhela saber cómo se formó, de dónde se partió y cuál fue el camino hasta la meta actual. Pretende conocer esa civilización que es historia en cuanto es suceder y cambio y soluciones a necesidades y estímulos. Porque no olvidemos nunca que la Historia es la respuesta que el hombre da a su presente partiendo del pasado. Pero el incitante primero es esa civilización, de contenido muy diverso, que forma su contorno y de la cual es parte y actor.

No se trata por ello de convertir el estudio de la Historia en un mero desarrollo de la historia de la ciencia y de las instituciones con el trastruque de las listas políticas por el de las nóminas de genios e inventos, sino de situar esas realidades en su verdadero lugar como hechos históricos que son, con la misma categoría y fuerza que los denominados hechos políticos. Es, sencillamente, explicar la Historia desde dentro, desde ella misma, hacerla viva y coherente en cuanto sitúa al hombre en la plataforma verdadera sobre la que actuó en cada época.

Una exigencia primera sería cambiar el orden de los problemas. Estudiar y reconstruir primero esa realidad social, económica y cultural —el suelo histórico verdadero— para colocar luego en él al hombre, que alcanzará de este modo una inteligibilidad que ahora no tiene. Debemos partir de

una evidencia. El hecho histórico es el resultado de dos factores que mutuamente se interaccionan: un componente dado, una situación determinada, una estructura social, en conclusión, y junto a ella el elemento X, el hombre, que instala la fuerza de su libertad sobre esta plataforma de lanzamiento. Uno y otro son inexplicables por cuanto ambos se determinan recíprocamente. Hoy es cada día más frecuente en las obras de más empeño sustituir las secas divisiones cronológicas de la Historia por periodos rotulados con un término más expresivo y exacto: la Era del Vapor, el Siglo de las Luces, el Período Romántico, la Cultura y la Época del Renacimiento, el Mundo Occidental, la Era Atómica, etc. Con ello se consigue un acercamiento mejor a esa situación concreta del hombre y su contexto. Conozcamos y expliquemos ese contexto, ese *habitat histórico*, que circunda al hombre, y luego los sucesos —esas cuentas del collar del tiempo— serán fácilmente ensartadas en el hilo y cobrarán todo su profundo significado. Con esto de ninguna manera se borra o empequeñece el valor del hombre mismo, del héroe de la Historia a la manera romántica; lo que se hace, en cambio, es, sencilla y humanamente, entenderle mejor, en su mundo y en su tiempo, moviéndose con los medios y recursos que tuvo a su alcance en aquella hora, construyendo su pensamiento con el repertorio de ideas de aquel instante de la cultura y no con otras venidas después o inoperantes ya.

De esta forma, el hombre de hoy, el alumno de nuestras clases, se siente embarcado en la gran aventura de sus semejantes en el pasado en cuanto la Historia reconstruye sus piezas de acuerdo con la vivencia de su presente. Para él será más útil, más formativo y más atrayente un cuadro de la sociedad y la civilización en el tránsito del Otoño de la Edad Media al Mundo Moderno con sus problemas complejos de las revueltas campesinas, la inquietud en los núcleos urbanos, los choques gremiales, los fenómenos económicos que preludian el capitalismo, el sentimiento de la pobreza y sus intentos de solución dentro del evangelismo cristiano, la curiosidad del hombre renacentista, el avance en las bellas artes, el asombro primero y los resultados después de los nuevos descubrimientos geográficos, la crisis religiosa, las consecuencias de la invención de la imprenta, la lucha por la hegemonía europea, la tipología humana de la época "hambrienta de horizontes y ambiciones" con el condotiero, el conquistador y el político, etc. Pero no entendidos y presentados estos gigantescos fenómenos históricos como subproductos de la política, sino como explicación única de la misma.

Estos temas de civilización, de economía, de sociología, se convierten así en una parte esencial y viva de la Historia toda. A continuación aparecerán los hombres y los episodios singulares: Carlos V y Francisco I; Lutero y San Ignacio;

Pavía y el saco de Roma; las guerras y paces entre Francia y España; las Dietas alemanas y las guerras religiosas. Todos estos hechos se situarán en las coordenadas de aquel tiempo y se iluminarán súbitamente hasta hacerse claros y lógicos.

Recomponer así el pasado desde sus raíces económicas, sociales y culturales es la única manera de hacer Historia con valor permanente. Recientemente una obra ha venido a demostrar de manera perfecta este enfoque. Nos referimos al libro del profesor francés Fernand Braudel titulado *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. El autor, para explicarnos la presencia y la acción del rey español en este espacio europeo, comienza por estudiar el escenario geográfico del mismo, que condiciona a su vez los más diversos fenómenos que van a jugar en esta aventura de la segunda mitad del siglo XVI: la producción del suelo, la casa mediterránea, las competencias económicas, las formas de vida, las especiales características de la navegación por estas aguas, los Estados nacidos en las riberas de este mar, los rasgos de la civilización mediterránea, las implicaciones concretas de la época con la rivalidad de los dos extremos —españoles y turcos— hasta llegar así a los personajes singulares de Felipe II y sus enemigos con el choque de las armas. Un proceso que camina de lo general a lo particular, de dentro a fuera, y que nos delinea la personalidad de nuestro monarca en el marco de su tiempo, en una situación determinada.

Aún más. Basta venir a considerar nuestro tiempo, la historia más reciente, para comprender mejor este planteamiento. El hombre actual vive en constante tensión, que se transmite desde el niño al anciano, solicitado por un cúmulo de hechos trascendentales que van desde los asombrosos descubrimientos en el campo de las ciencias experimentales hasta los más inquietantes movimientos sociales. Las ideas y las máquinas, de paz y de guerra, se entrecruzan para crear una realidad especial sobre la que camina temeroso el hombre de hoy. Saltan a cada instante los nombres y las situaciones: Churchill, Hitler, Stalin, Kennedy, Castro, Einstein, Von Brentano, Picasso, Segunda Guerra Mundial, bloqueo norteamericano a Cuba, derrumbamiento de Alemania, malestar social y soluciones propugnadas, descolonización, etc., en un tejido tupido de interacciones donde unos hechos son, a la vez, causa y resultado de otros. El historiador que pretendiera mañana ordenar el cuadro de esta Historia a base de una pormenorizada enumeración de personas y fechas —de hechos políticos—, prescindiendo de esta atmósfera cargada, de este momento preciso de la civilización en la que se realizan, cometería un soberano error a más de una gran superchería cuyo resultado no podría ser otro que un rompecabezas de nombres absolutamente inasimilable.

Es necesario estudiar y comprender las ideas

motoras, la fuerza real y psicológica de esos inventos, la transformación que ha sufrido la estructura social por efecto de estos nuevos instrumentos culturales —ideas y máquinas— para alcanzar todo su sentido. Ver hasta qué punto el pensamiento de un Einstein, condensado en una fórmula matemática, ha tenido más mordiente histórico que los mismos ejércitos movilizados en la Segunda Guerra Mundial, y cómo estos principios revolucionarios de la Física han necesitado de la existencia de los formidables complejos industriales para hacerse realidad aterradora y prometedora a la vez, y, luego, cómo esos complejos industriales han moldeado con su masiva concentración un tipo humano especial con una nueva mentalidad, unos nuevos ideales que se plasman en la literatura y en el arte o se hacen carne de lucha en los frentes revolucionarios. Así es preciso insertar el arte nuevo en la lógica de su tiempo como resultado de un largo proceso y unas premisas concretas que dimanen de situaciones ambientales y espirituales concretas.

Pero se nos dirá que estas síntesis no son fáciles de conseguir siempre y que resultan difíciles en ciertos niveles de la enseñanza. Sin embargo, puede objetarse a esta dificultad con una propuesta que consiste, en cada caso, en elegir la escala adecuada, como ocurre en las demás disciplinas. Si en ellas ha podido lograrse la síntesis y la concreción de temas generales, igual puede hacerse con la Historia, que además, vista así, contará con un repertorio sugerente y más vivo, que prenderá pronto el entusiasmo de los escolares.

Pero cabe preguntarse ahora por el contenido y alcance de estas parcelas de la Historia que entendemos por civilización, sociedad y economía cuando las entendemos aisladamente por vía de análisis y que —insistimos y repetimos— deben figurar en la base previa de toda explicación y estudio. Son múltiples los esquemas que se han propuesto para definir su contenido y cada uno de ellos ha originado discusiones por el hecho evidente de que estos campos, especialmente el cultural, ofrecen unos límites tan difusos e indeterminados que hacen imposible toda clasificación cerrada, por otra parte imposible en cuanto que la actividad del hombre es de una riqueza infinita y toda ella en su despliegue constituye la obra de la civilización. Una vez más hemos de acudir a la experiencia para buscar criterios que sirvan de norma. Debemos por ello partir de la vida misma, esa irrenunciable actividad del hombre, que produce, con la madeja del tiempo, los frutos de la civilización y la cultura, realidad siempre y siempre en proceso de cambio por la huella que imprime en ella cada nueva generación. Fijar la atención en las formas de actividad que ese hombre, viviendo, ejerce porque esas "ocupaciones" nos darán la variedad y el repertorio de los objetos y valores que constituyen el tapiz de la cultura. El hombre piensa, trabaja, guerra, ríe y llo-

ra, y es desde esas situaciones y por la estela que dejan de donde debemos partir para una somera clasificación de los productos de la cultura. Una vez el *homo sapiens* se lanza a la más alta y noble de las tareas de pensamiento, y de su esfuerzo resultan las grandes concepciones del universo que conforman durante largos periodos el cuadro básico de las ciencias y las realidades todas. Estas concepciones, estas ideas motoras, deben incorporarse a nuestro estudio especialmente en lo que tienen de proceso, de evolución, de fenómeno histórico porque su conocimiento nos aclarará las fuerzas íntimas sobre las que marchan los rodillos básicos de la Historia. Además, no lo olvidemos, representan el esfuerzo supremo del hombre por dar sentido al cosmos que le rodea y, en definitiva, a situarle en el campo de la Historia.

Otras veces ese esfuerzo del pensamiento, en lucha con la naturaleza, se traduce en el triunfo sobre los secretos de aquélla para constituir ese apasionante proceso de las ciencias con sus avances, unas veces lentos y vertiginosos otras, y, sobre todo, lo que entraña de más admirable para el que se detiene a contemplarlo como historiador: su trabazón, su encadenamiento, su absoluto valor de proceso, de *fieri*, de estar haciéndose. Cada nuevo descubrimiento, cada hallazgo está condicionado por los anteriores, y él, a su vez, condiciona a los siguientes. Así el despliegue de esta cadena de hechos y hombres notables vendrá a constituir, al mismo tiempo que un homenaje a esos otros héroes de la Historia, un buen ejercicio para hacer comprender el valor histórico y cultural de esa actividad que tantas veces se presenta a los ojos de las jóvenes generaciones como un resultado total, un remate, y por ello la negación de todo lo que significa el paso del tiempo con su ayer y su mañana. Pero aún hay más. En una justa interpretación de la Historia es preciso ensamblar cada una de esas conquistas de la ciencia en el clima social de la época con todas sus repercusiones que pueden cambiar las formas de vida, las actitudes colectivas llevando a ellas la tranquilidad o la inquietud. Pensemos, de pasada, en los descubrimientos de las últimas décadas, como los antibióticos, la energía atómica y los medios audiovisuales, cuyos efectos son observables por nosotros mismos. Volvamos ahora con esta experiencia de una realidad actual a tiempos no muy lejanos y meditemos, por ejemplo, en el efecto producido en las multitudes del siglo XIX por el descubrimiento y utilización de la iluminación artificial. Las tinieblas que llenaron durante siglos las noches campesinas y ciudadanas, conformando una psicología colectiva especial, caían de repente y todo venía a cambiar, dando al hombre una seguridad mayor y un valor nuevo a la noche. Y así podríamos situar todos y cada uno de los acontecimientos de la ciencia como una notación histórica con lo que se incorporan como instrumentos de la ciencia del pasado.

Si la actividad radical del hombre es el trabajo, entendido éste ahora en sus formas de elaboración y manipulación de los materiales de la naturaleza, esta tarea produce un vastísimo conjunto de productos que entran en el campo de observación de las ciencias de la cultura, ya que a través de ese afanarse el hombre resuelve sus necesidades de toda índole y se sitúa materialmente en la naturaleza, a la que reelabora para sus gustos y urgencias: lo grande y lo pequeño; su alimentación y su casa; sus vestidos y sus adornos, etc., constituyen un acervo importante porque cualquiera de ellas, aun las más menudas y cotidianas, llevan el sello de un hombre, de una colectividad, de una cultura o de una época. Por ello todo ese repertorio debe ser estudiado, comprendido, amado y situado en su justa perspectiva histórica.

Mas el hombre también ríe y juega, y vierte esta necesidad en formas concretas que varían a través de los tiempos. Acercarnos a sus juegos, a sus goces, forma parte importante de esa inquietud del historiador porque a través de ellos conocemos muchas veces una intimidad espontánea difícil de descubrir de otra manera. Cada época tiene sus maneras peculiares de jugar y reír.

Por último, dentro de la gran cultura occidental en que nos movemos, ciertas ideas, sentimientos y actitudes han predominado hasta definir una forma cultural que envuelve con ella un determinado tipo humano que reacciona de acuerdo con un cuadro fijo de motivaciones. Así hablamos del

Barroco, de la Ilustración, del Romanticismo, etc. Será preciso analizar y definir esas "formas" para entender al hombre de su tiempo que traduce en su vivir diario esas definiciones culturales.

También podemos contemplar al hombre como sujeto de relaciones, en su necesidad de convivencia, lo que proporciona al historiador una amplia parcela de estudio formada por el conjunto de ideas e instituciones que ha formado a lo largo de los tiempos; instituciones que constituyen el marco en el que desarrolla el juego de esas relaciones; instituciones y formas que cambian y se modifican o entran en colisión para originar entonces los estados de emergencia de la sociedad: la guerra con su secuela profunda. Pero no olvidemos que esta forma patológica de relaciones humanas que llamamos la guerra —con todo el horror que se quiera— es un incentivo al ingenio humano, que ante ella o por ella perfecciona sus técnicas, desarrolla principios embrionarios, etc., para producir, en definitiva, instrumentos de civilización que interesan grandemente en el panorama sociocultural.

Con todo el valor que lo anterior tenga, no obstante, han sido otros aspectos de la vida del hombre los que han cobrado un especial interés en los últimos tiempos, interés derivado de la angustia presente. En efecto, el hombre de nuestros días se debate inquieto y agitado por el problema social para el que busca soluciones con una urgencia que nos habla por sí sola de la gravedad del tema.

Preguntad no ya a los niños de las escuelas, sino a muchos hombres maduros, incluyendo a la mayor parte de los que tienen responsabilidad en la educación de nuestras juventudes, por la historia de nuestros intentos coloniales en Africa durante el siglo XIX y los primeros años del siglo actual, o por los orígenes e incidencias de la revolución de los precios que durante el Imperio provocó el aflujo a España del oro americano, con sus etapas alternativas de inflación y deflación que tanta repercusión tuvieron en la ruina de nuestra industria y en el bajo nivel de vida de los campesinos castellanos, componente no despreciable de nuestra sedicente «decadencia» y causa eficiente de dos floraciones literarias, todavía no estudiadas a esta luz: la novela picaresca y el arbitrista. Inquirid cuánto saben acerca de los orígenes y efectos de la invasión del capitalismo extranjero en nuestra patria, para financiar los ferrocarriles de 1840 a 1890; cómo fueron entregados a manos extrañas los más ricos yacimientos mineros de nuestro suelo, en tanto dirimíamos con las armas el pleito dinástico, impulsados por un liberalismo arrasador y «anti-pactista», hijo de nuestro temperamento; qué obstáculos se alzaron durante la última centuria para los intentos de industrialización de España; qué fundamentos tiene, en fin, el actual proceso de industrialización por que atraviesa nuestra economía y qué medidas deberían ponerse en práctica para aumentar la renta nacional, distribuirla equitativamente y convertir a la política financiera del Estado en instrumento de realización de la justicia social.

La ignorancia más supina en materia de economía es un deplorable efecto de nuestro «ilusionismo». Convocados por el poderoso atractivo de las ultimidades, los corazones españoles se disparan a su consecución, despreciando la manipulación con los datos concretos de la realidad inmediata.

(A. MAILLO, *La Educación en la sociedad de nuestro tiempo*. Publicaciones del C. E. D. O. D. E. P. Diana, Artes Gráficas, Madrid, 1961, págs. 102-103.)

Pues bien: esa presencia insoslayable de la cuestión le ha llevado a buscar en el pasado el estudio de situaciones semejantes. No olvidemos lo que se dijo antes, que el hombre de cada época pregunta siempre al pasado por los problemas que le preocupan en su presente. Por ello, cuando la temática de la sociedad eran las formas políticas —siglo XIX— la Historia se llenó de interrogantes políticos. Hoy una palabra salta como un símbolo ante la tranquilidad amenazada del individuo: lo social. Problema social, novela social, cine social, ruedan de mesa en mesa y de escrito en escrito. Nuestra ciencia no podía estar ausente de esta llamada y por ello estos temas ocupan hoy la principal atención y se aprecia con meridiana claridad la necesidad de incorporarlos como base indispensable a cualquier interpretación previa de la Historia.

Cuando nos adentramos en este campo de estudio lo primero con lo que nos encontramos es con el concepto mismo de sociedad, organismo vivo, que una ciencia específica, la Sociología, estudia y cuyas aportaciones son cada día más importantes para la Historia. El ser humano, en efecto, jamás puede ser concebido en soledad y aislamiento, sino, por el contrario, está siempre enclavado en un grupo al que le unen múltiples vínculos. Esta estancia en una comunidad produce un juego de interacciones que le confieren una segunda naturaleza desde la cual actúa. Interesa, pues, en el panorama de una historia socio-económica conocer el componente de esos grupos sociales, su densidad (demografía), su fuerza, sus fundamentos económicos, sus peculiaridades todas, que nos darían la clave de su actitud vital y con ello sus gustos, sus simpatías y antipatías, sus formas de vida, su *estilo vital*, en fin, desde el cual actuará en la Historia como individuo y como grupo.

Junto a esto tenemos que en el juego de esa so-

iedad son los factores económicos los que generalmente determinan las corrientes más poderosas. Las relaciones humanas están planteadas en la mayoría de los casos en el plano de la economía: trabajo, intercambio, mercado, competencia, áreas de influencia, precios y salarios, fricciones en las relaciones laborales, libertad y coacción de unos grupos para con otros, condiciones de vida determinada por estas situaciones económicas, son algunos de los múltiples aspectos que presenta el tema. Es preciso incorporar vivamente este ángulo de la Historia sin el cual quedaría el pasado vacío de uno de sus contenidos más importantes tanto cuantitativa como cualitativamente.

Estas consideraciones nos llevan a una conclusión. El campo de la Historia no sólo se ha ampliado, sino que ha cambiado de sentido. Es la vida toda, rica, variada y compleja, la que está en su órbita. El sujeto de la Historia, el hombre, queda insertado en los moldes reales en que desarrolló su existencia. Sólo así cobran sentido las llamadas historia de la Civilización o historia económico-social. Esta ciencia se hace de este modo más verdad y se moldea como una verdadera y rígida disciplina, pero a la vez —y esto es un logro nuevo— adquiere toda la emoción, el atractivo y el nervio de la novela en cuanto, como ella, explica al hombre desde el suelo real en que realizó la aventura de su vida.

Es, pues, necesario intentar ese giro en la enseñanza de la Historia. Antes de adentrarse en la enumeración de los árboles del pasado para rotular cada uno de ellos o los más importantes, veamos primero y expliquemos el bosque en que se formaron, esa armonía hecha de cosas e ideas que llamamos sociedad, cultura y civilización para que luego cada individuo y sus accidentes tengan sentido en la totalidad.

BIBLIOGRAFIA

- DAMPIER-WHETHAM, W. C., *Historia de la Ciencia*. Madrid, 1929.
- GÓMEZ ARBOLEYA, E., *Historia de la estructura y del pensamiento social*. Madrid, 1957.
- HAYWARD, J. A., *Historia de la Medicina*. Méjico, 1956.
- LEANS, J., *Historia de la Física*. Méjico, 1960.
- RUSSO, T., *Histoire des sciences et techniques. Bibliographie*. Paris, 1954.
- SINGER, Ch., *A History of Technology*. Oxford, 1957-1958.
- SOROKIN, P. A., *Sociedad, cultura y personalidad. Su estructura y su dinámica*. Madrid, 1962.
- TOYNBEE, A. J., *Estudio de la Historia*. Compendio, 2 volúmenes. Buenos Aires, 1958-1959.
- HAUSER, A., *Historia social de la literatura y el arte*. 3 volúmenes. Madrid, 1957.
- BARNES, H. E., *An Economic History of the Western World*. Hay traducción española en la Colección UTEHA. Méjico, 1955.
- CLOUGH, S. B., *The Economic Development of Western Civilization*. Nueva York, 1959.

- LOZZATO, G., *Storia economica dell'età moderna è contemporanea fino al 1950*. 2 vols. Padua, 1952.
- VERLINDEN, CH., *Introduction à l'histoire économique générale*. Coimbra, 1948.
- PIRENNE, H., *Le mouvement économique et sociale*. En la obra dirigida por G. GLOTZ, *Histoire Générale*, tomo VII. Paris, 1933.
- PIRENNE, H., *Historia social y económica de la Edad Media*. Méjico, 1955.
- HARING, C. H., *The Spanish Empire in America*. Nueva York, 1947.
- SEE, H., *Les origines du capitalisme moderne*. Paris, 1940.
- BRAUDEL, F., *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en tiempos de Felipe II*. Méjico, 1955.
- VÁZQUEZ DE PRADA, V., *Historia económica mundial*. Vol. I. Madrid, 1961.
- VICENS VIVES, J., *Historia social y económica de España y América*. 5 vols. Barcelona, 1957-1959.

LA HISTORIA ECONOMICA Y SOCIAL. CUESTIONES ESTRUCTURALES Y METODOLOGICAS

por VALENTIN VAZQUEZ DE PRADA
Catedrático de Historia Moderna de la Universidad de Barcelona.

I. ENTIDAD Y CONTENIDO

El estudio de los aspectos económicos y sociales ocupa el puesto de vanguardia en la investigación histórica actual. De día en día la historia económica y social gana mayor número de adeptos, hasta el punto de que las promociones jóvenes apenas si conciben otra posibilidad de historia. Es, ciertamente, un fenómeno normal, de acuerdo con las preocupaciones de nuestro tiempo, que abre un espléndido porvenir a la ciencia histórica, a condición de que no se desvirtúe su sentido ni se fomente un cerrado exclusivismo.

El historiador de nuestra época, consciente del poder de las masas en la decisión del curso de los acontecimientos que vive, inmerso en un mundo en el que la economía impone sus dictados y brota constantemente en los periódicos, en las discusiones y en las realidades domésticas cotidianas, es natural que busque en el pasado, con avidez, las realidades sociales y económicas.

Otra razón práctica le orienta hacia este tipo de análisis histórico. La historia tradicional había descuidado, cuando no olvidado totalmente, los hechos económicos y sociales, y en los archivos y documentos de épocas pasadas yacen numerosos testimonios inéditos que le permiten recoger aspectos desconocidos que completan el cuadro histórico anteriormente fragmentario.

Añádase a ello ciertas garantías metodológicas, de las que hablaremos después, y la posibilidad de encontrar en el campo económico y social ciertas «permanencias» y «ritmos» que pueden contribuir a la orientación del rumbo de la vida actual, y aun inmediatamente futura, y tendremos recapitulados los fuertes impulsos que justifican la boga de la historia económica y social.

La historia económica y social tiene, con todo, un sentido limitado. *Es una rama de la historia general, cuyo objeto particular de estudio son los aspectos económicos y sociales, pero cuya finalidad es contribuir a la edificación de un cuadro total de la vida humana en el pasado.* Del mismo modo que la historia de la religión, por ejemplo, se consagra especialmente al análisis de los hechos y circunstancias que atañen a tales fenómenos es-

pirituales, o la historia política desentraña y explica el curso de los acontecimientos públicos, pero ambas aportan una visión parcial de la realidad humana, la historia económica y social debe contribuir también, desde su óptica particular, a la reconstrucción del entero panorama, complejo y vario, de la vida pasada.

Si la vida es una, en cuanto reflejo de la actividad del hombre, como individuo o como grupo, la Historia es también una: todos los hechos tienen raíces que nacen o se adhieren, en o a, otros hechos. No es posible aislar los hechos económicos y sociales de la compleja realidad en la que se hallan inmersos, inextricablemente entrelazados. Cualquier acontecimiento económico tiene tanto un origen como una repercusión en otros sociales, políticos, culturales, religiosos, etc.

No hay, pues, más historia que la *historia total*, la que se esfuerza por describir todos y cada uno de los aspectos de la realidad humana, mediante un proceso analítico y sintético a la vez.

Puede admitirse con todo derecho la existencia plena de una historia social y económica cuando intente captar la realidad pasada, utilizando el análisis de aquellos fenómenos que se producen en el campo de la sociedad y de la economía. Pero aquí conviene añadir una importante observación. Para los historiadores marxistas los hechos económicos, por constituir la plataforma básica, por ser *determinantes* del proceso histórico, justifican la plena existencia de la historia económica y social y a ella dedican su exclusiva atención. No es que desprecien los demás fenómenos: religiosos, culturales, políticos, etc.; pero los consideran como subsidiarios, como efecto y resultado de las estructuras materiales y sociales.

Esta es una visión deformada de la realidad, una excesiva simplificación, que ni está de acuerdo con la libertad humana ni siquiera responde a la experiencia histórica. Los hechos económicos *condicionan*, más o menos, según los casos y las épocas, el proceso histórico, en el sentido de reducir las posibilidades de elección de los grupos y aun de los individuos, pero nunca se sobreponen a la decisión individual ni son capaces de anularla. Por otra parte, el individuo y los grupos pueden —y

de hecho lo hacen— condicionar el curso de los acontecimientos económicos y sociales.

Esta posibilidad *condicionante* de los hechos económicos y sociales en el proceso histórico les confiere el derecho de centrar en ellos nuestra atención. Igualmente erróneo resulta asegurar que en todo acontecimiento humano existe un estímulo económico determinante exclusivo como afirmar que la economía no juega ningún papel en el curso de los acontecimientos. El estudio de los hechos económicos y sociales ha de llevarnos, como se ha dicho arriba, a la reconstrucción de la entera realidad humana. La historia social y económica constituye así una aportación importante a la ciencia histórica.

II. MODERNIDAD DE LA HISTORIA ECONOMICA Y SOCIAL

La historia económica y social data de época reciente. Sus primeros cultivadores no fueron propiamente historiadores de profesión, sino economistas y sociólogos. Era natural: mientras los historiadores se ocupaban de los aspectos políticos y culturales tradicionales, economistas, juristas y sociólogos buscaban, a través de las instituciones del pasado, un nuevo método que superara el callejón sin salida en que había colocado a sus respectivas disciplinas el método abstracto. En Alemania la *escuela histórica de economía política*, desde mediados del pasado siglo, y en Francia los discípulos de Comte y Dürkheim, algo después, reaccionaron contra el método abstracto de la economía clásica y contra el idealismo que había impregnado a la ciencia social. De una y otra tendencia deriva, ya en nuestro siglo, concretamente en los años 20, una historia más rica y más amplia que la tradicional, una *Histoire de l'homme*, que concedía una importancia esencial, como era justo y razonable, al estudio de las estructuras y de la dinámica económica y social. Sin embargo, por la unidad de esta historia y por la inserción de la historia económica y social en ella, batallaron incansablemente los fundadores de la moderna escuela francesa de *Annales Lucien Febvre*, Marc Bloch y, actualmente, su discípulo directo, Fernand Braudel.

La primera cátedra de Historia económica se creó en 1891 en la Facultad de Economía de la Universidad de Harvard; poco a poco fueron generalizándose en casi todas las universidades europeas, sobre todo en los 20-30. En 1893 se fundaba la primera revista especializada en temática histórica, económica y social, la *Zeitschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte*, todavía hoy subsistente, con una ligera modificación de la primera palabra del título. Actualmente, la mayor parte de las revistas históricas, sea ésta o no su titulación específica, consagran sus páginas a la historia económica y social, y en casi todos los países existen cátedras e institutos en los que se estudia

aquella especialidad. En España, salvo en las Facultades de Ciencias Económicas, no existen dichas cátedras. Este es un índice más de la senectud de nuestra estructura universitaria con respecto al panorama mundial.

III. PECULIARIDAD METODOLOGICA

En el terreno metodológico es donde la historia económica y social encuentra sus tentáculos más firmes para su promoción a ciencia con entidad propia. En esencia, su método, naturalmente, no difiere del histórico general, pero sí presenta algunas importantes novedades.

Los hechos económicos y sociales, por ser más fácilmente observables, permiten traducirse en forma cuantitativa. Esta expresión matemática les otorga una seguridad y una eficacia que es difícil hallar en otros aspectos de la realidad histórica. El ritmo del crecimiento de la población, la intensidad de una revolución o de una huelga, las oscilaciones de los precios o las crisis económicas pueden fácilmente representarse en cifras y son susceptibles de una plasmación gráfica. La utilización de la estadística, y con ella la precisión argumental, otorga a la historia económica y social un rango preeminente entre las distintas ramas históricas.

La singular cualidad de los fenómenos que estudia asegura a la historia económica y social una visión más correcta del proceso histórico, de sus permanencias y de su ritmo. Los vaivenes de la política, las oscilaciones de la opinión pública, las actitudes ideológicas, por citar algunos aspectos, se encasillan con dificultad en sistemas, se prestan mal a extraer de ellos conclusiones generales, aunque, evidentemente, las haya; pertenecen, más bien, a la historia fluctuante, a la llamada *histoire événementielle*, que se agota en la descripción de los acontecimientos. La economía y la sociedad, en cambio, se presentan en estructuras, en sistemas, cuyo proceso puede seguirse con relativa facilidad.

Esta posibilidad de análisis a plazo largo y con un margen amplio de seguridad de la evolución de los sistemas económicos y sociales proporciona a la historia económica y social la dignidad de servir como instrumento para el confrontamiento o experimentación de teorías económicas, sociales, demográficas, etc. La Historia puede suministrar los fundamentos o la garantía del resultado de determinada política económica o social. En una palabra: permite la formulación de leyes o, al menos, de tendencias en la evolución social. De ahí la utilización que de los estudios históricos realizan demógrafos, economistas, sociólogos, psicólogos, etc.

Finalmente, la historia económica y social se adapta mejor a una aceptación universal de sus conclusiones. Tanto por la condición anteriormente señalada de mensurabilidad como por su aparente neutralidad, las conclusiones formuladas pue-

den ser aceptadas de manera general. Digo aparentemente neutralidad porque sólo vale si se limita a la relación escueta de los hechos; en cuanto se trata de bucear en la intención o la trascendencia de ellos las opiniones de los historiadores divergirán probablemente. Con todo, su alto grado de «neutralismo» es una ventaja que atrae a aquellos historiadores desprendidos de preocupaciones doctrinales, aunque también una limitación, si no se trasciende de aquella postura.

IV. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ECONOMICA Y SOCIAL EN LA ESCUELA

De su estructura se desprende que la historia económica y social es extraordinariamente compleja. Por otra parte, como se preocupa fundamentalmente de exponer leyes generales y analizar procesos dinámicos, no resulta fácilmente perceptible por mentes escolares. Es más sencillo para el alumno la captación de hechos concretos que la de realidades estructurales y dinámicas que se desenvuelven en espacios y en tiempos largos.

Además, desde el punto de vista de su eficacia pedagógica, la historia social y económica tiene un alcance más limitado. Si la misión de la Escuela Primaria, y aun de la Media, es esencialmente *formativa*, tanto de la inteligencia como del corazón y de la personalidad, la contribución de la

historia social y económica es subsidiaria y, si no se la utiliza rectamente, hasta contraproducente.

Para el niño y el joven los hechos espectaculares, brillantes y heroicos de las grandes personalidades políticas, religiosas y científicas ofrecen un mayor interés que la de los procesos económicos y sociales, en los que la personalidad individual, muchas veces, permanece oculta en el anonimato del número. No se trata de negar el poder formativo de la historia social y económica, evidente cuando se insiste en el esfuerzo del hombre por la mejora de sus condiciones materiales y por la mejor distribución de las riquezas. Pero las lecciones prácticas que de la historia individual se desprenden penetran más fácil y profundamente en el alma de los jóvenes alumnos y les estimulan más en el desarrollo de su personalidad.

La misma descripción del proceso económico y social, en el que resaltan los egoísmos y la dureza de los hombres y las luchas de grupos y de clases, puede ser inadecuada para la mente infantil, *si es que no re la dosifica y presenta en sus aspectos positivos*. Pudiera complicarse su mente sencilla y polarizarla excesivamente hacia preocupaciones y actitudes que obstaculizarían el enriquecimiento de su mente y de su personalidad.

En resumen, que para el alumno en edad escolar se adapta mejor la historia tradicional, narrativa, que la historia de estructuras, que pertenece a un plano más profundo.

BIBLIOGRAFIA SUMARIA

- BLOCH, MARC: *Observations sur la méthode en histoire économique*, en "Annales, Economies, Sociétés, Civilisations", 1940.
- BLOT, J.: *Le révisionisme en histoire ou l'école des Annales*, en "La Nouvelle Critique", 1950.
- BRAUDEL, FERNAND: *Histoire et sciences sociales: la longue durée*, en "Annales, Economies, Sociétés, Civilisations", 1959, págs. 308-319.
- BRAUDEL, FERNAND: *Sur une conception de l'histoire sociale*, en "Annales, Economies, Sociétés, Civilisations", 1959, págs. 308-319.
- DAL PANE, LUIGI: *L'insegnamento della storia economica e il riordinamento delle Facoltà Universitarie*, en "Economia e Storia", 1960, núm. 2.
- FANFANI, AMINTORE: *Introduzione allo studio della storia economica* (3.ª ed.). Milán, 1960.
- FEBVRE, LUCIEN: *Combats pour l'histoire*. París, 1953. (Colección de diversos artículos publicados en diversas revistas.)
- KULA, WITTHOLD: *Histoire et économie: la longue durée*, en "Annales, Economies, Sociétés, Civilisations", 1960, número 2.
- MORAZE, CHARLES: *Introduction à l'histoire économique*. París, 1944.
- MORAZE, CHARLES: *Trois essais sur histoire et culture*. París, 1948.
- SEE, HENRI: *Matérialisme historique et interprétation économique de l'histoire*. París, 1927.
- BEUTIN, LUDWIG: *Einführung in die Wirtschaftsgeschichte*. Colonia-Graz, 1959.
- MAURO, FRÉDÉRIC: *Théorie économique et Histoire économique*, en "Cahiers de l'Institut de Science Economique Appliquée", núm. 79. París, abril de 1959, págs. 45-75.
- CAROSELLI, MARÍA R.: *Natura e metodo della storia economica*. Milán, 1960.
- DOVRING, FOLKE: *History as Social Science*. La Haya, 1960.
- VIÑAS MEY, CARMELO: *Estudios de Historia Social de España*. Prólogo a los 3 volúmenes publicados desde 1949.
- VÁZQUEZ DE PRADA: *La Historia, ciencia de actualidad*, en "Nuestro Tiempo", núm. 35, 1957, págs. 513-529.

HISTORIA DE LOS ACONTECIMIENTOS E HISTORIA ECONOMICA Y SOCIAL. NORMAS DIDACTICAS

por JUAN REGLÀ

Catedrático de Historia de la Universidad de Valencia.

El tema o enunciado a desarrollar en estas páginas (exceptúo las normas didácticas), que me ha sido sugerido por la dirección de VIDA ESCOLAR al dispensarme el honor de colaborar en este número de la revista, parece entrañar una disyuntiva entre dos modos de concebir, escribir y, en su caso, enseñar la Historia: el que se concreta a los acontecimientos externos, de mayor o menor importancia —la *histoire évènementielle*, según la moderna terminología francesa—, y el que se empeña en buscar unas “causas más profundas”, de índole económica (fuentes de riqueza, aprovechamiento y reparto de los beneficios que proporcionan) y social (grupos sociales, condicionados por las ocupaciones respectivas de las personas que los integran y definidos por una mentalidad más o menos característica). Ello parece incuestionable a simple vista. Conviene precisar desde ahora, sin embargo, que toda Historia es *social*, ya que se centra en el hombre y, en consecuencia, en la sociedad. Las actividades de estos hombres, de estas sociedades, en el campo económico, político, literario, religioso, artístico, etc., constituirán el objetivo de la Historia económica, política, literaria, religiosa y artística que, por ello, no dejarán de ser *Historia social*.

* * *

Unas reflexiones previas y de tipo general sobre lo que es la Historia y cómo se concibe en nuestros días —reflexiones que procuraremos adecuar al carácter y finalidad de esta revista— nos ayudarán a comprender las citadas concepciones y su superación por una Historia que sea verdaderamente la ciencia de todos los hombres en el tiempo. También nos serán útiles para enfrentarnos con el aspecto pedagógico de la disciplina en cuestión.

Los cultivadores de las distintas disciplinas científicas van ampliando el radio de acción de su especialidad respectiva y contribuyen a su progreso, mediante nuevas conquistas e investigaciones. Pero estas sucesivas ampliaciones van

complicando cada vez más el contenido de las diversas ciencias, que de unos conocimientos elementales se han transformado en unas disciplinas abrumadoras, cuyo dominio exige una entrega total. El enciclopedismo del siglo XVIII, por ejemplo, es inconcebible en nuestros días, en que el estado de las ciencias exige la especialización. Todo ello plantea un grave problema pedagógico, cuyas dificultades aumentan a medida que se desciende a los niveles más elementales de la enseñanza. En efecto, el presentar el “estado actual” de una disciplina cualquiera a alumnos universitarios puede ser relativamente fácil. Las dificultades aumentan en la Segunda Enseñanza y en mucho mayor grado en las Escuelas primarias. Es obvio que las dificultades están fundamentalmente motivadas por la distinta capacidad o preparación de los alumnos. Pero lo que aquí nos interesa es otro aspecto de la cuestión: *la dificultad de resumir o sintetizar una disciplina científica al nivel de los alumnos a que se destina*. En gran parte, ello explica —y aquí quiero ceñirme exclusivamente a la Historia— el retraso con que las nuevas conquistas científicas, que han cambiado totalmente el panorama de los estudios históricos en los últimos años, se incorporan a los *Manuales*. Quizá ello se deba a las dificultades especiales que entraña la complejidad de la Historia, que exige interpretaciones —y, en consecuencia, síntesis— adecuadas a la mentalidad de cada época.

Hemos dicho ya que la Historia es la ciencia del hombre —de todos los hombres— en el tiempo, cuyo objeto consiste, por tanto, en el estudio de la vida humana con toda su extraordinaria complejidad. El hombre *necesariamente tiene historia*, aunque no una *historia necesaria*, ya que este último caso sólo podría darse en un hombre carente de libre albedrío, lo que constituye un absurdo para la concepción cristiana de la Historia.

En líneas generales, el hombre en la Historia ha sido considerado de dos maneras distintas: como individuo, es decir, como hombre aislado, y como ser social. Esta distinta consideración del

hombre ha conducido realmente a las dos interpretaciones de la Historia que examinamos en estas páginas: la Historia de los acontecimientos, que no tiene en cuenta a los *hombres sin historia*, para centrar su atención sólo en la cúspide de la pirámide social de cada país, y cuya exageración —o simplificación— es la Historia reducida a reyes, ministros, batallas y grandes individualidades sobresalientes en los distintos campos de la actividad humana; y la Historia económica y social (recordemos las precisiones anteriores sobre este último concepto), que centra su atención en la base de la pirámide y, en consecuencia, en los “hombres sin historia”, para conocer su vivir cotidiano, condicionado por sus actividades materiales, que a su vez influyen sobre los grupos en que se estratifica la sociedad respectiva.

La primera interpretación, predominante en el siglo XIX, es la que preside todavía la inmensa mayoría de los manuales de Historia destinados a la enseñanza, que obligan al estudiante a un abrumador esfuerzo memorístico para retener interminables listas de reyes —los reyes visigodos, por ejemplo— y fechas de batallas. La segunda —prescindimos aquí de la Historia económico-social en los moldes del materialismo dialéctico— ha surgido en realidad casi en nuestros días, como reacción frente a la absoluta insuficiencia de la primera y como un intento hacia una explicación más completa del pasado, centrado básicamente en la multiplicidad de hechos del hombre común.

A su vez, las dos interpretaciones de la Historia, a que acabamos de referirnos, han invertido —además del punto de referencia en la pirámide social (la cúspide en el primer caso y la base en el segundo)— la misma consideración del pasado, como algo sustantivo en el primer caso, y como algo subordinado al presente —a cada presente (en una intuición genial ya advirtió Goethe que *cada generación necesitaba escribir su propia Historia*), en el segundo—. Es decir, el historiador parte, en este último caso, de los problemas que le preocupan en un momento dado, para interrogar al pasado sobre ellos, buscando, en último término, la comprensión del presente por el pasado y de éste por aquél.

Hemos dicho ya que resulta fragmentario e insuficiente reducir la Historia —la ciencia de todos los hombres en el tiempo, no se olvide— a un simple relato de acontecimientos externos, protagonizados, como es natural, por una pequeña minoría, la de los *hombres con historia*, es decir, fijar sólo la atención en la cúspide de la pirámide social, según el ejemplo antes citado. Pero tampoco aprehendemos al hombre en toda la multiplicidad de sus facetas si sólo tenemos en cuenta una sola de sus actividades, la económica, protagonizada esencialmente por la masa de los *hombres sin historia*.

Lo que interesa al historiador es el hombre en su totalidad. Como observó el ilustre historiador francés Lucien Febvre, la Historia no es la ciencia del hombre “abstracto, eterno, inmutable en el fondo y perpetuamente idéntico a sí mismo, sino de los hombres en el cuadro de las sociedades a que pertenecen en una época determinada de su desarrollo, hombres dotados de funciones múltiples, actividades diversas, preocupaciones y actitudes variadas, que todos se mezclan y entrecruzan y acaban por concluir entre ellos una paz de compromiso que se llama la vida”. Y continúa diciendo Febvre: “Al hombre así definido se le puede coger por tal o cual miembro, por las piernas, por los brazos o por la cabeza, pero siempre es al hombre entero a quien aprehendemos. El historiador puede interesarse preferentemente por una de las actividades de ese hombre, la económica, por ejemplo; pero con la condición de no olvidar jamás que esa actividad que va a estudiar no puede desligarse en absoluto de la totalidad del mismo hombre, en el marco de la sociedad en que vive.”

Recapitemos lo expuesto anteriormente. La Historia tiene por objeto el estudio de la vida humana como un todo. Toda Historia es *social* y puede dividirse en tantas ramas como actividades humanas. El historiador puede escoger como objeto de estudio cualquiera de ellas —la economía (Historia económica), el Estado (Historia política), las relaciones internacionales (Historia diplomática), etc.—; pero a condición de tener siempre en cuenta que cada rama forma parte de un tronco común, que es el hombre en una época determinada. El ya citado Lucien Febvre comenta que si cada especialista aprehende sólo la parte del hombre que le interesa, los historiadores operarán sobre “trozos de cadáveres” y con ello jamás podrán enfrentarse con lo que precisamente constituye el objetivo fundamental de la Historia: el estudio de la vida humana en el pasado.

* * *

Es evidente que resulta mucho más fácil formular unos principios teóricos, que resuman en líneas generales el concepto de una ciencia cualquiera, que aplicarlos en un programa perfectamente estructurado de la disciplina en cuestión. Las dificultades aumentan si intentamos desarrollar el programa en una *síntesis* o *Manual* de la asignatura. Puedo hablar de ello con conocimiento de causa por haber redactado, en colaboración con mis compañeros de claustro en la Universidad de Valencia, doctores Ubieta y Jover, una *Introducción a la Historia de España*, que en forma manual presenta una visión del pasado hispánico a tenor de la concepción actual de la Historia. En el siguiente esquema, que puede tener un valor didáctico, formulado con sen-

cillez, incluso en la enseñanza primaria, quedan reflejadas las experiencias acumuladas.

1. Interesa previamente bosquejar las características geográficas del ámbito en que se desenvuelve la sociedad que vamos a estudiar en un momento dado. No se trata de una concesión al determinismo geográfico. Es incuestionable, sin embargo, que el paisaje *latu sensu* condiciona las actividades de las sociedades humanas que en él viven.

2. Hemos quedado en que al historiador le interesa la vida humana en un momento dado, por ejemplo, en la España de los Reyes Católicos. Es preciso tener en cuenta *todas las actividades de todos los hombres*, que podemos considerar integradas, básicamente, en los siguientes *planos paralelos o pisos superpuestos*: el *económico*, el *político*, el *cultural* y el *de las relaciones exteriores*. Todos ellos, como las ramas que no se pueden aislar del tronco o como los pisos que no se pueden separar sin que se derrumbe todo el edificio. Tronco y edificio son, en este caso, el hombre.

3. La sociedad se organiza en un Estado. Recurriendo de nuevo al ejemplo de la pirámide, la primera está en la base y el segundo en la cúspide. Si el plano económico se apoya en la primera, los tres restantes se centran o se acercan a la segunda. Partiendo del libre albedrío humano, no puede haber determinismos de ninguna

clase. Queremos decir que la base *condiciona* a la cúspide y, a su vez, es influida más o menos intensamente por ella. En el caso concreto de la economía, las fuentes de riqueza y su explotación por el hombre en un momento dado (*plano económico*) son inseparables de los conocimientos técnicos (*plano cultural*), de las medidas adoptadas por el Estado para su fomento y desarrollo (*plano político*) y del comercio exterior (*plano de las relaciones internacionales*).

Veamos ahora el contenido de los diversos planos o pisos, que para mayor claridad centramos en la España de los Reyes Católicos (1479-1516).

A. *Plano económico*.—Es conveniente una referencia previa al proceso económico general de la época. Rehuendo el empleo de toda terminología científica, es evidente que hay unas épocas de mayor riqueza, prosperidad o expansión y otras de mayor pobreza, crisis o depresión. (Recordemos, como ejemplo significativo, los sueños del faraón egipcio interpretados por José: las siete vacas gordas y las siete vacas flacas.) Parece incuestionable que el primer caso facilita la vida humana, mientras que el segundo la complica.

En la España de los Reyes Católicos, como en el resto del Occidente europeo, se verifica el tránsito de la depresión económica de la Baja Edad Media a la expansión del siglo XVI. Como una particularidad notable, la mentada depresión afectó menos a Castilla que a la Corona de Ara-

La tarea urgente que se impone a nuestro mundo, y cuya realización o no realización juzgará nuestra época, es la de suprimir la injusticia irritante y creciente de la que es víctima la mayor parte de la humanidad. El hambre, la enfermedad, la privación de los conocimientos elementales indispensables para un mínimo de vida espiritual e incluso simplemente humana, estas plagas que origina la miseria de los hombres, la misma ciencia nos prueba que no son males inevitables en los que la humanidad está obligada a participar. Tanto las consideraciones políticas y económicas como las exigencias morales de justicia y de caridad nos exigen con deber estricto poner en marcha todos los recursos y todas las energías de las que disponemos para borrar una iniquidad que coloca a nuestra sociedad en estado de acusación.

Por otra parte, es necesario recalcarlo, los pueblos favorecidos no deben olvidar que tienen en la mayoría de los casos un deber de reparación de tantas injusticias y errores cometidos por los cristianos de "este viejo y no ejemplar Occidente". Esta lucha contra la miseria, emprendida con espíritu de verdadera solidaridad, creará entre los hombres lazos que les unirán, en tanto la miseria los separa enfrentándolos a unos contra otros; pero ello no será posible sin un propósito decidido de austeridad y un sentido del sacrificio cuya fecundidad debe comprender, mejor que nadie, el cristiano.

(Conclusiones Generales de la XI Asamblea Plenaria del MIIC, Pensée chrétienne et communauté mondiale, Recherche et Débats du Centre Catholique des Intellectuels Français, cahier núm. 23, París, mayo 1958, pág. 149.)

gón. Castilla pudo paliar sus consecuencias gracias a las exportaciones laneras.

Luego se impone el estudio de la población y su reparto geográfico y social (y confesional, en su caso), las fuentes de riqueza y su beneficio, y los grupos sociales, con sus mentalidades respectivas.

Recordemos sólo dos notas: la mayor pujanza económica de Castilla, debida a la riqueza lanera y su mayor potencialidad demográfica (siete millones de habitantes, contra uno toda la Corona de Aragón). Es obvio que ello contribuya a explicar la hegemonía de Castilla cuando se coloca la primera piedra de la unidad española.

B. *Plano político*.—Se refiere al Estado y a la influencia que en él ejercen los grupos sociales, así como la proyección de aquél sobre éstos. Hay que estudiar, pues, la organización del Estado, sus medios y sus fines, en el ámbito de la política interior-fiscal, social, económica, religiosa, ideológica... En el caso concreto de la España de los Reyes Católicos, interesa, sobre todo, la estructura constitucional de la monarquía hispánica y los problemas que plantearía su puesta en marcha.

C. *Plano cultural*.—Lo definen las individualidades y minorías que dan el tono cultural de la época en los diversos aspectos —Leyes, Ciencias, Artes—, así como la política cultural del Estado en sus diversas manifestaciones. En la España de los Reyes Católicos hay que estudiar las características del Renacimiento y del humanismo hispánicos, sus contactos con la intelectualidad europea y las directrices de la política cultural de la monarquía.

D. *Plano de las relaciones internacionales*.—Análisis de la proyección exterior del Estado y, en su caso, de la opinión pública. Teniendo en

cuenta los factores estudiados en los planos anteriores, la política internacional podrá ser comprendida en sus auténticas dimensiones. Por lo que se refiere a la época de los Reyes Católicos —partiendo de la unión personal de los reinos de Castilla y Aragón— estudiaremos: a) el esfuerzo por la unidad peninsular (conquista de Granada, recuperación de los condados de Rosellón-Cerdania, anexión de Navarra, relaciones con Portugal); b) hacia la hegemonía en el Occidente europeo (alianzas y política italiana, mediterránea y africana), y c) descubrimiento de América y consecuencias inmediatas).

* * *

Creemos que este esquema puede satisfacer plenamente las exigencias de la Historia como se concibe en nuestros días. Jamás hay que olvidar que los citados *planos* o *pisos* no pueden cogerse por separado como si nada tuvieran que ver unos con otros, ya que ello equivaldría, según la ya citada metáfora de Febvre, a “matar al hombre” y “descuartizar su cadáver”. La Historia no se ocupa de los muertos como tales, sino de sus problemas cuando vivían.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- FEBVRE, LUCIEN: *Combats pour l'histoire*. París, 1953.
BARRACLOUGH, G.: *La Historia desde el mundo actual*. Madrid, 1959.
BUTTERFIELD, H.: *El cristianismo y la Historia*. Buenos Aires, 1957.
DÍEZ DEL CORRAL, L.: *El rapto de Europa*. Madrid, 1954.
VICENS VIVES, J.: *Historia económica de España*. Barcelona, 1958.
UBIETO-REGLA-JOVER: *Introducción a la historia de España*. Editorial Teide. Barcelona, 1963.
Un buen Atlas histórico: A. UBIETO: *Cómo se formó España*. Valencia, 1958.

A medida que las sociedades fueron alcanzando la madurez en el siglo XX sucedieron dos cosas: el ingreso real «per capita» aumentó a tal punto que un gran número de personas alcanzaron un nivel superior de consumo que sobrepasó a los productos básicos: habitación, vestido y sustento, y cambió de tal modo la estructura de las fuerzas del trabajo que incrementó la proporción de la población urbana en relación con la población total y, más tarde, también la proporción de la población empleada en oficinas o en labores fabriles calificadas —conocedora y ávida de adquirir los beneficios de consumo de una economía madura.

Como complemento de estos cambios económicos, la sociedad dejó de aceptar la extensión adicional de la tecnología moderna considerándola como objetivo supeditado. En esta etapa de la posmadurez, por ejemplo, las sociedades occidentales, a través del proceso político, han optado por asignar grandes recursos para el bienestar y la seguridad sociales. El surgimiento del Estado benefactor constituye la manifestación de una sociedad que se desplaza más allá de la madurez técnica; pero es también en esta etapa cuando los recursos tienden, cada vez más, a ser dirigidos hacia la producción de bienes duraderos de consumo y a la difusión de servicios en gran escala, siempre que predomine la soberanía de los consumidores. Gradualmente se fue propagando el uso de la máquina de coser, de la bicicleta y, posteriormente, de los diversos artefactos eléctricos para uso doméstico. No obstante, desde un punto de vista histórico, el elemento decisivo ha sido la barata producción en masa del automóvil, con sus efectos completamente revolucionarios, tanto sociales como económicos, sobre la vida y perspectivas de la sociedad.

(W. W. Rostow, *Las etapas del crecimiento económico*. Fondo de Cultura Económica. Méjico-Buenos Aires, 1961, pág. 23.)

HISTORIA DE LOS ACONTECIMIENTOS DE LAS INSTITUCIONES Y DE LA CULTURA

por ANTONIO FERNANDEZ GARCIA
Profesor del Instituto "Cervantes" de Madrid.

Uno de los problemas más arduos y complejos con que se enfrenta la fundamentación conceptual de la Historia es, sin duda alguna, la delimitación del campo histórico. A veces se cree que todo lo pasado, por el solo hecho de no existir ya, es decir, por una razón negativa, es de competencia del historiador; así se ha definido la Historia como "la ciencia del pasado". Es una definición que no compromete a nada, pero absolutamente imprecisa; porque ¿cómo puede ser objeto de conocimiento científico una serie de hechos cuyo denominador común es no ser contemporáneos nuestros? La especialización creciente de las ciencias y las más severas exigencias internas de construcción histórica nos impiden hoy expresarnos con la ligereza que constituyó el tono dominante de los viejos analistas.

En ese pasado de alguna forma ha de estar presente el hombre. Por ello propuso Marrou (1) como definición general de Historia la de "Conocimiento del pasado humano". Pero aun esta definición que introduce al hombre en la trama de la Historia nos parece de una vaguedad notoria. En primer lugar, el objeto —todos los hechos del pasado relacionados con el hombre— sigue siendo desproporcionado para un estudio científico; por otra parte, hablar del pasado con esa seca denominación expresiva, sin hacer referencia a su vigencia o a su influencia, es reducir la Historia a una catalogación necrológica, a una ciencia de lo muerto, y, por último, no creemos que la Historia sea sólo conocimiento, sino también razonamiento y deducción. "Hacer historia no es contar cosas, sino comprenderlas", ha apuntado Marañón (2).

Los hechos humanos o con el hombre relacionados han de tener ciertas cualidades para estar vestidos de categoría histórica. En primer lugar, *eficacia*. La fecha de 1547 en sí sola, como dato desnudo, no constituye un hecho de historia literaria; pero si añadimos "nacimiento de Cervantes", el dato madura y se llena de sentido, en vir-

tud de la obra de un escritor genial que retrospectivamente proyectamos sobre el año de su nacimiento. El historiador de alguna manera recorre el tiempo contra la corriente hacia su fuente. El hecho que se agota en sí mismo no le interesa. Por este buceamiento del presente en el pasado llama Schlegel al historiador "un profeta al revés".

Mientras los fenómenos físicos se repiten invariablemente, los hechos históricos son *irrepetibles*, al menos en su coyuntura. Ha habido muchas revoluciones, pero sólo una Revolución francesa; dentro de un mecanismo y de un contexto similar ninguna revolución es exactamente igual a otra, porque la circunstancia varía. Por esto el historiador busca además el hecho *característico*, el que imprime carácter o es específico de una época, y deja a un lado los hechos anodinos, los que se repiten siempre igual, como son los procesos biológicos ligados a la vida del hombre, que constituyen una dimensión humana, pero no una dimensión histórica.

En última instancia, el historiador busca conocer la vida del hombre y a este fin apuntaba la obra inacabada de Dilthey. De su pasado el hombre puede extraer un riquísimo repertorio de lecciones, las lecciones de la experiencia de su especie, pero el campo de trabajo es tan ambicioso que en toda obra histórica ha de hacerse una despilfarradora labor de poda mediante un doble proceso de selección y especialización. Veamos alguno de los campos en que puede incidir una obra histórica.

Historia de los acontecimientos. Este es el gran caballo de batalla de la historiografía. Ya el más antiguo libro de historia no fragmentario que nos ha legado el mundo occidental, el de Herodoto de Turios, tenía como finalidad primordial salvar del olvido lo memorable. Lo importante para el proto-historiador griego eran las hazañas maravillosas y los sucesos divertidos, sus ojos y su pluma apuntaron hacia lo insólito.

Los anales nos suministraron una historia que se confeccionaba a base de las crónicas, en las que tan sólo se resaltaba lo descomunal, las personalidades de gran talla, las grandes batallas, las guerras, las treguas y las paces. La obsesión por el gigantismo

(1) MARROU: Págs. 32 y siguientes. V. ficha en Bibliografía.

(2) Prólogo a "Vida de Cambó", de García Venero.

fabricó una historia que daba la impresión de que los hombres no habían hecho otra cosa a través de las edades que pelearse y, alguna rara vez, tomarse un descanso para volver a dar rienda suelta a su incansable vocación belicosa.

La aparición de la Diplomática con Mabillon y el método crítico, que basó sus inquisiciones en el estudio de los documentos, amplió las dimensiones del acontecer histórico con hechos culturales, económicos y sociales. La reacción de la historiografía moderna ha sido de profundo desprecio por esos magníficos atiborramientos de datos que constituían el meollo de la historiografía tradicional. Así se llegó al extremo opuesto, a la ilusoria esperanza de llegar a construir una Historia sin nombres y sin fechas. Y si es indudable, como ha subrayado Sánchez Albornoz, que con el solo relato de los acontecimientos externos el ayer se hallaría en sus puros huesos, no lo es menos que lo bélico es una dimensión esencial de la Historia (3).

En el orden práctico no se puede prescindir en la enseñanza de la Historia de los acontecimientos, especialmente de los acontecimientos bélicos, verdaderos aldabonazos para la atención del niño. Pero han de reducirse a sus justas dimensiones, estudiando tan sólo los acontecimientos eficaces y característicos que pueden alumbrar de alguna manera los rasgos de un período histórico, pero con el cuidado de evitar los empachos del dato inútil y a veces fantástico.

Historia de las instituciones. Las estructuras en que se desenvuelven las sociedades humanas son de esencial importancia para su comprensión. Por desgracia, debido al monopolio de la diplomacia y la guerra, durante siglos se ha arrinconado su estudio en el desván de los trastos inútiles. Este desdén provocó la lamentación unánime de muchos tratadistas y metodológicos españoles a partir del siglo xv: Fernán Pérez de Guzmán, Luis Vives, Baltasar de Céspedes, el conde de Fernán Núñez, el padre Feijoo, Forner, Masdeu, etc., parecen un coro bien afinado que no entona más que una melodía: la de su censura a una historiografía que da la espalda a las instituciones. Campomanes dice textualmente: "las historias comunes refieren negociaciones, ligas, guerras y tratados de paz... Ignoran la constitución civil y el derecho público de la nación y de sus relaciones con las comarcas. De donde resulta que las historias corrientes suelen estar llenas de sueños y cosas inexactas; faltando las noticias políticas, económicas y militares que pudieran servir de sólida instrucción...". Jovellanos (4) se queja del sistema narrativo, abogando por una historia civil "que explique el origen, progreso y alteraciones de nuestra constitución, nuestra jerarquía

política y civil, nuestra legislación, nuestras costumbres, nuestras glorias y nuestras miserias", y el padre Sarmiento subraya que la Historia no debe presentar solamente los hechos belicosos para poder eficazmente instruir.

Pero esta actitud valiente de apertura de nuestros metodólogos y pensadores no se reflejó en nuestros sistemas de arquitectura histórica y la guerra siguió enfilando todos los puntos cardinales de nuestros libros de Historia.

A finales del xix la escuela alemana, con Lorenz y Schäfer, llegó a la postura antípoda: las instituciones, y más concretamente el Estado, barrieron de los caminos de la Historia a todo tema bélico o cultural. Para éstos el campo específico del historiador es el estudio del Estado en su origen, su desarrollo y sus tareas.

Actualmente las aguas han vuelto a su cauce. Las instituciones son en muchos casos los cimientos del hecho o del acontecimiento, pero su estudio no debe ser exclusivo ni absorbente.

Historia de la cultura. El pensamiento científico, moral y artístico, tan íntimo al hombre, no sólo no puede quedar al margen del campo de la Historia, sino que incluso viene a ser su exigencia más difícil y más elevada. La ciencia, la religión y el arte, el derecho y la literatura son fenómenos históricos de honda trascendencia, hasta tal punto que las ciencias que aparentemente cifran sus funciones de un modo absoluto en el presente, tal la Física y la Medicina, han llegado a la convicción de que sólo el estudio de su desarrollo histórico les da perspectivas eficaces para su desarrollo en el futuro (5).

Los grandes y complejos hitos culturales de Renacimiento, Barroco o Romanticismo son capítulos indispensables en el esfuerzo del historiador por entender el pasado del hombre. El literato, el historiador de las artes plásticas o de la música, el teólogo, el economista y el sociólogo enfocan una determinada perspectiva del fenómeno cultural, pero sólo el historiador puede dar una visión de conjunto, en la que se hermanan todas las visiones parciales, lo mismo que el geógrafo es el único que calibra el paisaje como entidad unitaria, del que analizan aspectos particulares el agrónomo, el botánico o el pintor. En uno y otro casos, el historiador y el geógrafo realizan una función de síntesis que no pueden declinar en ninguna otra ciencia.

La cultura, o sea, el bagaje espiritual del hombre, y la civilización, el bagaje técnico, constituyen dos constantes de la Historia, de más entrañable humanidad que la constante de la guerra.

Consideraciones prácticas. El gran problema de la enseñanza de la Historia es que las exigencias científicas de la historiografía moderna son inasequibles para la mente del niño; quizá ningun-

(3) Véase el ensayo de Ortega y Gasset, "El genio de la guerra y la guerra alemana". Tomo II de "El Espectador".

(4) JOVELLANOS: "Discurso de recepción en la Academia de la Historia", 1780.

(5) ROF CARBALLO: "La medicina actual". Introducción. Barcelona, 1954.

na disciplina se enfrente con un problema de base tan acuciante. La Historia ha alcanzado su jerarquía de ciencia en la medida en que ha superado sus dimensiones reducidas de relato. Pero es precisamente lo narrativo, lo literario, lo anecdótico, lo que fascina la atención del muchacho. De aquí que el maestro deba atender con especial interés al estudio de las grandes campañas bélicas y de las grandes figuras históricas. El alma del niño es un catalizador maravilloso que deja pasar únicamente los valores positivos de audacia, espíritu de aventura y valentía. Con tacto y experiencia un buen Maestro puede extraer de la Historia una veta prácticamente inagotable de figuras y hechos ejemplares. Pero esta tarea ha de estar informada por un *principio de selección*; han de elegirse tan sólo determinados hechos y contadas figuras para que la historia no se convierta en un caos indigesto de datos sin significado.

Y, en segundo lugar, un *principio de relación*. El acontecimiento ha de llenarse con algunas referencias a instituciones y a cultura. Al hablar de los visigodos, por ejemplo, deben estudiarse únicamente un número mínimo de figuras políticas, para poder atender a la organización del Estado, a las clases sociales, a los problemas de convivencia, a las figuras culturales y al arte. Todo bien trabado puede dar una estampa interesante y viva de la época. El desastre de nuestro 98 provoca una

honda reacción de amargura en los escritores; el marasmo de Unamuno, la doliente tristeza de los versos de Machado, las feroces críticas de Baroja contra los políticos, el amor trágico y obsesivo de todos los escritores del 98 por España, he ahí un complejo fenómeno cultural que tiene su parto en un acontecimiento militar: la liquidación de nuestro imperio colonial, y en una realidad institucional: el fracaso del sistema liberal de gobierno.

El niño debe percibir que las facetas de la vida humana no son compartimientos estancos, sino vasos comunicantes. La Historia puede provocar no sólo una exaltación de la vida psíquica del niño con su entusiasmo por las figuras ejemplares, sino también una ampliación de su capacidad humana al percibir la unidad profunda que preside todos los hechos de la vida del hombre.

BIBLIOGRAFIA

- BLOCH, MARC, *Introducción a la historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1952.
FERNÁNDEZ ALVAREZ, MANUEL, *Breve historia de la historiografía*. Madrid, Editora Nacional, 1955.
MARROU: *De la connaissance historique*. Paris, Ed. du Le-vil, 1959.
TOYNBEE: *¿Por qué estudiamos historia?* Bol. de la Real Academia de la Historia. Tomo CXXXI, 1952. Pág. 267.
HALLETT CARR, EDWARD, *What is history?* Nueva York, Sr. Martin's Press, 1961.
LÖWTH, KARL, *Meaning in History*. Chicago. The University of Chicago Press, s. d.

La primera solución del motor eléctrico fue encontrada en 1873. Tres años antes, Gramme había inventado la dinamo, y aquel año se comprobó que ésta era una máquina reversible, es decir, que no solamente producía electricidad, cuando se la hacía dar vueltas, sino que podía también dar vueltas cuando se le proporcionaba electricidad. Es el motor de Gramme de corriente continua, que anima las primeras tentativas serias de locomoción eléctrica. En Berlín, en 1879, los visitantes de la Exposición toman al asalto el pequeño tren eléctrico instalado por el ingeniero E. W. von Siemens (1816-1892) y su colaborador Halske; era, en efecto, el primer tranvía eléctrico, cuya fuerza motriz era accionada por un motor que recibe la corriente de un hilo aéreo. Una atracción del mismo género, debida al mismo ingeniero, funciona en la Exposición de Electricidad de Paris en 1881, después de que verdaderas líneas urbanas fueron creadas en Alemania; es cierto que existían tranvías en la mayor parte de las grandes ciudades, pero todos eran de tracción animal. La electricidad avanza progresivamente y alrededor de 1900 comienza a sustituir de un modo definitivo a los caballos.

(PIERRE ROUSSEAU, *Histoire des Transports*. "Les grandes études historiques", Fayard, Paris, 1961, págs. 478-479.)

INICIACION A LA HISTORIA ECONOMICA Y SOCIAL EN LA ESCUELA PRIMARIA: CONCEPTO Y PROCEDIMIENTOS

por RAMON GARRABOU
Licenciado en Historia.

Desde que la Historia se ha convertido en una disciplina científica, las más opuestas escuelas de historiadores están de acuerdo en que su función es ofrecer una visión lo más exacta posible del pasado del hombre. Si la misión del historiador es hacer revivir el pasado de la humanidad de una manera total, vamos a analizar sucintamente cómo los distintos grupos de investigadores han intentado solucionar el problema.

Para la mayor parte de nuestros historiadores la relación exhaustiva de los conflictos bélicos, de las sesiones de Cortes o la vida de Palacio era suficiente; otros, más exigentes quizá, añadían el estudio de las instituciones políticas, económicas y sociales, y otros, en fin, dedicaron sus esfuerzos a una historia ideológica desvinculada de una realidad.

Para la mayor parte de nuestros historiadores la relación exhaustiva de los conflictos bélicos, de las sesiones de Cortes o la vida de Palacio era suficiente; otros, más exigentes quizá, añadían el estudio de las instituciones políticas, económicas y sociales, y otros, en fin, dedicaron sus esfuerzos a una historia ideológica desvinculada de una realidad.

La artificiosidad que representan tales métodos de investigación del pasado del hombre, al presentárnoslo dividido en compartimientos estacos o, mejor dicho, sin llegar nunca al hombre, no puede satisfacernos, porque si la Historia es la ciencia del hombre o, mejor dicho, del pasado del hombre —y aquí citamos a Lucien Febvre—, «y no la ciencia de las cosas o de los conceptos, ¿podemos estudiar las ideas fuera de los hombres? ¿Estas ideas, simples elementos entre muchos otros del bagaje intelectual, compuesto de influencias, de recuerdos, de lecturas y de conversaciones que cada uno lleva consigo? ¿Podemos estudiar las instituciones separadas de aquellos que las crean y que aun respetándolas las modifican continuamente? No. No existe más historia que la del hombre e historia en el sentido más amplio» (1).

Con los cambios operados en las estructuras de nuestra sociedad e impulsados por el deseo de llegar a una explicación coherente del pasado, surgió desde mediados del siglo XIX la preocupación, cada día más creciente en un reducido grupo de investigadores, de analizar los problemas económicos y sociales. En cuanto nuestra sociedad ha empezado a situar en el centro de sus preocupaciones los factores de orden económico, y en cuanto los movimientos y organiza-

ciones obreras han puesto en evidencia las contradicciones de clase, las nuevas generaciones de historiadores han señalado la importancia fundamental de estos factores para llegar a una interpretación científica del pasado del hombre.

No queremos afirmar con esto que los elementos de orden económico y social estuvieran olvidados completamente en los anteriores métodos de investigación histórica, pero eran estudiados de una forma esporádica, desligada completamente de una realidad humana. En cualquiera de nuestros manuales se nos habla, por ejemplo, que tal gobierno en tal fecha aprobó un decreto sobre la importación de trigo, pero ni remotamente nos hablará del estado de la agricultura, ni de la influencia que puede tener en los mercados un hecho semejante, ni de la situación real de los campesinos. Se nos hablará de los conflictos sociales siempre que sean aparatosos o espectaculares, pero no pidamos explicaciones sobre las causas que han conducido hasta tales acontecimientos, ni de las condiciones materiales y espirituales en que viven los distintos grupos de la sociedad.

La entrada del personaje colectivo en la historia, con la superación del anecdotismo personalista, hacía imprescindible la incorporación de estos factores en la investigación histórica, porque, como afirma Vicens Vives, «la primordial tarea del investigador es buscar al hombre» o, mejor dicho, buscar a los hombres, verlos cómo actúan en su imperiosa carrera hacia un mejor bienestar material y espiritual; asistir al desarrollo de las encontradas acciones y reacciones que constituyen y modelan su presencia en la sociedad; comprobar cómo van tejiendo el cúmulo de realizaciones técnicas y designios ideológicos que integran el progreso humano; he aquí el modo de cercar en reducidos límites la vida misma, con el objeto de analizarla a fondo» (2).

En consecuencia, el estudio de las condiciones materiales en que se encuentran los hombres del pasado, las causas físicas y humanas de éstas, sus conse-

(1) FEBVRE, LUCIEN: *Combats pour l'histoire*, pág. 12. París, 1953.

(2) VICENS VIVES, JAIME: Prólogo a *Principios generales de Historia, Economía y Sociología*, de Charles Morazó. página 6. Barcelona, 1952.

cuencias sobre el desarrollo de la sociedad, es la base del nuevo método histórico.

El primer elemento que debe tener en cuenta el historiador económico es la demografía. Debe analizar hasta donde le sea posible los cambios de población, la distribución por edades y profesiones, para conocer el factor esencial de toda economía: el hombre. A continuación, el análisis de las fuentes creadoras de bienes materiales. Este segundo paso es, en definitiva, el estudio de las estructuras económicas, de las relaciones entre el hombre y su trabajo y entre el hombre y su producto. Debe centrar su atención en las nociones de trabajo y producto, tan frecuentemente olvidadas, relacionándolas con las condiciones geográficas, los avances de la técnica, etc.

La cuestión que debería estudiarse seguidamente sería la distribución del valor global de la producción creada por el trabajo; saber si se dedica íntegramente al consumo y, en caso contrario, la parte sobrante a quien va destinada, al trabajador, a la colectividad, a un grupo de individuos, y analizar, en suma, las condiciones de intercambio, la creación de mercados, etc.

La historia económica no puede quedar reducida a series de estadísticas desligadas absolutamente de la realidad, ni contentarse con ser una historia de las doctrinas económicas, sino que, como dice Morazé, «incumbe a la historia económica cuanto puede aclarar la manera de ser (de vivir, de reaccionar) de los hombres del pasado, procurando explicar su origen y subrayar sus consecuencias» (3).

La historia social, si es que en realidad puede emplearse este epíteto, está íntimamente ligada a la historia económica. No puede reducirse a una narración de los movimientos obreros, ni de los problemas sociales, sino incluirlos en la evolución general de las condiciones materiales y humanas. La historia social aislada de un marco económico sería completamente artificial. Los grupos sociales son a la vez la base de todos los sistemas económicos y el efecto de sus mecanismos económicos.

La apropiación privada de los bienes de producción en el sistema capitalista, por ejemplo, es un hecho social, pues provoca la división de la sociedad en clases. El desarrollo del proletariado es otro hecho social consecuencia de este sistema económico. Por tanto, este método histórico debe estudiar los distintos sistemas de organización de la sociedad que se han desarrollado a lo largo de la historia, como el resultado de unas estructuras económicas.

Con cuanto hemos dicho hemos querido manifestar que no tiene razón de ser la existencia por separado de una historia económica y de una historia social, porque, como dice Lucien Febvre, «no hay historia económica y social. Hay historia simplemente, en toda su Unidad» (4).

Si entre los historiadores profesionales el estudio de los factores económicos y sociales es relativamen-

te reciente, en la escuela primaria está aún por descubrir. La enseñanza de la Historia en nuestras escuelas se ha visto reducida a unas largas listas memorísticas de reyes, gobernantes, batallas y «hechos gloriosos» desvinculados completamente del marco social-económico. Se argüirá que estos factores están fuera de la comprensión de los alumnos, que estas cuestiones no son adecuadas a su edad. Evidentemente, resultaría pedante pretender que los escolares llegaran a formarse una visión completa del pasado, pero esto no justifica que estos aspectos estén completamente excluidos, como sucede en la práctica.

Ante esto nos preguntamos: ¿sería mucho más difícil hacer comprender al niño que en un determinado momento del pasado no existían fábricas, que sólo se trabajaba en pequeños talleres, que la mayor parte de la población vivía de la agricultura, que sólo disponían de técnicas muy rudimentarias, que explotaban la tierra en común o dependían de un gran señor, que a una determinada estructura económica corresponde una determinada estructuración de la sociedad, una forma de vivir y de pensar? ¿Sería mucho más difícil, repetimos, hacerle comprender estos problemas que una sarta de batallas, fechas y «grandes acontecimientos»? ¿No es mucho más aprehensible para una mentalidad infantil una visión de la vida cotidiana a una narración de las grandes hazañas de unos personajes desprovistos de humanidad? Si lo que se pretende es desarrollar la capacidad intelectual del alumno mediante la historia y no simplemente dotarle de memoria, tiene que ofrecérsele una interpretación, una explicación coherente de los hechos que se le obliga a recordar, y esto sólo se puede conseguir teniendo en cuenta el desarrollo de la vida en toda su complejidad. El método narrativo empleado hasta ahora en la enseñanza de la historia debe fustigarse como sea. Pocos sistemas tan deformadores y antipedagógicos como el aprenderse «de carretilla» la historia, porque, como dice Lucien Febvre: «se dispensa a los perezosos, para toda su vida, del trabajo de juzgar por ellos mismos: duro trabajo, delante del cual la mayor parte de los hombres retroceden tenazmente» (5).

Los procedimientos a seguir pueden ser varios. No creemos totalmente inapropiado el empleo del método retrospectivo, siempre que se utilice con la flexibilidad y conciencia de que no se pueden transportar al pasado de una manera absoluta los modelos interpretativos de la sociedad contemporánea, pero superando las dificultades, este sistema facilitaría enormemente la comprensión del alumno. No sería inadecuado recurrir, o al menos coordinar en un principio, las explicaciones históricas con las de la geografía económica, social y política. Será más fácil hacerle comprender la organización económica de nuestra sociedad, de su repercusión en la organización social, en la forma de vivir y pensar y en la organización política que no transportarlo bruscamente a un pasado.

(3) MORAZÉ, CHARLES: *Ob. cit.*, pág. 29.

(4) FEBVRE, LUCIEN: *Ob. cit.*, pág. 20.

(5) FEBVRE, LUCIEN: *Ob. cit.*, pág. 100.

más o menos remoto. Creemos que un conocimiento del presente es imprescindible para que la enseñanza de la historia pueda cumplir su misión.

Una vez realizado este primer paso, vendría la lección de unos hechos, los que se consideren más representativos, no excesivamente numerosos, pero ana-

lizados con toda amplitud, de una manera global, destacando la íntima relación e influencia de todos los factores, económicos, sociales, políticos, culturales, ideológicos; sólo así se puede dar vida a unos hechos del pasado y crear en los alumnos el hábito de pensar, juzgar e interpretar unos acontecimientos.

CONTENIDO DE LA HISTORIA: HISTORIA DE LOS INVENTOS Y DE LAS TÉCNICAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

por MANUEL ESPADAS BURGOS

Profesor Ayudante de la Universidad de Madrid.

Sin pensar aún en la confección del presente artículo, hojeaba hace unos días un delicioso libro, pleno de interés, publicado años atrás en los Estados Unidos, *The family of man*, libro de escaso texto, muy escogido, que sirve únicamente de pie al conjunto de fotografías, tema de la publicación, seleccionadas en una exposición celebrada en Chicago bajo ese lema de "la familia humana". El libro es delicioso y a la vez tremendo, es todo un poema del discurrir del hombre por el mundo, de los valores humanos esenciales, el amor y el sufrimiento, el trabajo y la alegría, el horror de la guerra y de la muerte, el pequeño invento de un primitivo y el hondo y revolucionario descubrimiento de un científico de talla mundial.

Contrasta la canoa del hombre de la selva, apenas tronco vaciado, con los supersónicos medios de transporte; la seguridad total en el rostro de un niño que ante la pizarra señala, con aire de triunfo, que dos más dos son cuatro y la profunda expresión de duda de Einstein, también ante un encerado lleno de complicadas ecuaciones. La visión de estos cientos de fotos nos presenta una trayectoria, pocas veces dulce, la mayoría sangrante, de hombres que durante miles y miles de años han ido —casi siempre en forma anónima— consiguiendo pequeños logros, mínimas ventajas sobre un medio hostil, sobre una circunstancia enemiga, aplicando inteligentemente una voluntad, individual o colectiva, para colocarnos en el mundo que hoy vivimos.

Lo que llamamos "época histórica" corresponde apenas a unos minutos en el reloj que marca la vida de la Humanidad; aún en nuestros días las manecillas de ese reloj señalan para muchos seres humanos esa hora temprana que precede a la salida del sol. En Australia, en el África meridional, en las intrincadas selvas sudamericanas quedan aún miles de

hombres que luchan duramente con el medio geográfico, que les moldea y les comprime.

Esta labor lenta, sin ruido, muestra aspectos de profundo sentido humano, decisivos para comprender la historia del hombre sobre la Tierra, que en pocas ocasiones se le destacan al niño, cuando tiene su primer contacto con la escuela, en la Enseñanza Primaria. Y no es esto ninguna acusación a la labor del maestro en la escuela, siempre meritísima, en muchos casos abnegada. Como hijo de maestro y habiendo hecho la carrera de Magisterio durante mis años de Bachillerato, tengo la suficiente experiencia para ver, siquiera sea de forma global, que se trata de un defecto que viene de más arriba, de cómo se ha presentado la Historia en la Enseñanza Media o en las Escuelas Normales de Magisterio. El análisis de muchos libros de texto de Historia, que circulan entre nuestros alumnos de Bachillerato o entre los futuros maestros, nos deja esa sensación de cómo se ha relegado ese amplísimo capítulo de lo que podríamos llamar los pequeños inventos, que quizá no han sido obra de un hombre solo, de un largo estudio de laboratorio ni de un momento genial, sino de una labor anónima de siglos y de pueblos, que lo han legado al mundo tan calladamente que parecía que aquello había nacido por generación espontánea o que ya existía por simple naturaleza.

Se ha insistido con exceso en la Historia de los "acontecimientos políticos", que teniendo importancia no pueden en ningún modo ocultar estos otros que podríamos llamar "materiales" en los que el latir, la presencia del hombre es radiante. Se le escapa al niño esa faceta del hombre en comunidad, del hombre sujeto de la Historia, en un mare magnum de nombres y fechas. Se da el caso paradójico de que aun personas "de carrera", hombres que han pa-

sado por la Universidad, tienen un concepto tan pequeño, tan pobre de la Historia, que no pasa de recordar tal o cual nombre, localizar en el tiempo esta o aquella batalla, o saber si este rey tuvo o no tuvo hijos bastardos. Hay que terminar con listas de reyes godos, con memorietas de pequeñas intrigas de Corte, con perfiles —muchas veces caricaturescos— de personajes y plantear ante el niño una Historia más “humana”, menos de batallas, menos de crueldad y de ambiciones, la historia del hombre caído, del expulsado del paraíso terrenal que “gana el pan con el sudor de su frente”. La historia del “homo faber” que tanto en la prehistoria como ahora sigue transformando y venciendo al medio más que la otra del “homo homini lupus” que extiende dolor y destrucción.

Sin duda consideramos mucho más pedagógica la Historia presentada como un proceso de construcción, una Historia ascendente, redimida, que la mera historia político-militar donde resaltan valores de heroísmo, de patriotismo, etc., muy positivos sin duda para el niño, pero no únicos.

* * *

La vida del hombre ha sido siempre una lucha con la Naturaleza. En el origen de todo surge indudablemente el utensilio, algo producido o aprovechado por la mano del hombre. Si en los momentos más remotos pudo bastar el simple palo, cuando se presenta el deseo y la necesidad de cortar, aserrar, hender • punzar nació la búsqueda de un material más apropiado a estos usos. Estamos ante uno de los “descubrimientos” fundamentales de la Historia: la piedra, que encerrando además la chispa divina del fuego se convertía en materia prima para el hombre. Se convertía el pedernal en elemento de primera necesidad dentro de la economía de aquellos remotos tiempos primitivos, y no sólo el pedernal depositado en la superficie, reseco por la erosión, sino el pedernal enterrado, cuya elaboración resultaba mucho más fácil.

Se desarrolla así una incipiente y rápidamente fecunda industria de la minería dirigida a la obtención del sílex y van surgiendo lo que podíamos llamar grandes “industrias de utillaje” (hachas, puntas de flechas y de lanza, puñales, arpones, etc.). Junto a estas explotaciones de minería e industriales nace como natural consecuencia el comercio, para núcleos de compradores establecidos en puntos, a menudo muy alejados, pero que con toda seguridad debían pagar muy caros los utensilios de pedernal, de vital importancia para ellos. También parece que el sílex fuese exportado como materia prima a los lugares donde se elaboraba (por ejemplo, Turingia tenía fama por el utillaje que allí se trabajaba). Numerosos y antiquísimos indicios nos dan a conocer las grandes rutas comerciales recorridas por primera vez en aquella época, que cruzan Europa y Asia en diversas direcciones: utensilios trabajados en Alemania se han podido encontrar en el sur de Rusia; liparita, piedra que sólo se podía obtener en las islas Lípari, se ha encontrado en las tumbas de los faraones del cuarto milenio, etc. En definitiva, están aquí latentes leyes de evolución industrial tan modernas como nuestros días y tan viejas como el hombre.

El descubrimiento y utilización de la sal supone un paso de avance indiscutible para la vida humana. La explotación de los yacimientos salinos de Hallstatt, iniciada hacia el 2500 antes de Jesucristo, nos muestra cómo era punto de encrucijada de caminos comerciales que en multitud de sentidos cruzaban Europa. Hubo la ruta Norte-Sur que, arrancando del golfo Alemán, iba por el Elba, el Brenero y el Adigio hasta el Adriático. Allí otra ruta remontaba el Ródano y se dirigía hacia el Norte a lo largo del Rin, hacia el Este y el Danubio, paralelamente a la región prealpina. Otro camino, atravesando el Vístula y el Oder, así como las selvas de la Germania oriental, llegaba por Moravia, después de cruzar el Semmering hasta Italia y Dalmacia. Rutas todas que bordeaban yacimientos salinos o países ricos en ámbar, otro de los grandes tesoros de la remota antigüedad.

Hacia finales de la Edad de Piedra parece como si

En los grupos primitivos la extensión de la comunidad a efectos de que haya una vida comunal efectiva está limitada por la dificultad de transmitir el lenguaje. Durante muchos milenios esta dificultad fue suficiente para reducir la dimensión óptima del Estado a unos pocos millones y, en general, a cifras menores. Se observará que los grandes imperios superiores en superficie a esos estrechos límites se mantenían unidos gracias a medios superiores de comunicación. El corazón del Imperio persa era el camino real y los relevos de mensajeros que conducían las reales órdenes. La Roma imperial fue posible debido a los progresos en la construcción de carreteras, que servían no sólo para conducir las legiones de un lugar a otro, sino también para transmitir las órdenes escritas del emperador. Con el aeroplano y las radiocomunicaciones la palabra de los gobernantes se extiende hasta los confines de la tierra, habiendo desaparecido muchos de los factores que anteriormente hacían imposible la existencia de un Estado mundial. Puede asegurarse que las comunicaciones modernas, con la obligación de distribuir internacionalmente las frecuencias en radiotelefonía y organizar las redes de las compañías de aviación, han conducido a que ese Estado mundial sea inevitable.

(NOBERT WIENER, *Cibernética y sociedad*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, 1958, 85 páginas.)

el ámbar se hubiera puesto de moda: hubo fiebre de ámbar como en nuestros días, casi, la ha habido de oro. Toda la Era de Hallstatt la vemos invadida por este oro del Norte, cuyo principal objeto era servir como joyas o como elemento de adorno, por las cualidades de esta aromática resina, brillante a veces como el oro o transparente como el cristal. La vemos usada en empuñaduras de espadas o en medallones, engarzada como cuentas de collares o como cabeza de alfileres de bronce, etc.

Tres hallazgos de la antigüedad (piedra, sal, ámbar) que produjeron verdaderas transformaciones en el modo de vivir y de relacionarse de los hombres, pero que pasan a segunda línea con los grandes descubrimientos del Neolítico: la agricultura y el pastoreo.

* * *

Quizá de todos los cambios por los que ha pasado la Humanidad ninguno pueda compararse con la "gran revolución neolítica", el descubrimiento de la producción artificial de alimentos, el principio de la vida agrícola y pastoril. Después de miles de años de Paleolítico, en que el hombre había sido cazador, pescador o recolector de frutos salvajes, había sido nómada y había vivido pegado a las circunstancias de la caza, a la trashumancia de la manada de que se alimentaba, aparece el hombre sedentario del Neolítico con una economía constructiva y organizada, en que junto a las leyes de la tierra actúa también la voluntad del hombre. Probablemente agricultura y pastoreo no nacen al mismo tiempo ni son productos de una misma cultura, pero al fin llegan a fundirse en pueblos de origen mixto.

Naturalmente, cuando aparece uno de estos descubrimientos transformantes en la historia del hombre se ha llegado a un momento, podíamos decir, de "plenitud de tiempos", en que las circunstancias climáticas y ambientales han colaborado con la voluntad y la inventiva del hombre para conseguir este fin. El Neolítico, y por tanto la agricultura y el pastoreo, adviene después de la última glaciación, en zonas a veces desérticas, donde la escasez de lluvias hizo a los hombres agruparse en tierras fertilizadas por los ríos o los lagos cercanos. Agrupación que supuso una observación de la tierra y de los fenómenos y ciclos de la vegetación, quizá primero advertidos por la mujer, de donde le vino su categoría, a veces su jefatura, en las primitivas culturas agrícolas.

La mezcla de un fenómeno geográfico y biológico, la concentración humana en zonas secas, señala este juego naturaleza-hombre. Lo que llamamos "el creciente fértil" es cuna de esta floración vegetal y de animales domésticos: los cereales en estado silvestre en Mesopotamia y en Asia Menor, que luego pasarían a Egipto y de allí a Europa; la vid que partiendo igualmente de Mesopotamia cruzaría a Grecia y al Egeo, en el período creto-micénico, para pasar de allí a Italia, Francia y España, hasta que los romanos la llevasen a Centroeuropa. Igual podíamos

decir del olivo mediterráneo o de animales domésticos, como la oveja, el asno o el caballo, aun cuando la domesticación de este último haya que situarla en la Edad del Bronce, no llegando a Egipto hasta la invasión de los hiksos (1700-1580 antes de Jesucristo).

Cuando la agricultura domina la economía del mundo, si bien siguen existiendo sociedades humanas cazadoras o que viven de la pesca, hay un invento básico para el cultivo del suelo: el arado. No desdeñemos tres grandes hallazgos del Neolítico: la cestería, la cerámica y los tejidos, cuya importancia no es preciso recalcar, pero cuyo estudio nos llevaría mucho espacio. El arado se nos presenta como algo esencial para el progreso agrícola. Desde muy antiguo se vio la necesidad de mullir la tierra hasta una cierta profundidad, de mezclarla y voltearla, para que las capas interiores se pongan en contacto con los agentes atmosféricos. El primer tipo de arado es sumamente sencillo: un palo cuya punta está endurecida al fuego. Aún en tribus de Oceanía se ve este primitivo arado o en otras (islas Fidji), por ejemplo) se usa como arado una costilla de ballena.

Cada pueblo le habrá dado una versión a su tipo de arado y hasta le habrá buscado un origen. Para los libros sagrados chinos el arado sería inventado en el año 3200 antes de Jesucristo por el emperador Chin-Noung, cuyo nombre significa "el labrador divino", fijando así en una fecha y en un nombre lo que se debe al anonimato de un pueblo y a un largo espacio de tiempo. Para Grecia sería Demeter la que lo entregaría a Triptolemo. En la batalla del Maratón un héroe griego lucharía con un arado (simple tronco bifurcado en dos ramas, la larga como timón y la corta y ancha como reja). Hesiodo nos describiría un arado compuesto ("pektion arotron") con tres partes: el "gyes", pieza de madera curvada que corresponde a la parte inferior del timón, la reja ("onnis") "que escarba la hierba como los colmillos del jabalí" y su punta ("nymphe").

Durante años y siglos el arado romano se ha utilizado en todo el mundo, prácticamente, con ligeras variantes de escasa importancia. El arado romano de construcción sencilla se componía de reja, dental, timón y esteva. Se le empleaba para alomar, para ayudar a los trabajos invernales de drenaje, proteger los cereales recién sembrados contra un enfriamiento excesivo provocado por la lluvia, etc. El arado trazaba el surco, llevando acopladas, según la densidad del suelo, clavijas o tablas en uno de los lados del dental y esparcía la tierra apelmazada a los dos lados por el peso de la reja y del dental, formando caballones. Plinio nos habla de la labor de gradeo para deshacer los terrones después de la arada. Este arado romano siguió casi sin modificar hasta el siglo XVIII en que Arbukhnot, en 1774, dio la primera teoría del volteo de la tierra, que llamó la atención de todo el mundo y atrajo el interés y la protección del presidente Jefferson. Desde esta fecha a las grandes maquinarias agrícolas de nuestros días hay un rápido proceso evolutivo de perfeccionamiento.

* * *

A estos ejemplos, rápidamente expuestos, se podrían añadir otros más de gran antigüedad y de máximo interés, como la rueda o el barco. Ambos, medios de transporte y, por tanto, de exploración, de colonización, de comercio.

En el rodillo de arrastre por rodadura, que servía, por ejemplo, para el transporte de grandes piedras para construcciones, quizá tenga su origen la rueda. El movimiento de rotación que preside la mecánica cósmica y que se manifiesta en el giro del rodillo parece el primero de los de trayectoria regular o geométrica que el hombre obtuvo valiéndose de dispositivos apropiados. Probablemente esté en la varilla giratoria para producir el fuego la primera aplicación de la rueda. Llegó la rueda a estar tan identificada con el fuego y con el sol que en culturas muy distintas es la rueda, bien de disco lleno, bien de radios, uno de los símbolos solares más frecuentes.

Hasta hace días el problema de si el indígena americano conoció o no la rueda ha suscitado debates. Hoy se puede decir que la afirmación de que los primitivos indios del Nuevo Mundo no conocieron la rueda es totalmente inexacta, cuando los indios estaban tan familiarizados con este principio que incluso hacían juguetes montados sobre ruedas (*Natural History Magazine*, Nueva York, octubre 1950). El que no la usaran en la proporción que nosotros se debe a otros aspectos que no entramos ahora a analizar.

El barco en sus primitivas versiones de la balsa

o la canoa ha sido uno de los inventos que más ha aumentado la dimensión del hombre en el mundo. Siglos y generaciones de hombres arriesgados que en medios poco seguros, demasíado frágiles, han cruzado mares y océanos. ¿Cuántos lugares hasta hace poco mares y océanos de la Tierra no se habrán poblado después de temerarias navegaciones? En el año 1947 el etnólogo Thor Heyerdahl se lanzaba a una difícil aventura, con otros compañeros de expedición, a través del Pacífico. El mismo nombre de la balsa, *Kon-Tiki*, era el título de "Eterno" que se daba a aquel supremo dios inca, Viracocha. Venía con ello a aportar una prueba al problema planteado por las misteriosas relaciones y semejanzas entre monumentos megalíticos peruanos y aquellos otros, a miles de kilómetros, de la isla de Pascua. Precisamente en estos días sigue el mundo con atención preocupada la ruta de la carabela *Niña II* que, a casi quinientos años, intenta repetir la otra gloriosa aventura de Colón.

* * *

La imprenta, la electricidad o la energía atómica han conmovido al mundo y han sentado las bases de un nuevo "modo de ser", pero ninguna de ellas ha nacido sin tener como un substrato esos inventos anónimos que han abierto camino, amplio y libre, a nuestros días.

LA HISTORIA DEL COMERCIO EN EL MARCO DE LA HISTORIA GENERAL

por MANUEL TEJADO

Catedrático de Historia de la Escuela Profesional de Comercio de Valencia.

1. *Historia estática, historia dinámica.*

En el campo de las concepciones de la Historia y de lo histórico, desde los lejanos tiempos de Herodoto hasta hoy, se han alumbrado teorías muy distintas. No es éste el momento de analizarlas, ni siquiera esquemáticamente. Baste la consignación del hecho.

Sin embargo, hemos de llamar la atención sobre el salto gigante —al menos hoy así lo calificamos— que, en orden a la manera de concebir y de hacer la Historia, se ha dado en los últimos decenios y, casi, en los últimos años: se ha abandonado, cubierta de invectivas o despreciada sin conmisericordias, una his-

toria que estaba montada sobre acontecimientos singulares: la historia de nombres, fechas, reyes, batallas y tratados, y ha sido sustituida por la historia que busca la *colectividad* y las estructuras —económicas, sociales, culturales— en que está inmersa. De la historia "événementielle", individualizada, hemos pasado a la *historia estructural*.

A tenor del cambio en la concepción han variado también los métodos históricos: la vieja Historia —el envejecimiento ha sido casi repentino, se da la fecha de 1950 como la del triunfo clamoroso de la nueva Historia, a raíz del IX Congreso Internacional de Ciencias Históricas— estaba anclada en el dato aislado, considerado tanto más expresivo cuan-

to más excepcional. La Historia nueva se ha elevado sobre los resultados conseguidos por otras ciencias que han logrado notable progreso —Geografía humana, Demografía, Economía, Sociología— y sobre el método *estadístico*; ahora interesa el hecho repetido y su frecuencia, su ritmo, para deducir niveles, tendencias, curvas..., consideradas imprescindibles tanto si se trata de la estructura material como si de las conductas humanas y de los resultados culturales.

Conviene, no obstante, huir de radicalismos y acomodar lo que había de positivo en la Historia anterior a las actuales concepciones: los hechos singulares, los acontecimientos, los datos concretos y no repetidos deben ser utilizados e interpretados a la luz nueva de las estructuras. El *in medio, virtus* nos parece solución satisfactoria, no por cómodo eclecticismo, sino por su "constructividad" positiva.

Por otra parte, el historiador y la Historia se acercan hoy al conocimiento del pasado (un pasado en el que se quiere penetrar íntima y totalmente y con afán de comprender, no de juzgar) con una inquietante, acuciante e insoslayable preocupación por el presente; ya no se trata de profundizar en el pasado por puro *diletantismo*, hay que buscar en el ayer las raíces íntimas y ciertas del hoy. Y es precisamente este conocimiento en profundidad el que ha puesto de manifiesto, con mayor relieve, la existencia de una *historia estática*, inmóvil, y una *historia dinámica*. Bien entendido que con tales denominaciones no se está aludiendo a otras concepciones o métodos históricos, sino que se trata de agrupar, con una calificación definitoria, a determinados procesos históricos. Dada la importancia del pasado para nuestro presente, toda calificación será, en consecuencia, del mayor interés.

La *historia estática* o "estacionaria" no es otra cosa que el *inmovilismo* que caracteriza a aquellas agrupaciones humanas de evolución lenta, que viven dentro de sus propios y peculiares módulos y que se revelan impermeables a las influencias externas. La *historia dinámica* es propia de las sociedades que, dotadas de una instintiva capacidad de síntesis, han evolucionado a ritmo apresurado por la asimilación de elementos culturales ajenos y, gracias al original sincretismo, consiguieron crear fecundas civilizaciones de categoría universal.

El inmovilismo y el dinamismo, a que acabamos de referirnos, son, sin duda, categorías de valor universal; su aplicación a sociedades históricas concretas o a determinadas etapas del pasado resulta, sin embargo, de carácter subjetivo; la relación de tiempo, espacio, y aun del conocimiento que tengamos, pesan indudablemente a la hora de encasillar en una u otra categoría. Y, por supuesto, su aplicación a procesos históricos nos pondrá de manifiesto o el aislamiento o la existencia de estímulos culturales y fenómenos de convergencia, paralelismo, difusión, etcétera, siempre de marcado interés, aunque también peligrosos por el falso espejismo que puede producir la aplicación de un denominador común no de-

bidamente matizado. Por ejemplo, cuando se habla de un feudalismo en el antiguo Egipto, en China y en la Europa medieval, se corre el riesgo de falsear procesos históricos a los que, sin más, se tiende a homogeneizar.

En resumen, y con independencia del subjetivismo que entrañan y a que hemos aludido, lo cierto es que lo *estacionario* o lo *acumulativo* suponen diferencias radicales entre los procesos históricos a que se aplican.

2. *Historia dinámica e Historia del Comercio.*

A semejanza de las demás ramas del conocimiento humano, la Historia ha experimentado —¡y en buena hora!— las consecuencias de la *especialización*. Especialización que, en el campo histórico, y no como novedad de nuestros días, se ha producido en dos direcciones fundamentales: horizontal y vertical. Se es especialista, en sentido horizontal, en Edad Media o en el siglo XVI, pongamos por caso; pero también se puede serlo, siguiendo la coordenada vertical, en Historia del Arte, Económica, Social, Diplomática, etcétera.

Es en este último sentido, en el de la especialización vertical, que es legítimo hablar de la *Historia del Comercio*, la cual, si bien forma parte de la Historia Económica general, tiene también, por naturaleza, personalidad propia. La misma, por ejemplo, que nadie se atrevería a regatear a la Historia de la Pintura, si se la considera desgajada de la general Historia del Arte.

La especialización ha hecho posible, pues, la existencia de la *Historia del Comercio*, la cual proyecta toda su atención sobre una actividad humana estrechamente ligada al dinamismo histórico: el comercio provoca los contactos culturales, facilitando las influencias recíprocas y la posibilidad de acumulación de elementos extraños. Es decir, que si se habla de *historia dinámica* hay que aludir inmediatamente al comercio, cuya historia es imprescindible para entender los caracteres y las posibilidades de tal dinamismo. Cuáles sean los elementos fundamentales que han de ser considerados por el historiador del comercio es lo que exponemos brevemente a continuación.

Si el *comercio* es, en su más simple definición, el cambio de los productos que sobran de las necesidades individuales, y su más lejana aparición se registra ya entre los hombres cazadores del Paleolítico, cuando surge por primera vez la *división del trabajo*, estamos ante dos hechos básicos iniciales: la complejidad de circunstancias que rodean y se deducen del *cambio* y la antigüedad del citado hecho histórico, así emparejada a la del mismo hombre.

La importancia y complejidad del cambio, del comercio, se deduce de las condiciones que lo hacen posible y de los elementos o factores que lo integran, caracterizándolo.

De las *condiciones* que posibilitan la actividad mercantil mencionamos, entre otras y en primer lugar, la *división del trabajo*, ya aludida, que supone una especialización, la puesta en circulación de unas mercancías tanto más abundantes y variadas cuanto mayor sea aquélla. División del trabajo que empieza a darse ya —si bien de manera simplista, primitiva, pero efectiva— entre los cazadores paleolíticos, cuando los más diestros y veloces se ocupan de la caza y los otros aportan los utensilios, aderezan las carnes y las pieles, etc.: los beneficios derivados de las respectivas actividades son recíprocos; no existirá moneda, pero tampoco es necesario, pues se cambiarán productos por productos, o productos por servicios. En cualquiera de los casos el resultado es el mismo: la división del trabajo que desemboca en el comercio, no por primitivo menos auténtico.

A medida que el tráfico aumenta y se perfecciona surgirá la necesidad, cada vez más apremiante, de un instrumento que permita valorar y comparar los productos que entran en juego en el mercado; tal será la *moneda*, mercancía de valor sensiblemente constante, fácil de contar, dividir y transportar, que servirá de patrón para medir el valor de los productos más diversos. En sentido estricto, al decir moneda estamos pensando en *dinero*; pero en sentido amplio es *mercancía* que alude a la condición esencial de trueque o cambio, que distingue al comercio de manera lata.

Si las referidas *división del trabajo y moneda* son condiciones socio-económicas del comercio, la condición humana en que aquéllas se apoyan es de carácter físico, psicológico y moral, y su importancia sirve de fundamento a la existencia del comercio: “Todo intercambio comercial bien concebido y realizado proporciona una ventaja recíproca, porque el valor del objeto adquirido es, para cada uno de los que intervienen en el trueque, superior al del que ceden”; el sentimiento de mutuo enriquecimiento y no solamente la satisfacción de necesidades presiden los cambios de productos: el comercio.

Junto a estas *condiciones* que posibilitan la actividad mercantil mencionamos los principales *factores* que en ella intervienen. En primer lugar, los *productos*, elemento material imprescindible en torno al cual gira el comercio. Su número, variedad, condiciones, etc., están íntimamente ligados a la historia en su totalidad y no solamente a aspectos o planos determinados de ella. En segundo lugar hay que citar *las rutas*, que no son tan sólo los “ejes comerciales”, los itinerarios seguidos por los hombres y las mercancías; son, además, los caminos que utilizan las enfermedades y las ideas. De ello se deduce el papel de extraordinaria importancia que tienen en el *dinamismo* histórico. Ligados a las rutas, los *transportes* constituyen los medios materiales que han hecho posibles los intercambios de productos; la adecuación de ellos a los tipos de rutas y la conexión entre técnica y comercio revelan la dependencia mutua en que se encuentran los diferentes planos en que se desenvuelve la actividad humana e histórica. Fi-

nalmente, el factor humano del comercio, protagonista del tráfico mercantil, es el *comerciante*, palabra que nunca sirve para definir a un grupo social, sino que siempre designa a una profesión, a la que se dedican gentes de las más diversas clases sociales; pero que también, tanto por influencia de la categoría social como por consecuencia de la potencialidad económica, desembocará en la formación de tipos de comerciantes: el vendedor ambulante, propio de las culturas antiguas de predominio rural; el tendero sedentario, nacido de la evolución del artesanado y ligado al desarrollo y predominio de las civilizaciones urbanas; el comerciante de despacho, regente de las grandes empresas mercantiles que el desarrollo del capitalismo originó en el mundo contemporáneo. Tres tipos característicos de otros tantos estadios de civilización, cuya coexistencia se da realmente, como muestra —una de tantas— de la presencia del pasado en el presente. Por otro lado, tres clases de comerciantes cuya tipología analiza la Historia del Comercio, contribuyendo a desentrañar la complejidad histórica que ocupa y preocupa a la Historia General.

3. *Historia del Comercio e Historia General.*

Efectivamente, la Historia General —adjetivo que me parece de mayor amplitud que el tradicional de Universal— es de un contenido sin limitaciones: ni de tiempo, ni de espacio —es en este sentido que se aplica correctamente el adjetivo de *universal*—, ni, por último, de materia. En ella entran tanto los acontecimientos políticos, militares y diplomáticos, que constituyeron la trasnochada *historia externa*, como los planos en que la reciente historia de las estructuras ha dividido el pasado histórico. Y es que, como ha escrito Crouzet, “la historia no es elección, sino reconstitución de todos los aspectos de la vida”. Y la finalidad suprema de la Historia General es “describir estos múltiples aspectos que forman casi siempre un bloque coherente, reconstituyendo su unidad”.

Cuál sea la relación que exista entre la Historia del Comercio y la Historia General es una deducción lógica: primero, de la amplitud de la Historia General; segundo, del contenido específico de la Historia del Comercio. No obstante, dicha relación no es solamente la que puede derivarse de ser esta última una parcela del campo total que representa la primera. Mucho más, en ocasiones la problemática de la Historia del Comercio estará absorbiendo de lleno la propia y compleja de la Historia General. Por ejemplo, si estudiamos el comercio en la *época mercantilista*, no debe preocuparnos exclusivamente la materialidad de los cambios, las rutas de los comerciantes, los resultados de la balanza comercial (concepto que introduce, precisamente, el mercantilismo), en una palabra, el aspecto externo y superficial del intercambio mercantil. Debe ahondarse: en los caracteres de la producción y de la productividad, en las necesidades sociológicas y de toda índole que presionan sobre la fijación de la cuantía y la calidad de los

intercambios, en la teoría y en la práctica política y económica que orientan —fomentando u obstaculizando— el comercio, en los resultados de todas clases: culturales, políticos, sociales, económicos, derivados del comercio. En función de éste, la Historia del Comercio está abordando, así planteados, las cuestiones fundamentales de la Historia General. Y es que realmente, fijándose en la actividad mercantil como base, la Historia del Comercio pretende también penetrar, con frecuencia, en lo más íntimo del pasado, cuya complejidad trata de conocer, comprender y explicar.

4. Orientación bibliográfica.

- TEJADO FERNÁNDEZ, M.: *Historia del Comercio*. Ed. Librería General. Zaragoza, 1960.
- LACOUR-GAYET, J.: *Historia del Comercio*. Trad. del profesor J. García Tolsá. 3 vols. Editorial Vergara. Barcelona, 1958.
- LEFRANC, GEORGES: *Histoire du Commerce*. Col. "Que sais-je?". Presses Universitaires de France. París, 1954.
- VICENS VIVES, JAIME: *Manual de Historia Económica de España*. Editorial Teide. Barcelona, 1959.
- TEJADO FERNÁNDEZ, M.: *Historia de la Cultura*. Ed. Librería General. Zaragoza, 1960.
- VÁZQUEZ DE PRADA, VALENTÍN: *Historia Económica Mundial*. Tomo I: *De los orígenes a la revolución industrial*. Ediciones Rialp. Madrid, 1961.

LA HISTORIA NARRATIVA Y LA HISTORIA PRAGMÁTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

por RAMON GARRABOU

Licenciado en Historia.

La enseñanza de la Historia en la escuela primaria, especialmente en sus primeros grados, creemos que es uno de los problemas más difíciles que se le presentan al maestro, por cuanto que de hecho no se ha logrado todavía resolver el método a emplear. Si los primeros conocimientos que se intenta dar al niño se hacen a partir de realidades concretas, de cosas que puede percibir por sus propios sentidos, y a partir de estas realidades se amplían y profundizan los conocimientos, la enseñanza de la Historia —tal como viene haciéndose actualmente— impone al niño el abandonar la realidad concreta del presente y dar un salto hacia el pasado, que de hecho es en el vacío ya que la noción de "tiempo histórico" presupone un grado tal de abstracción que el niño es incapaz de realizar en su primera edad escolar.

A través de este trabajo pretendemos presentar una crítica del modo como está concebida la Historia en la enseñanza primaria, la forma como se administran estos conocimientos y el fin que nosotros creemos que debe cumplir la enseñanza de esta disciplina.

En la escuela se pretende hacer conocer al niño el pasado del hombre mediante una explicación más o menos detallada, según su capacidad de comprensión, de unos hechos que ocurrieron en tiempos anteriores. Se les habla de celtas, iberos, romanos..., se les dan nombres de reyes, batallas, etc., sin llegar a darnos cuenta que a una determinada edad el que el niño llegue a saber que en España vivieron unos hombres que se llamaban celtas no solamente no le es útil, sino que constituye un estorbo para él. Pero

es que en el mejor de los casos, es decir, cuando el niño tiene una capacidad de comprensión que le permite situar al hombre en el pasado, esta enseñanza se reduce, en general, a una información de carácter político desligada por completo de la realidad histórica en que sucedía y perdiendo de vista el marco humano en que se desarrollaba, es decir, cómo vivían estos hombres, único aspecto que puede ser aprehensible al niño. Se enseña una historia política y se emplea un método narrativo. Es decir, se pretende dar al niño una información más o menos detallada sobre cómo ocurrieron las cosas —tal rey declaró la guerra a tal otro, en tal año; dirigió la batalla tal señor; los vencedores se apoderaron de tales y cuales tierras, etc.—, pero presentándose los hechos como la expresión de la voluntad de unos determinados hombres que gobiernan el país y llegando incluso a hablar del carácter de estos hombres como justificante de tales acontecimientos. Se pretende "meterles" en la cabeza una sucesión de nombres y fechas y darles un resumen de la Historia, ya sea de España o universal, en la que nada es coherente y su único resultado es lograr que el niño nunca sepa Historia y que le cause horror adentrarse en el "laberinto" del pasado.

Los historiadores piensan que la Historia es una ciencia —o sea, un contestar a cuestiones—; una ciencia que se ocupa de investigar las acciones de los hombres en el pasado, y que la finalidad de reconstruir este pasado es llegar a un auto-conocimiento humano.

Si la Historia se propone contestar a preguntas so-

bre el pasado y hablarnos de las acciones de los *hombres* en este pasado, el empleo de un método narrativo tanto en la investigación histórica como en la enseñanza de la Historia en sus diversos grados, resulta inadecuado. Mediante el empleo de tal método el historiador se propone llegar al conocimiento preciso, con amplitud de detalles, de cómo sucedieron las cosas; pero interpretar los hechos, averiguar a qué responden, saber por qué las cosas hubieron de suceder necesariamente así, cae por completo fuera de sus propósitos; su finalidad no es *averiguar*, sino explicar los hechos en sí, dándoles, de una manera falsa, un valor independiente. Si tenemos en cuenta que la ciencia histórica es capaz de investigar este pasado, formularse preguntas y responderlas, la persistencia en el empleo de tal método resulta más que inadecuado, anacrónico, y no tan sólo en la investigación, sino incluso en la enseñanza en cuanto que dejamos de lado una serie de factores de tipo económico, social, ideológico, etc., que son los que determinan los hechos políticos y el desarrollo de una colectividad concreta, y, por tanto, su conjunto es el único que nos proporciona la perfecta comprensión del pasado.

La finalidad que tiene esta reconstrucción del pasado es llegar a un auto-conocimiento humano. Es decir, a través de lo que el hombre ha hecho, llegar al conocimiento del hombre (1). No obstante, a este conocimiento se le ha atribuido durante bastante tiempo un valor pragmático en el sentido de que la Historia constituía un resumen de ejemplos en los que el hombre moderno debía basar su actuación, y así se invocaba pomposamente a las llamadas "lecciones de la historia" en la solución de los problemas del presente. Pensar en un tal sentido utilitario de la Historia, creer que nada nuevo sucede sobre la capa de la tierra y que la respuesta a un problema del presente la hallaremos ya en el pasado, es ver al hombre, y, por tanto, al desarrollo de la humanidad, como algo que actúa de un modo mecánico y que cíclicamente repite fases idénticas. No negamos, antes al contrario, que en condiciones semejantes y ante unas mismas circunstancias las colectividades reaccionan de modo muy parecido —sin que por ello queramos decir que profesamos un determinismo histórico—, pero no aceptamos que en una misma colectividad, o en otra, se reproduzcan hechos acompañados de las mismas circunstancias, porque afirmar lo contrario sería negar la capacidad de cambio, de progreso de la humanidad. Se puede reproducir un hecho, incluso con la misma intensidad que en el pasado, una guerra, una epidemia, una crisis económica, etc., pero las circunstancias en que se reproduce este hecho son distintas, la vida ha cambiado y, por tanto, la respuesta no puede ser la misma, debe venir adecuada a las realidades del momento, no a las del pasado. Sin embargo, no hay que entender por lo dicho que el estudio del pasado no tenga una aplicación inmediata ni intervenga en el intento de solución. Contri-

(1) COLLINWOOD, R. G.: *Idea de la Historia*, pág. 22. Méjico, 1952. Fondo de Cultura Económica.

buye a ella, y ahí radica su importancia, en cuanto que nos permite averiguar los orígenes, ver las causas, poner de manifiesto un proceso, es decir, en cuanto que guía un análisis. Lucien Febvre dice a este respecto: "La Historia es la respuesta a cuestiones que el hombre de hoy se formula necesariamente. La explicación de situaciones complicadas, en medio de las cuales se debatirá menos ciegamente si conoce su origen" (2).

Creemos que no es necesario insistir más sobre el aspecto pragmático de la Historia entendida como una lección del pasado a aplicar al presente, por cuanto que nos parece palpable la veracidad de cuanto hemos dicho. Pero sí hemos de destacar el valor pragmático que puede tener la enseñanza de la Historia; a saber: el aspecto moralizador que encierra la narración de empresas llevadas a cabo por un grupo de hombres o una colectividad en cuanto que contienen una lección de civismo, de esfuerzo común y de lucha por el mejoramiento de las condiciones en que vive el hombre.

A todo esto, nos queda por tratar un último punto: la finalidad que debe tener la Historia en la escuela primaria. Creemos que hay dos aspectos importantes a considerar: uno, el aspecto moralizador que pueden contener las enseñanzas; otro, el espec-

(2) FEBVRE, LUCIEN: *Combats pour l'histoire*, pág. 42. París, 1953.

Historiadores, derivamos de este hecho un sentimiento bien definido: la incredulidad varía con las épocas. Varía a veces rápidamente. Como varían las nociones sobre las que algunos se apoyan para negar, mientras que los vecinos las utilizan para sostener sus sistemas amenazados. Muy de prisa, y nosotros lo sabemos: la actitud del sabio frente al determinismo de las leyes naturales no puede ser en 1940 la actitud de Claude Bernard o, para no remontarnos tan alto, la de los sabios autorizados de 1900.

Por consiguiente, la incredulidad de los hombres del siglo XVI, en la medida en que ella fue realidad, es absurdo y pueril suponer que fue, ni en una mínima parte, comparable a la nuestra. Absurdo y anacrónico. Hacer que Rabelais encabece la lista de una serie lineal, a la cola de la cual inscribiríamos a los "librepensadores" del siglo XX (suponiendo, por otra parte, que formen un bloque y que no difieran profundamente los unos de los otros por su espíritu, su experiencia científica y sus argumentos particulares), es una insigne locura. Este libro lo habrá demostrado; si no, carece de valor

(LUCIEN FEBVRE, *Le problème de l'incroyance au XVI^e siècle*. Editions Albin Michel, edición revisada. París, 1962, p. 497.)

to de disciplina científica. Este último, propiamente como a tal disciplina, corresponde de manera muy remota a la escuela primaria y debería ceñirse, especialmente en los primeros grados, únicamente a proporcionar al niño la noción de tiempo histórico. Noción que vendría dada mediante la explicación de hechos realmente importantes del pasado que proporcionasen al espíritu combativo del niño un derivativo de las grandes luchas por las cosas de la civilización, la cultura y el espíritu. Y, a medida que se desarrolla su capacidad de comprensión, ampliar y profundizar estas explicaciones y enseñar al niño no tan sólo lo que el hombre ha hecho, sino hacerle conocer a este hombre, verle en su realidad y disponerle para juzgar y comprender la razón de sus actos.

Intimamente ligado a este problema de la enseñanza está el empleo de manuales; evidentemente su uso es necesario, ya que el niño no puede retener por completo la explicación del maestro. Pero ¿qué tipo de textos es preciso emplear? Lucien Febvre dice a este propósito: "Admito para ella [la escuela] libros de lectura bien hechos —y momentos breves— a condición de que todo lo que expliquen al niño desemboque sobre la vida. Y si reúnen hechos, que sean pocos, pero bien escogidos, de real importancia y explicados verdaderamente a fondo" (3).

Resumiríamos nuestra visión de lo que debe ser la

(3) FEBVRE, LUCIEN: *Ob. cit.*, pág. 100.

enseñanza de la Historia en la escuela primaria diciendo que creemos más adecuado que al terminar el período escolar el niño estuviese capacitado para comprender el pasado, que se le haya obligado a adoptar una postura crítica —en definitiva, a razonar— más que el que sepa, de una manera mecánica, una lista de fechas, reyes y batallas, con lo que, desgraciadamente, tan a menudo se confunde la Historia. Para ello, creemos que el método más adecuado es escoger momentos cruciales de la historia del desarrollo de la Humanidad y ofrecer al niño no una simple narración, sino una explicación lo más completa posible de todos los factores que intervienen en estos acontecimientos.

BIBLIOGRAFIA

- FEBVRE, LUCIEN: *Combats pour l'histoire*. París, 1953. Librairie Armand Colin.
- BLOCH, MARC: *Introducción a la Historia*. Méjico, 1952. Fondo de Cultura Económica.
- VICENS VIVES, JAIME: *Historia Económica de España*. Barcelona. Ed. Telde.
- VICENS VIVES, JAIME: *Historia Social y Económica de España y América*. Barcelona, 1959. Ed. Telde, 5 vols.
- VICENS VIVES, JAIME: *Aproximación a la Historia de España*. Barcelona, 1960. Centro de Estudios Históricos Internacionales.
- VILAR, PIERRE: *Histoire de l'Espagne*. París, 1952. Presses Universitaires de France. Col. "Que sais-je?".
- SELIGMAN, EDWIN R. A.: *La interpretación económica de la Historia*. Madrid, 1929. Librería Francisco Beltrán.
- COLLINGWOOD, R. G. *Idea de la Historia*. Méjico, 1952. Fondo de Cultura Económica.

Lo que determina la sucesión, el orden y la valorización de las experiencias individuales es el elemento utópico, es decir, la naturaleza del deseo predominante. Este deseo es el principio organizador que moldea incluso hasta la forma en que experimentamos el tiempo. La forma en la que se ordenan los acontecimientos y el ritmo inconscientemente enfático que impone sobre el fluir del tiempo el individuo y su observación espontánea de esos acontecimientos se presentan en la utopía como una imagen inmediatamente perceptible o, al menos, como una serie de significados inteligibles de manera directa. La estructura más íntima de la mentalidad de un grupo nunca puede ser aprehendida tan claramente como cuando nos esforzamos en comprender su concepción del tiempo, a la luz de sus esperanzas, aspiraciones y propósitos. Una mentalidad determinada no sólo ordena sobre la base de esos propósitos y de esas expectativas los acontecimientos del futuro, sino que también lo hace con los del pasado. Los acontecimientos, que, a primera vista, se presentan como una mera acumulación cronológica cobran, desde este punto de vista, un carácter de destino. Los simples hechos se sitúan dentro de una perspectiva y se subraya distintamente su significado, y distintamente se valoriza lo que le sucede al individuo, de acuerdo con las direcciones fundamentales hacia donde la personalidad se orienta. Es únicamente en esta ordenación significativa de acontecimientos, que supera a la mera ordenación cronológica, donde se debe descubrir el principio estructural del tiempo histórico.

(KARL MANNHEIM, *Ideología y Utopía. (Introducción a la Sociología del Conocimiento.)* Aguilar, S. A. de Ediciones. Madrid, 1958, pp. 287-288.)

LA UNIDAD EUROPEA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

por el Doctor JOSE MARIA MARTINEZ VAL

Director del Instituto de Enseñanza Media de Ciudad Real.
Correspondiente de la Real Academia de la Historia.

Hace años que me vengo preocupando de este tema. En 1951 publiqué *La unidad europea*. Algo antes, *Educación y pacifismo*, *La enseñanza de la Historia en la enseñanza media*, etc.... Es natural que aproveche con mucho gusto la amable invitación del director de VIDA ESCOLAR para volver sobre temas que me son particularmente queridos.

Creo, sinceramente, que la enseñanza de la Historia debe ser renovada. Hasta hace muy pocos años, quién sabe si hasta ahora mismo, todavía la enseñanza de la Historia, y por supuesto que no sólo en España, tenía una finalidad meramente patriótica. Se quería, sobre todo, exaltar el valor de la propia nacionalidad. Era, sin duda, natural. Sólo que con naturalidades o con naturalismos no se puede construir la educación de un niño ni la formación de un pueblo. El hombre no es sólo naturaleza. Y puesto que hemos llegado a saber que las ciencias culturales (*la Historia*) son, en métodos y fines, exactamente lo contrario de las ciencias naturales, no estará de más que sometamos la enseñanza de la Historia al análisis necesario para sacarla de un mero naturalismo. No se trata de segregar todo lo que tiene de formación patriótica, no, de ninguna manera. Seguirá siendo necesario y conveniente que cada pueblo o nación cuide con mayor interés conocer y valorar aquello que le es más propio e inmediato. Hacer lo contrario sería un pecado *contra Natura*, quizá más grave aún que seguir la naturaleza (sólo la naturaleza) de las cosas. Pero cada vez se ve con más claridad que se hace urgente y preciso completar la formación histórica con referencias a lo próximo, a todos aquellos pueblos que, cercanos a nosotros en lo geográfico, han contribuido, unas veces con sus ataques, otras con sus estímulos, otras con sus colaboraciones, a conformarnos como somos; del mismo modo que nosotros, con nuestra presencia en ellos, en armas o en espíritu, también hemos contribuido a su formación.

Este pensamiento nos pone en el centro mismo de la cuestión. La historia de España no se puede comprender sin la historia de Europa. Es más: Estamos todos cayendo en la cuenta, en Europa, de que no hay "historias nacionales", sino una sola y grande "historia de Europa", un gigantesco proceso de formación, del que los períodos de consolidación de las nacionalidades (variable según cada una y sus circunstancias propias y diferenciales) no son más que capítulos previos a una estructura unitaria europea.

Basta, para comprenderlo, recordar, aunque sólo en sugerencia rápida, la reciente polémica en torno a lo español mantenida entre dos grandes de nuestra

Historiografía: Américo Castro y Claudio Sánchez Albornoz. Sus tesis contrapuestas (semitismo-arabismo, como ingrediente fundamental en Américo Castro; romanismo-germanismo y ampliación hacia atrás, más allá de la Edad Media, en Sánchez Albornoz) para explicar "lo español" y su formación tienen de común, sin embargo, que ambos reconocen que entre los ingredientes de "lo español" hay fuertes aportes exteriores. Lo español, y por ende, la Historia de España, no se explica por sí mismo. Hay que hacer. Sin remedio posible, una transferencia a lo extranjero.

Pero exactamente lo mismo pasa en la Historia de Francia, de Italia o Alemania, por no citar más. Ninguna puede escribirse ni entenderse sin referencia a los vecinos, más o menos lejanos. Europa ha sido una vecindad dinámica. Y estamos alcanzando el tiempo maduro de los resultados de ese dinamismo. Creo que en la idea de *unidad europea* no hay sólo una preocupación por los mercados económicos o por la seguridad. Si de la seguridad se tratara, la cosa tendría solución en una alianza, como la existente, hoy por hoy, en la N. A. T. O. Y si se tratase de sólo cuestiones económicas quizá bastara con el Mercado Común. Pero ya vemos que no es así. El ansia de unidad continúa y se apunta ya a la idea de una *Europa de las Patrias* (pensamiento político de De Gaulle y Adenauer), mientras otros movimientos quieren ir más allá y crear la *Europa como Patria*. En uno y otro caso Europa está ya ahí, ante nosotros, como una incitación a crear algo nuevo, por encima de las fronteras, que van desapareciendo arancelariamente, como paso para desaparecer quizá, por lo menos en cierto modo, políticamente, a salvo de las peculiaridades y autonomías, por el momento aún invencibles, que no se pueden ni se deben desconocer. Europa se ha convertido, por utilizar una expresión que nos es querida y que resultó no sólo poética, sino exacta, en una *unidad de destino*. Todos los europeos vemos que estamos embarcados en un mismo destino. La fuerza de la Historia que actúa en el Vístula ya sabemos que no se detendrán, por ejemplo, en el Rin o en los Pirineos o en el paso de Calais. Pero ante este hecho—innegable—que dicta la unidad, que la impone, debemos hacer la reflexión de que esto es así porque previamente Europa ha vivido de una determinada manera y ha creado un cierto estilo de existir y de actuar. Si la Edad Media, con su fragmentación y sus dificultades de tráfico, comercio y cultura, creó las nacionalidades, desde su otoño (el "otoño de la Edad Media" de que habló Huizinga) comenzó a poblarse de espíritu unitario.

Por encima de las fronteras y de las luchas por el predominio (que no era sino la idea misma de Europa, que quería ser encarnada en un pueblo solo, o en una dinastía), el Renacimiento, el Barroco, el Neoclasicismo, el imperialismo de un Luis XIV, de un Napoleón o de un Hitler, no son sino movimientos europeístas.

La situación actual podríamos decir que está definida por el punto XIV del *Movimiento europeo* (Bruselas, 1949), que asirma:

"Europa debe, pues, unirse en virtud de razones a la vez morales y materiales. *Respetando la diversidad*, gracias a la cual desempeñó papel eminente en la Historia, en un orden en cuyo seno se armonicen la disciplina y la libertad, encontrará el vigor nuevo que le permita afirmar su independencia y su influencia como fuerza civilizadora, desempeñando un papel activo en los asuntos mundiales."

Ahora bien, esta nueva actitud obliga a replantear, aun en el grado más elemental de la enseñanza, el tema general de la Historia. Hay que engastar la enseñanza de la Historia de España en la total Historia de Europa, pero no con un vago sentido pacifista y tranquilizador de viejos enconos, sino con verdadero *sentido científico*. Es decir, buscando efectivamente en la Historia un *sentido de la totalidad*. Creo que no se trata de "limar los programas" en las aristas que presentaban (y que, sinceramente, será muy difícil que dejen de presentar, no nos hagamos ilusiones). Eso no basta. Hay que "comprender" que todo lo español (como todo lo francés, lo alemán, lo inglés, lo italiano) sólo cobra total y profunda significación cuando se le engasta en el proceso histórico europeo. Es, pues, un nuevo "*espíritu de la Historia*" lo que se pide, lo que exigen los tiempos.

Porque de repente, así, en el plazo de muy breves años, tan pocos que caben holgadamente en el breve compás (tan debatido) de una generación (concretamente, de "nuestra generación"), Europa se nos ha presentado como una idea común y como un objetivo inequívoco. Algo, para que nos entendamos bien, como lo que en España ocurrió en la época de los Reyes Católicos. Que por encima de Castilla, Navarra, Aragón o Granada (y aun Portugal, aunque fallasen los sueños y los matrimonios de príncipes en el claro designio unitarista) apareció España como destino común de todos los pueblos, incapaces aisladamente de una acción tan grande como la que se realizó. Eso pasa hoy, aunque algunos no lo vean. Y por encima de las fronteras nacionales, llama la unidad, que lleva gestándose varios siglos. Europa es un vasto sistema de integraciones, que está llegando a días decisivos.

Se nos plantea, congruentemente con estos supuestos, la necesidad de replantear la enseñanza histórica, con vistas a nuevos horizontes mentales. Estimo que con ello nosotros salimos ganando, porque nuestra Historia de España es mucho más hermosa si se la concibe en función de universalidad. Lejos de recortarse su significación, queda engrandecida. Nuestras figuras más eminentes no perderán nada. Por ejemplo, un Alfonso VI, conquistador de Toledo, que por ello tiene ganada de fronteras adentro su fama, adquirirá relieve de gran europeo por la introducción de la Orden de Cluny. Y no es único, ni mucho menos. Y por el contrario, figuras nuestras que andan un tanto desvaídas en lo español alcanzarán su justa dimensión en cuanto las midamos a escala europea.

Por ejemplo, el cardenal Gil de Albornoz, "el mayor genio político de nuestra raza", al decir de Menéndez y Pelayo; o Luis Vives, figura de máxima magnitud en el humanismo "europeo". Nada digamos de América, obra de Europa, pero hija de España, cuya Historia y cuyo porvenir están absolutamente ligados al Viejo Continente.

Pienso, por otra parte, si esta "europeización" de la enseñanza elemental de la Historia no podrá ser el medio mejor para lograr eso tan difícil que debiera constituir la máxima preocupación de los educadores, dentro de la didáctica de la Historia: la formación del sentido histórico en el niño. Porque había que encontrar algún hilo conductor que nos guiase desde la vivencia casi física, ágilmente evocada, del héroe, del sabio o del artista "propios", españoles, hasta la valoración de lo universal. El salto es grande y se necesitaba un eslabón. Ese eslabón puede ser la historia a escala continental. Ni tan próximo como lo nuestro ni tan lejano como lo que siempre ha sido ajeno. Las figuras, los acontecimientos, los resultados de nuestro contorno geográfico y vital, aquellos países con los que hemos convivido a lo largo de más de dos milenios, con los que estamos en contacto permanente, ahora cada vez más frecuente e íntimo, deben ser ese nexos didácticos que nos faltaba.

Como ocurre siempre, un principio teórico se revela rico en consecuencias prácticas, incluso instrumentales. Así ocurre en cuanto se medita un poco seriamente en la idea de la unidad europea. La paz, con ser tan importante, con ser un bien colectivo tan apetecible, no es toda la riqueza de la idea.

Vemos que la idea de la unidad europea, en relación con la enseñanza elemental de la Historia, conduce a conclusiones claras, básicas:

- 1) A una rectificación de la Historia de España, que resultará engrandecida si la proyectamos sobre el escenario total de Europa.
- 2) A una comprensión de Europa, como diversidad dinámica en busca de unidad.
- 3) A una comprensión total de la cultura europea, como síntesis de los esfuerzos de muy varios pueblos.
- 4) A una superación de los nacionalismos, que se han demostrado ya incapaces de resolver las dificultades, de todo orden, que se plantean en una sociedad fuertemente tecnificada y social, como es la actual.
- 5) A una revisión de las funciones históricas de personajes o complejos acontecimientos históricos, cuya valoración habrá de variar cuando se haga a escala europea. (Por ejemplo, nuestra Reconquista adquirirá mucho mayor volumen y trascendencia cuando se vea no sólo como el tiempo en que se forma la nacionalidad española, sino como lo que realmente fue: Defensa de Europa y del cristianismo.)
- 6) A una reestructuración de los programas escolares, donde deberá darse entrada, moderadamente, pero sin dudas ni vacilaciones, a hechos históricos europeos de gran magnitud, hoy ausentes de nuestra consideración escolar.
- 7) A nuevos puntos de vista didácticos, en función de la formación del sentido histórico en el niño y no mero anecdótico bélico.

BIBLIOGRAFIA

(La bibliografía europeísta es extraordinariamente abundante. Se selecciona aquí la que se estima más importante o más accesible y únicamente en idiomas español o francés.)

- AZAOLA, J. M.: *En busca de Europa*. Madrid, 1949.
- MARTÍNEZ VAL, J. M.: *La unidad europea*. Ciudad Real, 1951.
- BERNACER, LARRAZ y otros: *Estudios sobre la Unidad Económica Europea*. Madrid, 1951 y sigs. (Varios volúmenes.)
- GEMÉNEZ CABALLERO, F.: *La Europa de Estrasburgo*. Madrid, 1957.
- USCATESCU, JORGE: *El problema de Europa*. Madrid, 1950.
- VENTOSA Y CALVELL, J.: *Breviario de problemas contemporáneos*. 1951.
- DUQUE DE MAURA: *La crisis de Europa*. Rialp. Madrid, 1952.
- CHRISTOPHER DAWSON: *Hacia la comprensión de Europa*. Rialp. Madrid, 1953.
- PRAT BALLESTER, JORGE: *La lucha por Europa*. Mirasol. Barcelona, 1952.
- SAINT LOURENT: *La integración Europea*. Barcelona, 1957.
- PEÑALOSA ESTEBAN-INFANTES, MARGARITA: *Aspectos europeístas desde la segunda guerra mundial*. Ciudad Real, 1959.
- MADARIAGA, SALVADOR: *L'Esprit d'Europe*. París, 1952.
- NIKURADSE, ALEXANDRE: *Objectifs et méthodes des études européennes*. París, 1956.
- COUDENHOVE-KALERGI, CONDE: *PanEuropa*. Madrid, 1926.
- DAWSON, CH.: *Los orígenes de Europa*. Madrid, 1955.
- DAWSON, CH.: *Situación actual de la cultura europea*. Ed "O crece o muere". Ateneo de Madrid.
- ORTEGA Y GASSET, J.: *Meditación de Europa*, en "Revista de Occidente". Madrid, 1960.
- DEMANGEON, J.: *La declin d'Europe*. París, 1920.
- DELAISI, F.: *Les deux Europes*. París, 1925.
- HERRIOT, H.: *Los Estados Unidos de Europa*. Madrid, 1925.
- PHILIP, A.: *L'unité européenne. L'heure de la desition*. Bruselas, 1951.
- PIRENNE, HENRY: *Histoire de l'Europe*. Bruselas, 1936.
- REYNOLD, GONSAGUE DE: *La formación de Europa*. Madrid, 1955.
- ROGGMONT, DENIS DE: *L'Europe en jeu*. París, 1947.
- SEGFRIED, A.: *La crise d'Europe*. París, 1935.

¿Qué acontecerá en las sociedades cuando el ingreso pueda proporcionar a todo el mundo tan buenos alimentos que, por su propia gran calidad susciten controversias sobre salubridad pública, alojamiento de tal categoría, que la gente no se sienta inclinada a esforzarse mucho por mejorarlo, ropas igualmente adecuadas y, prácticamente al alcance de todos, una Lambretta o un Volkswagen —aun cuando no necesariamente un enorme auto norteamericano de doble cola—? No se ha llegado a alcanzar plenamente esta etapa; pero ha sido lograda por una buena parte de la población norteamericana y del norte de Europa, suficiente para plantear, como grave y significativo problema, la naturaleza de la etapa siguiente.

Después de todo, desde el principio de los tiempos la vida de la mayor parte de los seres humanos ha estado consagrada principalmente a la consecución de alimento, refugio y vestido para ellos y sus familias. ¿Qué sucederá cuando avance un paso más, según la dinámica de Buddenbrook, hacia el ingreso real por sí mismo, al mismo tiempo que se establece una utilidad relativa decreciente?

¿Caerá el hombre en un estancamiento secular del espíritu, sin hallar una salida digna a la expresión de sus energías, aptitudes e instintos hacia la inmortalidad? ¿Seguirá, acaso, el ejemplo de los norteamericanos y reimpondrá la vida activa elevando el índice de natalidad? ¿Crearé el diablo trabajo para los desocupados? ¿Llegarán los hombres a conducir las guerras con la sola violencia necesaria para convertirlas en un buen deporte —y para acelerar la depreciación del capital— sin llegar a hacer volar en pedazos el planeta? ¿Acaso la exploración del espacio exterior brindará una válvula de escape, adecuadamente interesante y dispendiosa, para las ambiciones y los recursos? O bien, el hombre, convertido *en masse* en una versión suburbana del caballero provinciano del siglo XVIII, ¿encontrará horizontes suficientes para conservar su esencia de por vida en una mezcla equivalente a la caza, el tiro y la pesca, la vida misma del intelecto y del espíritu y la mínima tragedia que representa la perpetuación de la especie humana? (Entre paréntesis, dudamos que la mitad de la raza humana —es decir, las mujeres— reconozca la realidad del problema, pues, en una sociedad en la que prácticamente ha desaparecido la servidumbre personal, la crianza de los hijos constituye un programa humano sumamente amplio, con o sin bienes duraderos de consumo. El problema del tedio concierne al hombre, cuando menos hasta que crezcan los hijos).

(W. W. ROSTOW: *Las etapas del crecimiento económico*. Fondo de Cultura Económica. México-Buenos Aires, 1961, pp. 112-113)

RELACIONES ENTRE LAS ENSEÑANZAS DE LA GEOGRAFÍA Y DE LA HISTORIA; CONSECUENCIAS DIDÁCTICAS

por CONSUELO S. BUCHON

Jefe de Departamento del C. E. D. O. D. E. P.

Dos corrientes de ideas se encuentran enfrentadas en la enseñanza de la Historia y de la Geografía. Una que tradicionalmente ha venido defendiendo su estudio unido y otra que tiende a la separación. No es que haya habido nunca confusión entre ambas disciplinas. Pero no se está tan de acuerdo respecto a los motivos que aconsejan la separación o el mantenimiento del estudio conjunto, criterio que, no sin contradictores, ha prevalecido en cuanto a la enseñanza se refiere. Sirvan dos ejemplos: dentro de la Carrera de Filosofía y Letras la especialidad de Historias comprende tanto los estudios históricos como los geográficos (1). Y en la Enseñanza Media se mantienen unidas en una misma Cátedra las dos asignaturas.

Estos mismos problemas, y aún más agudizados, se presentan en la investigación, en los tratados de exposición sistemática e incluso en algunos de divulgación, sin que pueda pensarse en ningún momento que sea tendencia exclusiva en nuestra península. Ya decía en 1913 Vidal de la Blache: «La Historia y la Geografía son compañeras que han viajado siempre juntas y que como sucede entre viejos conocidos han perdido el hábito de discernir las diferencias que las separan» (2).

El problema de las relaciones entre la Historia y la Geografía es más complicado de lo que a primera vista parece.

Para muchos quizá resulte suficiente saber que los hechos históricos tienen lugar en un marco geográfico, que es necesario conocer y que la Geografía tiene a su vez una historia, y que el mismo hombre ha sido en parte uno de los factores que han intervenido en la formación de los paisajes. Pero para los especialistas las relaciones no son tan sencillas.

Vieja ha quedado ya la discusión en torno al posibilismo o determinismo del hombre en un ambiente geográfico dado. Extrema resultó la postura de considerar que el hombre no puede sustraerse al ambiente que le rodea y que todos sus actos están im-

puestos necesariamente por las condiciones geográficas en que vive. Esto está ya plenamente superado. Una cosa es reconocer una influencia que puede en cierto modo orientar una tendencia o simplemente presentar oportunidad, y otra muy distinta negar la libertad de elección, afirmar la necesidad de conducirse de determinada manera presionado por la configuración geográfica.

Mucho se ha hablado también de la conveniencia del estudio conjunto de ambas disciplinas, basándose en la condición de «ciencias auxiliares». Pero esto no responde más que a un fenómeno general sobrevenido por la especialización y en el que, en realidad, todas las ciencias pueden considerarse auxiliares las unas de las otras. La fotografía aérea, los análisis químicos e incluso la Astronomía han prestado y prestan útiles servicios a la Historia, mientras que la Geología o la Meteorología e incluso la Historia Natural a su vez lo hacen a la Geografía, sin contar la Física que en el fondo quizá sea la única que explique la mayoría de los hechos geográficos, y, sin embargo, nadie niega que convenga el estudio separado. Otras ciencias como la Cronología, la Diplomática, la Estadística, etcétera, están comprendidas en lo que tradicionalmente se ha entendido como ciencia auxiliar.

¿Por qué, pues, esta unión tradicional entre la Historia y la Geografía? Es indudable la utilidad del estudio del escenario donde se desarrollaron los hechos históricos. Tampoco hay que olvidar que el presente geográfico no es más que la manifestación final de un proceso histórico de la tierra misma. El problema está en saber si bastan estos argumentos para mantener unido su estudio.

Esta unión fue un hecho cierto hasta principios de siglo. Desde entonces las tendencias a la separación han ido en aumento.

Pero pese a estos intentos de separación, en parte conseguidos, algunos historiadores intentan de nuevo aunar ambas ciencias. Sirvan de ejemplo, Braudel, defensor actual de esta postura con su libro *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en los tiempos de Felipe II* que, en definitiva, no es más que el intento de establecer una verdadera Geografía humana retrospectiva, o, como se ha dado en llamar, una Geohistoria. Notable es su sugerencia de que los geógra-

(1) Modernamente se ha iniciado una separación. A título de prueba, en la Universidad de Zaragoza se estudian las dos ramas separadas.

(2) Vidal de la Blache: *Des caractères distinctifs de la Géographie*.

fos presten más atención al tiempo y los historiadores más al espacio.

En el campo de los geógrafos también aparecen intentos de ligar la Geografía y la Historia. Entre los contemporáneos quizá el más significativo sea R. Dion, especialista en cuestiones de Geografía Histórica. «Es peligroso —dice— no mantener unidas la Geografía y la Historia. Los historiadores necesitan conocimientos geográficos externos y los geógrafos conocimientos históricos que les expliquen el paisaje actual, pues las condiciones naturales no explican la geografía humana».

Inglaterra es quizá la nación que más se ha preocupado por unir ambas disciplinas. Dentro del «University College» de Londres ha nacido un Instituto dedicado precisamente a la Historical Geographic, dirigido por H. G. Darby, quien en 1953 presentó ante el Instituto de Geografía Británica una comunicación sobre las relaciones entre la Geografía y la Historia, marcando que para él existían cuatro combinaciones posibles de ligazón entre ambas.

- A) La Geografía al servicio de la Historia.
- B) La Geografía del pasado.
- C) La Historia al servicio de la Geografía.
- D) La Geografía del pasado al servicio de la Geografía del presente.

Vamos a ver brevemente cada una de estas combinaciones.

A) *La Geografía al servicio de la Historia.*

Desde finales del siglo XVIII los historiadores ingleses han procurado estudiar con bastante realismo el escenario de los hechos históricos y de los sucesos políticos y hacer una verdadera reconstrucción del esfuerzo humano bajo todos sus aspectos. Michelet considera el suelo como un componente del pasado que influye en gran manera en el comportamiento de los hombres. Posteriormente, antes que la propia narración histórica se han venido haciendo, a manera de introducción, una serie de comentarios geográficos. Así, por ejemplo, el «Tableau» de Vidal de la Blache, o la Historia de L'Fèbre.

B) *La Geografía del pasado.*

Llamada por los ingleses Historical Geographic. Algunos autores como Macaulay describen el paisaje inglés de 1680, y afirman que una descripción o exposición actual que prescindiese de pintarnos el pasado no sería completa. Incluso se han propuesto establecer una serie de etapas sucesivas teniendo en cuenta las fechas de ocupación del suelo por el hombre, en lugar de aquellas que solamente se refieren a su evolución política.

C) *Historia al servicio de la Geografía.*

El paisaje actual no es más que el resultado de un proceso histórico en el que han intervenido una serie de factores de tipo físico y humano. El paisaje no es estático, sino dinámico y hay que hacer historia, por tanto, para comprender la evolución de cada uno de los elementos que lo componen. Comparando este método con el anterior tendremos el paisaje global.

D) *La Geografía del pasado al servicio de la Geografía del presente.*

En Geografía el pasado solamente tiene valor como factor de explicación, útil pero secundario. Puede intentarse reconstruir las fases que dejaron trazas en el paisaje actual, pero al ser difícil separar los fenómenos que sobrevivieron y los que no dejaron huellas, se corre el peligro de ir a una reconstrucción integral del paisaje antiguo, es decir, a una Geografía del pasado, lo que sería excesivo. Otra forma sería la de no intentar hacer estudio de la historia de la Tierra más que en aquellos aspectos en los que fuera absolutamente necesario para explicar la presentación del marco geográfico actual. Esta mirada a la Historia es, como puede comprenderse, bastante lejana.

En consecuencia, podemos decir que si de una manera general y absoluta la Historia no puede pasar sin el estudio de la Geografía esta necesidad es diferente según el aspecto de que se trate. En la Geografía física o en la morfología, el estudio de la Geología aportará las bases necesarias; en cambio la Geografía regional o humana las tendrá en la tradicional división administrativa española que no puede estudiarse ni ser explicada más que a través de la Historia de España.

La antigua diferencia que afirmaba que la Geografía estudia el espacio y la Historia el tiempo ha sido totalmente superada. Ambas se interesan por la totalidad del tiempo humano y de la superficie terrestre. Y al llegar a este punto vemos la gran cantidad de ciencias que también se refieren a todo ello, tales como la Sociología, la Etnografía, la Demografía, etcétera. Todas las ciencias del hombre tienen en realidad grandes afinidades. ¿Forman ciencias independientes o forman parte de una misma ciencia global del hombre? La contestación afirmativa a este segundo punto sería muy difícil de admitir.

El fin puede ser el mismo, aunque desde luego existe un distinto punto de vista en cada una de ellas. Si consideramos la Historia Social y la Geografía Humana veremos la identidad del fin. El mismo objeto material, pero estudiado desde un ángulo diferente.

El hombre utiliza el medio físico por medio de una civilización. Esta civilización compuesta por una serie de técnicas, estructuras económicas o sociales, etcétera. Esto es lo que el geógrafo pedirá a las demás ciencias, especialmente a las ciencias históricas, para explicar las etapas de la corrección del espacio por el hombre. Una vez colocado ante estos hechos hará una selección desde su particular punto de vista que es la localización, la extensión, el estudio de las variaciones locales y regionales en frecuencia e intensidad.

En definitiva, cuando el geógrafo mira al pasado, no lo estudia por sí mismo, este estudio solamente va dirigido en cuanto a las permanencias a lo largo de los siglos. El historiador por su parte suele considerar el espacio geográfico como algo inmutable, es en este caso cuando el geógrafo debe advertirle de lo falso que hay en esta consideración. El historiador ha de saber que cuanto más fino sea el análisis geo-

nal del geógrafo, más segura también le será a él la elección de un cuadro especial para su estudio.

Volviendo a las cuatro clasificaciones anteriores vemos cómo dos de ellas corresponden a la Historia. La primera introduce el factor geográfico como elemento en la explicación de la Historia, y la tercera nos habla de la historia del paisaje.

El estudio total de un historiador no debe abarcar solamente lo ocurrido dentro de un determinado marco sino también en el marco mismo donde se han desarrollado los hechos. ¿Por qué los progresos de una roturación, de un pantano, o el nacimiento de un barrio en una ciudad no han de ser objeto de estudio para un historiador con el mismo título que las sociedades humanas o las formaciones políticas?

Las otras dos posturas se refieren a la Geografía, la segunda es el estudio del medio geográfico en una época concluida y la cuarta concierne a las supervivencias en la explicación del paisaje actual. Sea cualquiera la época que se estudie, la explicación de un hecho geográfico requiere una vuelta atrás, lo que pudiera hacer pensar en dos geografías: la retrospectiva y la actual, si bien no hay más que un punto de vista geográfico aplicable a toda ella.

Entre la Historia Social y la Geografía Humana veremos que el dominio es el mismo, guardando cierta originalidad y completándose la una a la otra, aunque bien mirado sean solamente puntos de vista distintos.

En resumen, podemos afirmar brevemente:

I. En un sector muy extenso y amplio existe un profundo condicionamiento de ambas ciencias. Interrelaciones fecundas, que impulsan eficazmente los estudios de Geografía e Historia y que en consecuencia, justifican plenamente el estudio conjunto de ambas disciplinas.

II. Ese mismo e innegable condicionamiento mutuo bastan — si no existieran, como existen, otras razones — para probar de hecho la falsa postura del determinismo geográfico.

III. Si de una manera absoluta y general no puede pasar la Historia sin el estudio de la Geografía y viceversa, esta necesidad es distinta en intensidad y en modo, según el aspecto que se trate.

IV. Aunque son innegables las fuertes interrelaciones histórico-geográficas, no son sólo más o menos fuertes según el aspecto de que se trata, sino que existen también grandes zonas en ambos campos que escapan a esta interrelación, ya que los contenidos de cada una de ellas son extraordinariamente vastos y variados. Esta marcada diferencia no sólo del objeto formal sino del material, en varias dimensiones, y de sus independientes causalidades, hace que haya brotado y se extienda esa corriente a separar ambos estudios.

Principales consecuencias didácticas.

De cuanto llevamos dicho brotan claras unas consecuencias didácticas.

A) Es la primera que si no parece lógico inten-

tar fundir en una las dos ciencias, ya que cada una tiene su propia y rica sustantividad, no parece más lógico independizarlas y no ahondar en las conexiones que fecundizan y sin las cuales no puede profundizarse en el ser de ambas.

Y más aún, este consorcio de las dos disciplinas debe estimularse y se deben investigar nuevas y fructuosas relaciones que expliquen mejor sus respectivos contenidos.

No se olvide que a lo más que se puede aspirar, en el orden del conocer, y que se traduce en auténtico impulso, es en el hallar nuevas y verdaderas relaciones. Esto es en cierto modo crear, esto es profundizar, esto es descubrir, esto es progresar. Y la facilidad en el hallazgo de relaciones es lo que caracteriza al genio, al vidente.

B) La segunda consecuencia, también de tipo general que se desprende de esta relativa situación de la Geografía y la Historia es que la auténtica metodología de ambas estribará en racionalizar, según el grado de madurez del escolar, estas interrelaciones histórico-geográficas, dando a este punto tanta importancia, por lo menos, como se da a los demás conocimientos. Nunca debe prescindirse de las relaciones que las unen, aunque claro es, dosificadas según la distinta capacidad del alumno.

Y descendiendo ya a los distintos grados de enseñanza nos parece que:

a) En la Universidad conviene un estudio especializado, separado de ambos contenidos, por ser objetos muy amplios y postularlo así la propia sustantividad de las ciencias. Pero éste no quiere decir que no se expliciten sus relaciones. Precisamente la labor específica de la Universidad, en este aspecto, es la de investigar y ahondar en la interrelación geográfica-histórica. Pues de lo contrario no podrían comprenderse bien gran parte de sus aspectos.

b) En la Enseñanza Media responde a esta línea la actual posición de reunir en un Cátedra ambas disciplinas. Claro que sin confusión. Se tienen que distinguir netamente sus objetos y puntos de vista, pero es necesario intensificar cuanto permita la comprensión de este escolar la interrelación de ambas. Y nótese que es insuficiente quedarse en una mera localización del hecho histórico en el marco geográfico.

c) En cuanto a la Enseñanza Primaria, en la que la inteligencia inicia su desarrollo, y en la que no pueden darse sino en los últimos grados (3) conocimiento sistemático de Geografía, y menos de Historia, es donde hay que acentuar esta conjunción, dar una enseñanza global, no desligar las enseñanzas geográfico-históricas.

Dos razones muy fuertes abogan por este doble enlace. La primera, brota de esta profunda relación existente entre las dos disciplinas. La segunda porque precisamente en este primer estadio de la enseñanza hay que dar un conocimiento *reducido* sí, pero no

(3) Nos referimos al niño antes de los nueve años. Ya que a partir aproximadamente de esta edad sí se inicia la sistematización en ambas disciplinas.

desfigurado y menos mutilado, como sería en el caso de no señalar las relaciones, con la gradación misma, con que se da el restante conocimiento.

Unas ideas desfiguradas o mutiladas bajo el pretexto de que son difíciles para la comprensión infantil, es sencillamente perjudicar el desarrollo intelectual del pequeño y crearle dificultades para su futura comprensión en estadios más avanzados de su cultura.

Pero es que a estas razones de tipo metodológico, basadas en lo que son en sí estas disciplinas, se suma una poderosa razón de orden principalmente psicológica, y es que si pretendemos que en el escolar no se dé una enseñanza memorística y baldía (4) y que exista un verdadero aprendizaje y una enseñanza vital, se impone el relacionar. Las relaciones, sean de la clase que sean, hacen la adquisición más fácil, favorecen la fijación y dan un conocimiento más ágil y completo.

Ya se comprende que no vamos a pedir se profundice en las interrelaciones. Se pide la *misma racionalización* o dosificación para ellas que para las restantes adquisiciones. Pero sí queremos subrayar que en estas edades se den las enseñanzas de Historia propiamente, sobre un mapa *físico* en el que los niños *localicen, concreten* el hecho histórico que *reducidamente* ha de dárselos. Y que se les induzca, con medida, a la *observación* de estos accidentes, particularidades, riquezas, etc., del marco geográfico para que ellos *vean* cómo han podido influir en el hecho histórico y viceversa.

(4) Hay que evitar el memorismo consistente en la desviación, no de utilizar la memoria, sino de que ésta ocupe el lugar que corresponde a la inteligencia.

En una palabra, en la Escuela Primaria tiene que encontrar, por varias razones, fuerte eco la conexión existente entre la Geografía y la Historia. Y la metodología ha de trabajar en el sentido de que se racionalicen —en cantidad y calidad, sin *desfiguración*— las relaciones histórico-geográficas. Este es el estadio primero y fundamental que parecen reclamar estas enseñanzas.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

- BLOCH, M.: *Les caracteres originaux de l'histoire rurale française*. París, 1952.
Introducción a la Historia. Méjico, 1952.
BRAUDEL, F.: *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en los tiempos de Felipe II*. Méjico, 1953.
DEBESSE: *Place de l'enseignement géographique au cours du développement de l'enfant*, Cahiers de Pédagogie Moderne. París, 1953.
DION, R.: *La part de la Géographie et celle de l'histoire dans l'application de l'habitat rural du Bassin Parisien*. Lille, 1946. *Les Frontiers de la France*, París, 1947.
CASAS TORRES, J. M.: *Notas sobre el concepto y métodos de la Geografía científica contemporánea*. «Revista de la Universidad de Zaragoza», núm. 4. Zaragoza, 1945.
CASTRO, C.: *Criterios para la enseñanza de la Geografía*. «Revista de Educación», núms. 110 y 119. Madrid, 1960.
FÈBRE L. L.: *Combats pour l'Histoire*. París, 1953.
FLORISTÁN, A.: *Sobre el concepto y contenido de la Geografía*. «Estudios Pedagógicos». 14-15. Zaragoza, 1952.
GOTTMANN, J.: *La politique du Etats et leur Géographie*. París, 1953.
HASSINGER, H.: *Fundamentos geográficos de la Historia*. Barcelona, 1958.
HERRIOT, E., y otros: *L'enseignement de l'Histoire*. Cahiers de Pédagogie moderne. París, 1951.
U. N. E. S. C. O.: *La enseñanza de la Geografía al servicio de la comprensión internacional*. «La Unesco y su programa». Folleto, 7, 1950.
VIDAL DE LA BLACHE: *Des caractères distinctes de la Géographie*. 1913.
VICENS VIVES, J.: *Historia Económica de España*. Barcelona, 1959.

METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

por MONTSERRAT LLORENS

Catedrático del Instituto de Enseñanza Media de San Sebastián.

Hace cosa de un año hice una visita a la catedral de Avila. El guía, aunque no poseía ciertamente estudios demasiado profundos sobre el tema, tenía esta rara habilidad, de recalcar lo fundamental y de dar a sus explicaciones un matiz cordial que sólo poseen quienes aprecian realmente los valores que, por su oficio, están obligados a ponderar. Insensiblemente, después del recorrido habitual, nuestra conversación se alargó, estuvimos hablando de los visitantes de la catedral, del interés creciente de la gente por los monumentos y él, a modo de ilustración del tema, me refirió cómo había "descubierto" la catedral de Avila. Nacido en la ciudad, cansado de acudir a su catedral, nunca

hubiera imaginado que ésta pudiera tener un valor especial, aparte, claro está, del religioso que tenía por su misma condición de templo. Cuando las circunstancias le llevaron a trabajar en ella y se le inició en la tarea de enseñarla a los visitantes, le descubrió de pronto otro valor; primero fue algo intuitivo: si para verla venía tanta gente de fuera era que la cosa valía la pena; más tarde tuvo que aprender los elementos concretos en que se basaba aquel aprecio, entonces lo comprendió. Me dijo que en Avila había aún muchos que se encontraban en la situación en que estaba él antes del "descubrimiento" y comentó:

—"Eso deberían enseñarlo en la escuela"; luego

se apresuró a añadir: "A nosotros nunca nos llevaron a verlo, pero ahora es otra cosa, muchas veces vienen los maestros con los chicos a visitar la catedral". Al decirlo parecía contento, como si entrevistara los comienzos de una época mejor.

Esta conversación me hizo pensar otra vez en los argumentos que pocos meses antes había utilizado en mi *Metodología para la enseñanza de la Historia*, para propugnar una modernización en su orientación; el saber que en este aspecto del problema el guía de la catedral de Avila y yo estábamos de acuerdo me resultó, y lo digo sin ninguna clase de ironía, muy reconfortante.

Efectivamente, toda mi preocupación al escribir mi *Metodología* era el proporcionar al maestro un sistema para convertir la *Historia-cuento* en una *Historia-ciencia de la realidad humana*. La cosa no resulta fácil. Todos sabemos que los niños tienen una extraordinaria capacidad para escuchar y aun aprender relatos pintorescos y fantásticos, cuanto más pintorescos y fantásticos mejor. Pero la historia no es esto, y el educador debe encontrar el medio de que sus alumnos distinguan perfectamente un trozo de historia de un cuento o leyenda. El niño debe empezar a distinguir pronto lo vivo de lo imaginado, la fantasía de la realidad.

La Historia enseñada en serio debe ser presentada como:

a) Una realidad que fue un trozo de vida en su época, una vida tan concreta y real como pueda ser la nuestra en este momento.

b) Una realidad que, en muchos casos, aún sigue viva en cierto modo.

c) Una realidad que fue, en su tiempo, una peripecia humana, que ocurrió a hombres como nosotros, no a seres legendarios.

Veamos, en primer lugar, cómo trazar la frontera entre lo real y lo fabuloso. La dificultad esencial estriba en que la Historia trabaja con realidades de otra época, cosas que han sido, pero que ordinariamente ya no existen. Son muchas las ciencias que trabajan sobre realidades actuales y mucho más concretas: ciencias naturales, geografía... Comparemos sus objetos, tan tangibles, con los datos ya desvanecidos que estudia la Historia. Por muy contemporáneo que sea un hecho no es Historia hasta que ha pasado, hasta que, en cierto modo, ha dejado de ser. Ahora bien; el historiador sabe que esta realidad no se ha esfumado del todo, sabe que deja restos y huellas y mediante su estudio intenta reconstruirlas. Pues bien, lo que ayuda al historiador puede ayudar también al maestro. Poner al alumno en contacto con los objetos del pasado es la forma más directa que existe de mostrarle que este pasado fue algo real. Por eso, me parece de una gran importancia el animar cada relato histórico con la correspondiente ambientación. Cada época tiene sus caracteres externos, que son aquéllos y no otros; cojamos a un niño pequeño —seis, siete años—, expliquémosle un trozo de Historia y luego hagámosle dibujar a las gentes de quienes se ha hablado; ellos, con sus

trajes, sus armas, su barcos, sus instrumentos de trabajo, aparecerán más reales antes los niños si les hacemos ver que todo aquello no lo inventamos, sino que lo copiamos de pinturas, miniaturas, grabados o fotos de objetos de aquella época. Si le obligamos a que copie lo que le trazamos en la pizarra, y a que lo copie con cuidado porque aquello "era así", le habremos introducido de forma elemental en el concepto de la realidad de lo histórico, y en el respeto que se deba a tal realidad. Estos detalles externos serán para ellos el primer paso para aprender a distinguir la personalidad imaginada de Blancanieves, de la real de Isabel la Católica, pongamos por caso; la primera pueden dibujarla como quieran, la segunda no.

Este camino ofrece muchas posibilidades, porque, junto a los dibujos de los más pequeños, hay que colocar las colecciones de fotografías que irán ilustrando a los mayores sobre las épocas que se van estudiando. Junto al material gráfico de que se pueda disponer, no hay que olvidar las posibilidades que ofrezca la realidad que nos rodea: casas y calles antiguas, monumentos, museos, objetos viejos, castillos, ruinas, e incluso —debidamente comentadas— las películas de tema histórico, que se proyecten en nuestra localidad.

Sin embargo, quizá uno de los valores esenciales de la Historia sea su carácter de realidad que, perteneciendo ya al pasado, nos rodea aún con su presencia y no pocas veces influye en nuestra vida. Quizá si sólo redujéramos la Historia a unos cuantos sucesos, esta supervivencia sería más difícil de captar, pero puesto que la Historia trata también de modos de vivir, de monumentos, de modos de pensar y de trabajar, de formas de espiritualidad, de pintura y de música..., en fin, de todo cuanto forma el tejido de la vida humana; es preciso reconocer que tales realidades sobreviven en general a sus creadores y que, más o menos transformadas, siguen viviendo incluso en las cosas que las han sustituido.

Hagamos, por ejemplo, ante los chicos un esquema de la evolución de los medios de locomoción de la Edad Moderna: ¡A qué extraños modos de supervivencia de los más antiguos encontraremos en lo que nos parece la última palabra en técnica de transporte! Volvemos a la catedral de Avila: ésta es algo más que el resto de un monumento histórico —el de su construcción—; sobre él se han ido acumulando recuerdos y objetos que testimonian su valor de cosa viva aún en nuestra época, de supervivencia real y presente del siglo XII en pleno siglo XX.

De ahí el múltiple valor de los museos: puede ocurrir que en ellos se alberguen magníficas obras de arte que serán objeto de aprecio por su mismo valor intrínseco; pero no siempre se puede disponer de Velázquez o Grecos para montar un museo, no importa, un conjunto puede tener valor histórico aunque no albergue ninguna obra genial; nos servirán también una serie de objetos y graba-

dos que nos ilustren sobre la vida de un personaje, una época, una actividad humana... Buen ejemplo de lo primero sería la exposición que se montó en Toledo para conmemorar el centenario de Carlos V, de lo último algunos excelentes museos monográficos organizados últimamente: el de la Piel de Iqualada, el del Vino de Villafranca del Panadés. Un ejemplo más sencillo aún: los museos municipales en los que no hay piezas extraordinarias, sino simplemente objetos que resumen la vida ordinaria de las gentes de la población a lo largo de las varias épocas. Muchos de estos objetos, fabricados en un momento dado, han estado en uso durante muchos años y son ahora la forma más elemental y asequible de presentar esta compenetración que en nuestra vida hay entre el pasado y el presente.

La Historia, vista como peripecia humana, dará a los niños el último dato que necesitan para comprender su carácter de cosa real. Y esto será así, sobre todo, si logramos que comprendan que en ella no intervienen sólo los grandes héroes solitarios, sino también las gentes más sencillas —como ellos y como nosotros—. Y de ello derivará una consecuencia mejor aún: al aprender una historia en la que todos tenemos nuestro papel les introduciremos en el campo del patriotismo más legítimo. Efectivamente, la Historia explicada así puede hacer que el niño se sienta poco a poco incluido en la vida de la comunidad, que empiece a comprender la solidaridad que le une con las gentes de su mismo país, que se dé cuenta, poco a poco, de que su actuación traspasa los límites de su vida "particular" y que influye, para bien o para mal, en la vida de su patria.

Para desarrollar el tipo de Historia a que me estoy refiriendo, el Maestro necesita, además de un espíritu atento dispuesto a aprovechar todo el material que le depare la actualidad, crearse un pequeño fondo de clase en el que encuentre el

material que animará y dará vida a sus explicaciones. Para reunirlo no le queda más remedio que hacerse —él y sus alumnos— coleccionista. Coleccionista de postales, recortes de revistas, grabados, fotos sueltas..., que pegados en fichas y ordenados por un orden cronológico le permitirán disponer de interesantes ejemplos cuando los necesite en clase. Este material gráfico puede recoger aspectos muy variados: obras de arte, monumentos, retratos de personajes, objetos, muebles, armas, grabados con escenas..., todo sirve con una sola condición: que sea realmente de su época, que no sea una ilustración o una reconstrucción posterior a las que algunos artistas han sido muy aficionados. Un Maestro animoso que cuente con un equipo de chicos listos y un poco entrometidos puede aspirar incluso a crearse su pequeño museo de clase: monedas, sellos, armas antiguas, cacharros muy típicos... La finalidad de tal "museo" no sería hacer la competencia a nadie, naturalmente, sino despertar, al "crearlos" y al conservarlos, la curiosidad de sus alumnos, que deberían ser los "conservadores" natos del conjunto.

Imaginemos que se puede dar un paso más: el sueño de un Maestro puede ser el disponer de una colección de diapositivas y un proyector que proporcionen a sus alumnos la visión más directa posible de las realidades que no se tienen a mano. Visitas a museos que nunca se podrán realizar, excursiones a castillos y ciudades que nunca pasarán de proyecto, libros que nunca se tendrán a mano, ilustraciones difíciles de obtener... Cada uno de estos sueños puede ser realizado en parte con el auxilio de unas cuantas sesiones de diapositivas. Si logra disponer de ellas el Maestro tendrá en su mano un medio magnífico para su clase siempre que tenga una precaución indispensable cuando las presente a los alumnos: enseñarles a verlas como un medio de aprender mejor, no como una forma de pasar el rato los jueves por la tarde.

El método narrativo puro y simple no conviene en la enseñanza de la Historia en la escuela primaria, o, más bien, no puede convenir más que a ciertos maestros y para ciertas lecciones solamente. De todas formas, deberá hacer un amplio uso de los medios intuitivos: mapas, álbumes, cuadros, proyecciones, objetos históricos, etc.

No negaremos que el método expositivo puede proporcionar a los alumnos una información histó-

rica suficiente, es decir, el conocimiento de las grandes líneas y datos capitales de los acontecimientos del pasado..., pero no vacilamos en declarar que éste no nos parece apto para contribuir eficazmente a la formación del espíritu crítico y a suscitar el trabajo personal de los alumnos.

(L. VERNIERS, *L'enseignement de l'histoire à l'école primaire et à l'école normale*. Maurice Lamartin, Bruxelles, 1933, pp. 59 y 60.)

LOS METODOS DE INICIACION EN LA HISTORIA

por JOSE MARIA MARTINEZ VAL

Catedrático de Historia. Correspondiente de la Real Academia de la Historia.

Sumario.—Bases esenciales para un planteamiento metodológico.—La realidad histórica.—La razón histórica.—Los métodos de la enseñanza en la Historia: a) observación directa; b) cartografía; c) la narración, como método; d) la biografía; e) la sistemática como método; f) la «cultura» como objeto de la ciencia histórica.

Bases esenciales para un planteamiento metodológico. Cada vez creo más que la didáctica no puede vivir por sí, a menos que la reduzcamos a un mero elenco de procedimientos. Pero si de verdad queremos tener una didáctica de cualquier materia, hay que hacer un planteamiento de profundidad. No nos quedaremos entonces en lo instrumental o procedimental, que siempre es lo externo de la enseñanza. En el planteamiento radical encontraremos la razón esencial que anima a la forma y al procedimiento, en congruencia con la materia de que se trate.

Dos bases son esenciales para un planteamiento didáctico: la disciplina y el alumno. Y aún diríamos que, complementariamente, una tercera: la específica adecuación de la primera al segundo. Pues nos parece evidente que no hay una disciplina abstracta y genérica cuando se trata de enseñarla —no de investigarla—, sino una disciplina concreta y determinada. Para afirmarlo del tema que nos ha sido propuesto diríamos que no hay una «Historia», sino una «Historia para alumnos de ocho o diez o doce años», que es algo enteramente diferente; algo vivo y real, de la Escuela. No la elucubración del filósofo. Pues la disciplina histórica tiene muy diferente contenido y calidad para el niño que se está formando, para el Maestro que le enseña y para el especialista de la materia. Esa diferenciación es determinada por la situación distinta en que cada uno se encuentra ante una misma realidad y los objetivos dimanantes de tal situación.

Hace ya bastante tiempo que me ocupé de este problema, con mayor detenimiento del que voy a tener en estas páginas acotadas en su extensión. Creo que, subyaciendo a la mera enseñanza de la Historia, hay la necesidad de crear un *sentido histórico en el niño*. Si esto es aceptado, la dirección didáctica se aclara; la orientación queda firme y fijada por tal objetivo.

El sentido histórico no se limita a un proceso de memorización. Es un complejo de actividades intelectuales y afectivas, que implica a la vez una elaboración de comprensiones y una tabla de valoraciones, una «estimativa». Dicho así —a lo que nos vemos obligados por razones de espacio— parece que esto es inasequible en el nivel de la enseñanza primaria. Sin embargo, no es cierto. La Psicología experimental tiene ya averiguado que hacia los siete años el niño comienza a tener un buen significado de las situaciones de *antes y después*, aun referidas a acontecimientos que él no haya vivido, y que desde los once aparece la capacidad de generalización y de deducción, el pensamiento abstracto, aunque sea, naturalmente, en grado incipiente, no todavía muy desarrollado. Edades ambas que incluyen al niño en la esfera de la enseñanza primaria o en el grado elemental de la media.

Pero obsérvese que ambas disposiciones son, precisamente, las que necesitamos para llegar a la formación del sentido histórico, en cuanto es una disposición general para la comprensión de la vida de los grupos humanos dentro de lo que Toynbee ha llamado *un campo histórico inteligible*.

La realidad histórica. Nos vemos obligados a concentrar el pensamiento, a llegar a lo visceral de las cuestiones que nos asaltan, sin espacio para el despliegue de los planteamientos. Pero la didáctica tiene que plantearse *ab initio*, el tema de la realidad histórica. Pues la enseñanza de la Historia es algo que versa sobre la Historia como acontecimiento. (Los alemanes, con su habitual rigor, han distinguido *Historie*, ciencia histórica; *Geschichte* —de *geschehen*—, acontecimiento histórico, realidad histórica.) ¿Qué es la realidad histórica? Podríamos contestar nada menos que con Hegel: *ruinas*. Y con Menéndez y Pelayo, *muertos*. («*Lo primero que vemos en la Historia es un montón de ruinas*», Hegel. «*Entre los muertos, vivo*», Menéndez y Pelayo.) Pero esas ruinas y esos muertos son actuantes; son ruinas vivientes y muertos vivientes. Los llevamos dentro de nosotros mismos, como dentro llevamos cada uno la vida de nuestros padres y nuestros antepasados en general. De la misma manera, las sociedades humanas también llevan, en su interior, otras sociedades

que las precedieron. No hay nada absolutamente original, sino el albor primigenio de la creación. Todo está en nosotros —individualmente, socialmente—, más o menos lejano o ancestral. Nuestros padres murieron, pero están actuando en nosotros; Roma y Grecia y Mesopotamia y Egipto pasaron, pero están en la vida española, italiana, francesa o colombiana. Por ello, Ortega y Gasset —tan apasionado por los estudios históricos— escribió con entera exactitud: «El hombre es justamente el que conserva presente el pasado. El hombre es un animal que lleva dentro historia, que lleva dentro *toda* la historia».

Otro pensador español nos ha hecho el análisis de la «ontología de la existencia histórica» (Millan Puelles), completando y rectificando en cuanto era preciso el que antes hizo el neokantianismo de Marburgo (Vid. Rickert: *Ciencia natural y ciencia cultural*). La realidad histórica, sobre la que han caído tan varias interpretaciones (mecanicismo organicista: Ostwald; idealismo: Hegel; economismo materialista: Marx; providencialismo: San Agustín, etc.), se nos presenta, efectivamente, como un existir tarado de imperfecciones y limitaciones; es una transitoriedad; pero una transitoriedad que «no cesa», y que en cada momento va incorporando el anterior, los anteriores, a la vez que anunciando o prefigurando los ulteriores. Hay, pues, en la Historia *causalidades* en un sentido que rebasa la mera causalidad física, y *teleologías*, consideraciones más o menos conscientes, hacia fines y objetivos concretos. Una didáctica de la Historia, el enfrentarse con cada uno de los hechos históricos que vaya a poner bajo el foco presente de la enseñanza, deberá tener, como trasfondo de justificación rigurosa, intelectual, esta consideración de la realidad histórica como pasado que se hace presente. Pero no asuste a nadie este principio, tan filosófico como exigente. No es tan difícil de aplicar, como vamos a ver en seguida.

La razón histórica. El Maestro se sitúa —queremos pensarlo así— ante una lección de Historia con esa inicial preocupación: ¿Cuál es la realidad histórica que voy a enseñar hoy? ¿Qué causas la hicieron o produjeron? ¿Qué nueva trayectoria inició a su vez esa realidad histórica? Sobre esas coordenadas de pensamiento aconsejo que se inicie siempre el acto de la enseñanza histórica. Se ha dicho, y es cierto —yo lo he repetido muchas veces, porque es esencial—, que el gran problema de la enseñanza de la Historia es *la selección*. Entre la ingente cantidad de hechos históricos el Maestro, sobre todo, tiene que hacer una criba con harnero muy estrecho. Entonces surge la cuestión: Desde este hecho histórico que voy a explicar hasta el que cronológicamente le siga (según la selección hecha) ¿cómo he de salvar el *hiato*, el vacío que yo mismo, o el cuestionario oficial, hemos formado?

La dificultad sólo aparentemente es grave. Pues no se trata de seguir una cadena de acontecimientos a través de todos y cada uno de los eslabones. Según lo que hemos recordado, en toda situación histórica está larvada *toda* la Historia anterior. Una sola pa-

labra puede bastar para iluminar vastos horizontes de historia, no con detalles accesorios, sino con la *esencia* de lo que permanece y sigue, desde lo profundo, actuando. Ahora bien, esto puede hacerse y debe hacerse, sobre todo cuando se trata de niños pequeños, rodeando la evocación de detalles y datos evocadores por sí. Sería absurdo que el Maestro pretendiese utilizar en la escuela el método filológico, lleno de rigor, empleado por Menéndez Pidal, por ejemplo, para descubrir el origen de la palabra «Chamartín» o del apellido «Menéndez», que tan gloriosamente lleva. Sería inasequible a sus pequeños discípulos. Si lo hemos citado no es para levantarlo como ejemplo a seguir, sino como demostración de que, efectivamente, en un simple topónimo hay una considerable carga de Historia, que puede ser altamente reveladora. Pero es evidente que también la habrá, incluso visible, en un resto, en una vasija, en una moneda, en un cuadro o un monumento. Esto nos acerca ya a los métodos de iniciación, a la enseñanza de la Historia, que yo quisiera como vara de Moisés, capaz de hacer saltar un «chorro de *agua viva* de Historia» cuando tocase en el resto histórico, como el patriarca hizo en la roca del monte.

Pero antes de entrar en esas concretas consideraciones creo que debo volver por un momento otra vez a Ortega y Gasset, que nos dejó tal cúmulo de enseñanzas en torno a la Historia. «Desde nuestra vida —nos dice Ortega—, que es nuestro absoluto presente y aprovechando cuantos datos, esto es, huellas, restos, residuos, señales podamos reunir, hemos de ir reconstruyendo la serie de presentes que tuvo esa palabra y cuyo conjunto forma su pasado; tenemos, pues, que *re-presentarnos*, que volver a hacerlos presentes, que resucitar esos presentes fenecidos, y esto quiere decir que necesitamos revivir nosotros esas formas que dejaron de vivir. Toda historia es *reviviscencia* de lo que parecía muerto.»

No hay, pues, que seguir eslabón tras eslabón. Ahora apreciamos, sin duda alguna, que no es defectuosa o deficiente la enseñanza histórica que *selecciona mucho* sus temas y los reduce a un esquema de momentos esenciales, con tal de que, en cada uno de ellos, se sepa alumbrar todo lo que en él había de pasado y todo lo que en él se gestó de futuro. Cuando lleguemos a un momento ulterior, por lejano que se encuentre en el orden del tiempo, siempre será posible, por la leve y espiritual sonda de la explicación histórica, llegar al estrato que nos interesa ensamblar. Como al hacer los cimientos de una casa en Córdoba aparece la gracia de un capitel corintio romano o de un baño árabe.

La razón histórica se encuentra, pues, en el *mero contar*. Contra la petulancia de tantos, sigue siendo cierto que la Historia es *narración* ordenada de los acontecimientos, a condición sólo —entiéndase bien esto— de que no es «narración de un momento», sino «narración de un tránsito», de una situación fluente, que viene de algo y va hacia algo. Eso es la razón histórica; por lo menos un concepto suficiente a los fines concretos de esta colaboración.

a) *La observación directa.* Repetimos que nos hemos de referir sólo a la más elemental iniciación, es decir, lo que corresponde al nivel de la primera enseñanza.

El resto y la huella, donde quiera que se encuentren, es lo primero que debe aprovecharse si de verdad sentimos lo que hemos dicho: que una realidad histórica cualquiera lleva *dentro*, como implícita, toda la historia. Yo quisiera que en el nivel de la iniciación histórica la palabra de la inevitable narración o explicación fuera siempre la *ancilla imaginis*, la *esclava de la imagen*. Si la imagen puede ser auténtica, es decir, la realidad de un resto, inmejorable; si no, sustituida por su reproducción (fotografía, diapositiva). El plafón de Altamira o el abrigo de Cogul, junto a dos o tres tipos de hachas de piedra o instrumentos de hueso dicen más de lo que fue la vida en la Prehistoria que la mejor explicación oral. Como unas diapositivas del acueducto de Segovia, del conjunto monumental romano de Mérida o Itálica y las murallas de Tarragona serán siempre imprescindibles para una comprensión de la presencia de Roma en España. Pues, evidentemente, habrá que aclarar por qué, cómo y en qué forma llegaron, lucharon y vencieron los romanos en las tierras hispanas hasta tener paz para construir esos conjuntos y otros muchos más. Y, al explicarlo, la toponimia irá declarando sus antecedentes romanos, los fundadores (Cesárea Augusta, Emerita Augusta), su función militar (Legión, León), etc. Considero una verdadera pena que en las capitales que tienen museos los niños de las escuelas no vayan a ellos, sistemáticamente, repetidamente. (Aparte del valor histórico, cuyo aspecto hoy no tengo que tocar, en muchos museos hay piezas de valor como «documentación histórica», cuya faceta también se debe considerar.)

Hasta tal punto doy importancia a este primer aspecto de una iniciación histórica a través de la observación directa o la imagen que la reproduce y la sustituye, que pienso no habrá un auténtico mejoramiento de la enseñanza de la Historia en las escuelas (y también en los institutos, aunque ya se hace mucho en la Cátedra de Historia del Arte, del Bachillerato superior) mientras no lleguemos a dotar a todos los centros escolares de una selección de fotografías y diapositivas, numerosas y bien hecha, en que tomar pie para las narraciones históricas.

b) *Cartografía.* El segundo método que propugno es el cartográfico. Todos los hechos históricos han ocurrido en alguna parte. La Historia no es utopía, sino realidad. Y no hay acontecimiento que no haya tenido una determinada difusión. Evidentemente, si el hecho a tratar ha acontecido en el término donde esté enclavada la escuela, en lugar que sea accesible a los alumnos, según su edad y circunstancias, nada puede sustituir a la visita personal; el terreno mismo es mejor que el mapa. No es que se pretenda agotar el tema; meramente, comprenderlo bien, de manera que *forme*. Una batalla, explicada en el campo mis-

mo donde ocurrió la acción, previa información de efectivos contendientes, marchas y movimientos, consecuencias militares y políticas, etc., no tiene sólo el valor (absolutamente accidental) de que el alumno quede *informado* de aquel acontecimiento por el que quizá su pueblo es famoso; tiene el valor mucho más alto y permanente de que *ha comprendido* —ha debido de comprender— la significación del suelo en la vida guerrera de las naciones. Cuando lea la Historia de otras épocas o gentes sabrá transponer a la misma la lección eterna de la tierra.

Pero, naturalmente, no se trata sólo de la historia externa. El método cartográfico tiene idéntica aplicación en lo cultural. Un mapa de la difusión de las colonias griegas por los mares Mediterráneo y Negro vale por muchas palabras; da una visión panorámica de lo que fue el helenismo y nos sirve para explicar muchas cosas.

Una enseñanza de la Historia sin mapas históricos es absolutamente inaceptable; cuando más, puro memorismo o anecdótico. Es otra deficiencia que anotamos, cuya superación consideramos muy urgente. Hay que proveer a las escuelas primarias de *atlas históricos* adecuados.

c) *La narración, como método.* Ciertamente, la narración sigue siendo el auténtico método de la Historia. Más aún: es la Historia misma. Desde Herodoto, que se considera padre de la ciencia histórica, ésta no ha podido sustituir aquel inicial y magistral estilo. La Historia ha sido siempre un *contar* y sólo eso. Eso, que parece tan poco, tan elemental y tan sencillo, pero que es algo tan complejo y delicado, que se monta nada menos que sobre disciplinas instrumentales tan finas y delicadas que requieren largos estudios especializados, y teorías y concepciones enteras acerca de lo que es el hombre y la sociedad y algo aún más complicado, que no es la mera sociología: la vida del hombre en sociedad. Por ser algo tan complejo ha ocurrido eso que denuncia con alta autoridad Montero Díaz: «Tal es el espectáculo de nuestra época. Desde hace más de un siglo el espíritu europeo no acierta a explicarse la historia si no es desde zonas extrañas a la personalidad misma del hombre, como si la Historia no fuera en modo alguno el mundo de la voluntad, sino a la manera de la física clásica, el mundo de la forzosidad mecánica e ineludible». Lo que coincide con la apreciación del ya citado Ortega y Gasset: «Es la Historia todavía una ciencia adolescente, que con frecuencia balbucea».

No es, en consecuencia, la narración algo demasiado fácil.

La narración histórica obliga a catalogar, seleccionar, vivificar las ruinas y los muertos. Es una obra de arte delicada. Es también una obra de arte didáctico que, desde este punto de vista, resulta aún más delicada.

Pero hay algo que importa mucho decir aquí, en unas notas, sin pretensiones, sobre didáctica de la Historia en la enseñanza primaria. La narración histórica, con esa ambición explicativa y genética que hemos propugnado, no debe, sin embargo, para ni-

ños pequeños que toman el primer contacto con la Historia, consistir solamente en un desgrane abstracto de lugares, personajes y acontecimientos. Sería un pecado de lesa infancia —y un pecado también contra esa obra de arte que debe ser *siempre* la enseñanza— esquematizar y desangrar lo que fue *vida*. La narración en la enseñanza tiene que ser anecdótica, colorista, incluso mímica. Convendría recordar a Demóstenes, que preguntado por lo más importante para el orador contestó: «Los movimientos». ¿Y después? «Los movimientos.» Por tercera vez: ¿Y luego? La contestación de Demóstenes fue tajante: «Los movimientos, siempre los movimientos». Con mayor motivo en esta enseñanza una narración viva, activa, mímica, que atraiga y sostenga la atención. Los chicos no sabrán Historia si son capaces de reproducir friamente la odiosa larga lista de los reyes godos, sino cuando al oír el nombre de los bárbaros sepan evocar una visión como la que nos proporciona Amiano Marcelino: «Miembros vigorosos, cuello grueso... No tienen necesidad de fuego ni de carnes sazonadas; viven de raíces salvajes y de carne que comen casi cruda, después de haberla calentado un poco y macerado sentándose sobre ella mientras cabalgan..., no se quitan su túnica más que cuando cae en girones... A caballo beben, comen y, bajando un poco la cabeza sobre el pecho, se duermen... Sin viviendas fijas, sin casas, van errantes de unas a otras partes, sin cesar, como si siempre estuvieran huyen-

do...». Creo que es importante la observación hecha por Claparède: «Un manual de Historia, por ejemplo, deberá redactarse en forma abreviada; no se entrará en detalle alguno, limitándose a la enumeración de los hechos principales, y se creará que cuanto más corto es el libro mejor se lo asimilará el niño. Indudablemente, hay que aplaudir a los que se esfuerzan en disminuir el grosor de los manuales; pero con una condición: y es que esta disminución sea llevada a los hechos mismos cuya memorización se exige, mas no a los detalles pintorescos que rodean estos hechos, que los sitúan, que les dan vida y movimiento a los ojos de los niños».

d) *La biografía*. La postulación de la biografía como método de iniciación a la Historia no se crea que se basa solamente en esta, diríamos, necesidad de pintoresquismo y ambientación, a los que el género biográfico se presta tanto.

La raíz de su necesidad didáctica es mucho más honda. Tan honda que puede y debe hallarse en una concepción de la Historia. Reaccionando contra esos intentos objetivizadores en la interpretación de la Historia, el Profesor Montero Díaz exalta el voluntarismo histórico. Es un error creer que el sujeto de la Historia son esos entes objetivos que se ha dado en llamar *cultura*, y en cuyo número y progenie respectiva no se ponen de acuerdo ni los morfólogos ni los filósofos de la Historia. «El sujeto de la Historia será el individuo humano, con su compleja ar-

No insistiremos más sobre la necesidad de ilustrar abundantemente los manuales de historia con grabados y dibujos esquemáticos sabiamente elegidos.

Lo importante, por otra parte, es que los manuales sean no solamente libros de lectura atractivos, sino también verdaderos instrumentos de trabajo, que permitan a los niños saciar su curiosidad buscando por sí mismos respuesta a las preguntas que el estudio hace nacer en su espíritu.

Para alcanzar este doble objetivo nos parece deseable:

— *Que la redacción del manual sea simple, directa, viva, y no use sino con prudencia de términos abstractos;*

— *Que las cosas esenciales sean puestas en evidencia por el texto y por el empleo de procedimientos tipográficos adecuados;*

— *Que se inserten en el texto extractos de documentos históricos auténticos, colocados como nota en la parte inferior de las páginas o como anexos a cada capítulo;*

— *Que las preguntas sean formuladas como de problemas a resolver, y que el alumno sea de manera natural incitado a buscar la respuesta conveniente;*

— *Que se consignen referencias bibliográficas de álbumes y trabajos, sabiamente elegidas, que el alumno sea capaz de consultar con provecho y que pueda fácilmente procurarse en la biblioteca de la escuela o en otra parte;*

— *Que notas anexas reseñen los monumentos o vestigios históricos que los alumnos podrían ir a ver en la región en que habitan (lo que implica que los manuales de historia deberían reservar un lugar a la historia local y regional);*

— *Que ilustren abundantemente el texto dibujos esquemáticos, mapas y reproducciones fotográficas de objetos históricos.*

(L. VERNIERS, *L'enseignement de l'histoire à l'école primaire et à l'école normale*. Maurice Lamertin, Bruxelles, 1933, pp. 44-45.)

gamasa de intelecciones, descos, imágenes y representaciones» (Montero Díaz).

De ahí la importancia de saber elegir unos cuantos hombres y mujeres que, centrando la atención de los pequeños alumnos en torno a su figura y a su mundo o contorno, pueda darles también la impresión de cómo movieron las fuerzas históricas y contribuyeron a configurar el futuro.

El método de la biografía, vívida, plástica, acompañada de representaciones lo más fieles posibles del personaje y su mundo, más parece uno de los más adecuados para iniciar históricamente a los niños. Les entusiasma e interesa. Y es incalculable el efecto formativo y didáctico tanto del interés como del entusiasmo. Los mayores casi tenemos olvidado el poder de creación ideal, rico de matices, que late en la imaginación infantil.

e) *La sistemática como método.* Sin embargo, guardémonos mucho de presentar fragmentariamente el cuadro de la Historia. Crearíamos una idea falsa. Nos debemos a la verdad, aunque sea difícil de conseguir. La verdad es la gran obligación del intelectual y, por tanto, del Maestro, que es siempre un intelectual.

Las biografías, la observación directa o indirecta que venimos postulando, las lecturas y las narraciones deben escalonarse según un orden. Ese orden es el sistema de la Historia, su periodización. Hay una verdadera sucesión de acontecimientos. Y como la Historia no es ciega, sino, según hemos dicho, teleológica, tendente a fines y objetivos concretos en cada caso, la conservación de un orden cronológico, por grandes grupos de acontecimientos y en torno a los personajes más desidentes, es una necesidad didáctica. Por ello, el Maestro, además de sus textos ele-

mentales, debería tener otros más amplios y modernos, aunque no excesivos, de consulta sobre el ensamble y significación de los grandes períodos de la Historia, para que le ayudasen a comprender él, antes de la lección, esa dirección y ese sentido que parecen marcar las fuerzas históricas actuantes en cada coyuntura.

f) *La cultura como objeto de la ciencia histórica.* Es vidriosa la cuestión. Ya hemos dicho que en nombre de la llamada cultura hay, contemporáneamente, una tendencia a objetivizar la Historia. Como si la cultura fuese el auténtico protagonista. Pero ya hemos dicho y advertido que no es así. La cultura es lo que está ahí, ante nosotros, como un resultado de la acción de las sucesivas generaciones. Y más aún, como un espíritu de esa acción que ha cristalizado en obras. Pero no es la llamada civilización, sino otra cosa bien diferente. Pérez de Ayala lo discriminó muy bien en una de sus últimas colaboraciones de *A B C*: «Hay quien sostiene que cultura y civilización son una y lo mismo. Discrepo de este parecer. Por el contrario, veo la civilización como lo necesariamente transitorio, porque, superándose sin cesar, a sí propia se destruye. El papiro, el cuero de la pécora, las tabletas de cera, donde escribían los romanos, pertenecen a la civilización. Lo que allí escribían pertenece a la cultura. El símbolo de la civilización es Saturno, que para vivir ha de devorar a sus propios hijos. El símbolo de la cultura es Minerva, que nació de la sien de Júpiter, es decir, de su inteligencia. Y Júpiter es el señor del tiempo».

Lo que yo quería hacer bajo el presente párrafo era llamar la atención de los Maestros hacia los hechos culturales, por encima de los bélicos y políticos. No es que haya de prescindirse de éstos, porque casi

«El libro de texto para la enseñanza de la Historia debiera ser, mejor que otro alguno, una ordenada colección de los elementos auxiliares que suelen calificarse de intuitivos; documentación sobre lo que el maestro haya de decir; cuadros que representen costumbres, escenas de la vida diaria, episodios históricos salientes, diseños geográficos, etc.

El verdadero texto será el maestro, que hará hablar a aquellas figuras, evocando hombres, tiempos y países; todo maestro debe crear, según su espíritu, según su temperamento artístico, la historia que ha de enseñar a los niños. El fascinador poema del mundo no se encuentra en los manualitos. El manualito debe ser el tejido conectivo o conjuntivo, el cemento del material ilustrativo, y nada más. El maestro, pues, que se dé cuenta de que en la enseñanza de la Historia hay que partir de la Historia local, tan olvidada en la escuela, y quiera completar su enseñanza con la visión directa de lo que ha sido la vida de la región y de la ciudad en que surge la escuela, debe prepararse a cultivar por sí este ramo de estudios y ayudar a la producción de libros auxiliares adaptados para las bibliotecas populares.»

(D. G. LOMBARDO-RADICE, *Lecciones de didáctica*. Editorial Labor, S. A., 1950, páginas 336-337.)

siempre permiten explicar el porqué de la expansión histórica de aquéllos. La época helenística no puede explicarse sin una referencia anterior a Alejandro Magno, ni el arte árabe español —o las propias ciudades españolas: Toledo, Córdoba, Sevilla— no tienen sentido, sino dentro de un enfoque total de la tensión que supo poner Mahoma en unas tribus de Arabia. No se trata, por tanto, de una exclusión de la historia externa, como algunas veces se ha propugnado, llevando el péndulo de la atención docente a la posición absolutamente opuesta. *La actitud «culturalista» debe suponer una «integración», no una forma cualquiera de exclusión.*

Lo que pienso es que hay que llevar a la escuela, como método de iniciación a la «Historia de la cultura», las reproducciones, las imágenes más representativas y valiosas de aquello que es el legado del orbe histórico en que ha vivido nuestro pueblo y, sobre todo, las aportaciones hispánicas a ese legado, que son cuantiosas. Y seguramente el mejor principio metodológico director sea el que ha propugnado el ya repetido Profesor Montero Díaz: «No podemos emplazar el centro de gravedad del acontecer histórico-artístico ni en las formas estilísticas, tal como se dan producidas en el pasado histórico, ni en la voluntad artística pensada con arreglo a la lógica de la Historia o a la etnopsicología. Hay que emplazarlo en la etapa individual y personal de la creación artística, planteando el problema de la individualidad en el plano de la causalidad histórica permanente».

La iniciación histórica es, como se ve, una tarea difícil. Aunque sea iniciación no puede (no debe) esquivar un planteamiento riguroso. Precisamente porque lograr la sencillez de lo elemental en una materia harto compleja, donde toda la vida del hombre

y de las sociedades está implicada, supone un mayor esfuerzo de entendimiento y de claridad. Claridad que si para los filósofos es la forma de ser corteses, para los Maestros de todo grado y nivel es, justamente, la única forma de ser Maestros.

BIBLIOGRAFIA

- (Se advierte que aquí se hace una selección de textos que se consideran más accesibles, o algunos cuyos autores han sido tenidos más en cuenta al redactar estas notas orientadoras.)
- ORTEGA Y GASSET, *Historia como sistema y Del Imperio romano*, O. C., VI.
- *Prospecto del Instituto de Humanidades*, O. C. VII.
- *Una interpretación de la Historia universal*, O. C., IX.
- MONTERO DÍAZ, *Integración del Arte en una doctrina de la Historia*. Madrid, 1940.
- *Introducción al estudio de la Edad Media*. Murcia, 1939.
- GARCÍA VILLADA, *Metodología y crítica históricas*. Barcelona, 1923.
- BERNHEIM, *Introducción al estudio de la Historia*. Traducción española. Ed. Labor. Barcelona, 1937.
- LANGLOIS Y SEIGNOBOS, *Introducción a los estudios históricos*. Traducción española. Madrid, 1913.
- BAUER, *Introducción al estudio de la Historia*. Trad. esp. Barcelona, 1944.
- HUIZINGA, *El concepto de la Historia y otros ensayos*. Traducción española. Méjico, 1948.
- *Sobre el estado actual de la ciencia histórica*. Trad. esp. Madrid, 1934.
- FUETER, *Historia de la historiografía moderna*. Ed. Nova. Buenos Aires, 1953.
- FERNÁNDEZ ALVAREZ, *Breve historia de la historiografía*. Ed. Nacional. Madrid, 1955.
- MARTÍNEZ VAL, J. M., *La formación del sentido histórico en el niño*. En las «Actas del I Congreso Internacional de Pedagogía», de Santander. Publicaciones del Instituto «San José de Calasanz». C. S. I. C. Madrid.
- HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, *El método: Ojeada histórica y enfoque actual*. Madrid, 1960.
- GAMBOA SEGGI, *Cauce educativo: La escuela y la imagen visual*. Madrid, 1960.

“Pero el niño siente bien pronto, con una cierta riqueza de datos, que forma parte de un todo. Este todo (familia, ciudad, etc.) tiene sus propias vicisitudes. Por breve que sea su experiencia, el niño podrá siempre, solo o ayudado por sus maestros, advertir alguna de estas vicisitudes y darse cuenta de ellas.

Una modificación en las construcciones de la ciudad, un perfeccionamiento en los medios de comunicación, una invención nueva, la comparación entre dos diversos momentos de la vida de una industria, las conversaciones de los adultos, que a cada momento revelan la diferencia entre el pasado y el presente (indicó así, de pasada, algunas

de las más ordinarias y comunes ocasiones), son el contenido de una elaboración de la conciencia del niño, que es precisamente *Historia*.

La escuela tiene aquí una labor inmensa que realizar; del tacto del maestro depende que se realice bien. En la mente del niño todo puede convertirse en documento del trabajo humano, del continuo esfuerzo de la humanidad que procura crear una vida distinta y mejor.”

(De G. LOMBARDO-RADICE: *Lecciones de Didáctica*. Editorial Labor, S. A., 1950, páginas 328.)

EL VERBALISMO Y EL MEMORISMO, PELIGROS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: MEDIOS PRACTICOS PARA EVITARLOS

por MANUEL FERNANDEZ ALVAREZ
Profesor Académico de la Universidad de Madrid.

La cuestión es ya vieja, y puede resumirse en estos términos: ¿Cómo es posible que la Historia, cuya trama la forma la vida misma, pueda convertirse en una disciplina árida, cuyo estudio abrumba con frecuencia al niño como una carga odiosa? Esa es una realidad que no cabe negar: para muchos niños resulta muy ingrato el tiempo que dedican a estudiar la lección de Historia. ¿Por qué?

Entre las causas más inmediatas los pedagogos han encontrado estas dos, muy unidas entre sí: el memorismo y el verbalismo, obligando al escolar a un esfuerzo que para él carece de sentido, como lo es el aprenderse listas de personajes que a nada le suenan, y relaciones de años y sucesos interminables. Personajes, sucesos y fechas que, despojados forzosamente de su interés vital, dejan al manual de Historia convertido en rescco esquema.

Y no puede aducirse que ese desvío se deba, con frecuencia, a que el niño de la Enseñanza Primaria aún no está maduro para los densos estudios de la Historia. Pues, por el contrario, el interés inmediato que se observa en el niño por los relatos nos prueba que responde a esa inquietud, que pasando el tiempo se puede cristalizar en preguntas más hondas acerca de las grandes interrogantes que el pasado plantea al hombre. Es, por tanto, muy conveniente fomentar tales inclinaciones naturales con mano hábil, evitando al propio tiempo caer en los peligros de que la enseñanza de la Historia, mal enfocada, abrume al pequeño escolar; lo cual traería consigo un retraimiento futuro hacia una disciplina que, sea cual fuere la profesión que el muchacho escoja, siempre puede serle de gran utilidad. No hay rama de la Ciencia, no lo olvidemos, que no dedique buena parte de sus estudios a conocerse a sí misma, partiendo de su propia historia. Pues, ¿qué avances se pueden realizar sin tener en cuenta el proceso histórico de los logros conseguidos? Y esto reza lo mismo para la Filosofía que para las Matemáticas o la Biología. Por algo defendía Flint que del estudio y meditación de la Historia de la Filosofía sur-

gía filosofía, como del de los poetas, poesía. Eso sin contar con el alto valor paradigmático que tiene la Historia, al ofrecer al niño toda una galería de personajes, en cuya elección de simpatías puede empezar a cristalizar el alma infantil, con su personalidad cada vez más definida. Bien conocido es que se acaba, en no raras ocasiones, siendo religioso, artista, guerrero o escritor, porque hemos sentido sobre nosotros el influjo de la vida y hechos de religiosos, artistas, guerreros o escritores. Y lo mismo puede afirmarse, naturalmente, respecto a los hombres de empresa, exploradores, científicos o profesores. Esto por lo que hace a las vocaciones más hondas, por lo que se refiere a quienes tratan de encontrar su propio camino, sin seguir forzosamente aquel que le marcan las directrices familiares o las circunstancias sociales en que vive. Y esto ya lo conocían los antiguos. De ahí la importancia que se daba, en la educación de los príncipes, a las lecturas históricas, al comentario sobre las grandes gestas de los antepasados. Nada como vivir un clima de grandeza si se quiere ser grande, en el sentido de los altos valores espirituales. Lo cual importa tanto más cuanto que se ha de tener bien presente que en cada niño puede estar en germen la personalidad de un gran hombre del mañana, y es tarea del maestro ayudar al alumbramiento de esa personalidad futura. ¿No es, acaso, la mayor riqueza de los pueblos la riqueza humana?

Por tanto, puede resultar trascendental cuidar esta faceta de los históricos, si en verdad queremos aprovechar hasta el máximo —en beneficio de ellos mismos, y en beneficio de la comunidad— las posibilidades que nos depara la cantera humana que la población escolar pone en nuestras manos. Piénsese, sin más, que un hombre que vive la profesión que ama está moviéndose en un círculo armónico, y que la sociedad es la primera en sentir los benéficos influjos de esa vocación lograda. ¿Será preciso resaltar los graves daños que se derivan de la situación contraria?

Todo lo cual quiere decir esto: es muy nece-

sario hacer agradable la disciplina de la historia desde la Enseñanza Primaria.

Pueden darse algunas reglas prácticas, empleadas ya con éxito, y que están dictadas por el sentido común. En primer lugar, que el esquema de nombres de personajes, de sucesos y de fechas que debe aprender el niño, se reduzca a lo fundamental, y que estos fundamentos no pierdan su calor humano. En segundo lugar, que se marque el acento sobre escogidas lecturas históricas, ampliamente comentadas, y a las que sigan coloquios entre el alumno y el maestro; pues cuando el alumno se vea prendido por el interés del relato, querrá saber más y más acerca de cómo ocurrieron las cosas.

Está, luego, el habituamiento del alumno a hacerse preguntas sobre los testimonios históricos que le sean familiares: la misma fundación de la escuela, la iglesia de su parroquia, el castillo de tantos pueblos de nuestra geografía hispana, las murallas, los monumentos, en suma, de cada localidad, así como los lugares cercanos que fueron marco de peculiares sucesos. En el mismo paisaje existen notas que hablan a la mente del historiador: los desfiladeros por donde se producen las grandes invasiones, las llanuras escenario de grandes batallas, los reductos naturales, los pasos de los ríos, etc., etc. Y esa nota histórica del paisaje no es raro que quede indeleblemente grabada en la cera sensible de la toponimia. Así Belorado, *bellum forado*, es decir, el hueco de la guerra. De ese modo ese pueblo castellano refleja, con su nombre, su situación sobre el portillo por donde tantas veces penetraron los ejércitos, procedentes del valle del Ebro, en la alta meseta castellana.

Están, además, los trabajos prácticos. El maestro debe acostumbrar al alumno a escribir sobre sus recuerdos personales, ya familiares, ya de cualquier hecho destacado que se haya producido y que haya vivido.

Por otra parte, la moderna técnica depara

grandes ocasiones, si bien no siempre realizables. Pero sin extendernos en la importancia de las proyecciones en aquellas escuelas que cuenten con tales medios —proyecciones de un alto valor educativo, si se les acompaña de los correspondientes comentarios—, hay que destacar la importancia que va adquiriendo el cine. Bien sabe el maestro cuán del agrado es de los niños la visión de películas de sabor histórico. Cuando la ocasión se le ofrezca, no debe pasarla por alto, recomendando no sólo el verla, sino pidiendo un comentario escrito, que luego puede glosar ampliamente en clase. ¿Qué niño, después de ver *El Cid*, no ha sentido vivos deseos de conocer más detalles sobre el reinado de Alfonso VI de Castilla?

Quedan, finalmente, las excursiones a los lugares impregnados de sabor histórico, como recompensa de un curso fecundo. Asimismo, la visita a los Museos de Arte, cuando ello sea posible, en cuyas colecciones de pinturas y esculturas se encuentran tantas veces galerías de personajes de una época, que ningún historiador podría mejorar.

Todo esto puede hacer el estudio de la Historia cual debe de ser en todo momento: ameno.

Y entonces considero que el maestro habría sabido cumplir aquella consigna que daba Ortega, cuando insistía en que enseñar no era tanto explicar por menudo una disciplina, como inyectar en el alumno el vivo afán por conocerla.

BIBLIOGRAFIA

- ALTAMIRA, RAFAEL: *Cuestiones modernas de Historia*. Madrid, 1904.
RAMÓN MIRÓ, IGNACIO: *La enseñanza de la Historia en las escuelas*. Madrid, 1889.
HINSDALE, B. A.: *El estudio y la enseñanza de la Historia*. Madrid, 1912.
MANRIQUE, GERVASIO: *La historia de España en la Escuela*. Madrid, 1936.
U. N. E. S. C. O.: *La enseñanza de la Historia*. París, 1955.
GARCÍA MARTÍNEZ, ELADIO: *La enseñanza de la Historia en la Escuela*. Madrid, 1941.
LLOBÈNS, MONTSERRAT: *Metodología para la enseñanza de la Historia*. Barcelona, 1961.

El presente nos parece, ordinariamente, muy difícil de comprender; una de las principales causas es que nunca lleva en sí mismo su propia explicación. No siendo, después de todo, más que un instante artificialmente recortado en el infinito desenvolvimiento de los tiempos, ha sufrido el empuje de las edades que le precedieron; está, no es su totalidad, ciertamente, pero sí en gran medida, dominado por el pasado, a veces un pasado muy lejano. No existe en historia más grande error que el confundir lo importante o lo activo con lo reciente. Y, no creo, que porque ella esté encomendada muy frecuentemente a ciertos espíritus pretendidamente modernos no deba ser más enérgicamente perseguida por quienquiera que realice el oficio de enseñar historia. Las sociedades humanas son personas muy viejas que sufren todavía profundamente la acción de los hábitos contraídos en su infancia.

(MARC BLOCH, *Seigneurie française et manoir anglais*. Cahiers des Annales, Armand Colin. París, 1960, págs. 11-12.)

LAS BIOGRAFIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA. CRITERIOS DE SELECCION Y NORMAS DE TRATAMIENTO DIDACTICO

por CARMEN PUEBLA
Licenciada en Pedagogía.

¿La "Historia" para los niños? No, pero sí.

La "Historia", ciertamente, en cuanto tal, no es accesible a los niños hasta la adolescencia. Comprender la Historia implica poseer "sentido histórico" y adquirir un cierto grado de "conciencia histórica". El primero supone un tipo de madurez psicológica que no se alcanza hasta después de los doce años. La segunda connota un *sentimiento* de responsabilidad individual y colectiva que sólo empieza a experimentarse en la juventud.

Esto no puede llevarnos a la conclusión de privar al niño del contacto con el pasado y negarle el derecho a beneficiarse del rico veneno de experiencias formativas que nos brindan "las historias", ese conjunto maravilloso de narraciones, reviviscencias, evocaciones, leyendas, incluso, aisladas si se quiere, fragmentarias o inconexas, pero llenas de luz, colorido, poesía y acción, que se introducen en el alma por los sentidos y la imaginación, suscitando en ella emociones elementales de admiración, piedad, compasión, entusiasmo, generosidad.

Estas narraciones, con su ganga de fantasía, leyenda o exaltación, serán desdeñadas por el historiador erudito; pero el modesto pedagogo encuentra en ellas un cauce abierto por donde llevar al niño, con prudencia, a tocar, en algún punto, las riberas del pasado. Las "historias" constituyen el elemento ilustrativo de la Historia y no por ello dejan de formar parte de la misma Historia. Más aún: deben preceder a toda formación histórica, abonando el campo, preparando el terreno para una siembra más fructífera en orden a conocer el pasado y a adquirir progresivamente el sentido de participación en esa marcha ascendente y progresiva de la Humanidad hacia Dios.

Las biografías, tema privilegiado.

Dentro de ese animado y variado paisaje que nos ofrecen las "historias", hay temas especialmente pri-

vilegiados y extraordinariamente sugestivos y atractivos, susceptibles de ser puestos al alcance de los niños: nos referimos a las biografías.

La infancia del hombre, lo mismo que la de los pueblos, tiene intereses y capacidades semejantes. Una y otra necesitan drama, color, movimiento, pero, sobre todo, un "personaje" en quien proyectar sus sentimientos, sus ilusiones, sus anhelos, y también, cómo no, sus repulsas.

Las biografías comprenden hoy, de acuerdo con la evolución social, cultural y política en que nos encontramos, figuras de hombres y mujeres pertenecientes a la epopeya de la Humanidad. Una concepción estrecha y particularista de la Historia las había reducido a la exaltación de los héroes nacionales.

Hoy se hace preciso rebasar esa miopía del romanticismo dieciochesco y ampliar el radio de visión a escala mundial, con objeto de llevar a nuestros escolares a la convicción de la esencial unidad de la especie humana y de la común tarea en la Historia.

Uno de los medios más adecuados sería comenzar por fomentar la simpatía y admiración hacia esos "hombres universales" (no me refiero sólo a los "hombres célebres"), sea cualquiera su raza o país de origen, que, con sus "res gestae" (no sólo las guerras), han contribuido, de uno u otro modo, al progreso material y espiritual del que somos beneficiarios.

Valor didáctico de las biografías.

La significación del elemento biográfico en la enseñanza de la Historia se comprende fácilmente si observamos que, siempre que se trata de caracterizar un ambiente o una situación, la apelación al factor "hombre" es siempre insoslayable. Efectivamente, en torno al "personaje" surgen necesariamente, al conjuro de su evocación, acciones, escenario, país, épo-

ca, costumbres, objetos, que de esta forma adquieren sentido y vida.

Por otra parte, el niño es incapaz de fijar la atención en otra cosa que no sea lo particular, lo concreto, el ser que habla o hace. Las generalidades, las abstracciones, la concatenación de causas y efectos, es fruto de un largo proceso de sistematización que empieza a desarrollarse después de los once años.

Ahora bien, el que subrayemos la importancia didáctica de las biografías no equivale en modo alguno a afirmar su empleo exclusivo en la enseñanza de la Historia. Ellas no son, como creía Carlyle, "la verdadera y única Historia". Cuanto menos si no todos los hechos trascendentes de la Humanidad han sido llevados a cabo por un protagonista famoso, cuyo nombre ha consagrado la posteridad. Hay obras admirables (la construcción de vías férreas, las exploraciones, muchos descubrimientos científicos) realizadas por hombres humildes, oscuros, que son ejemplo magnífico de cooperación social y universal.

Valor pedagógico de las biografías.

La peculiar estructura de la "persona" humana determina que el contacto directo de un "tu", personal y concreto, de amplias dimensiones espirituales, con el "yo" real y viviente, lleve siempre consigo un enriquecimiento del hombre. Y más todavía si esa "personalidad" (a pesar de ser ya "ida y acabada") posee los rasgos de ejemplaridad, universalidad y trascendencia que caracteriza a los "modelos", "prototipos" o paradigmas que registra la Historia.

Afortunadamente han surgido en todos los tiempos seres excepcionales que han "realizado", en cierto modo, y desde determinados aspectos y específicas circunstancias, los ideales de Verdad, Bondad, Belleza. Los héroes, los santos, los sabios, los grandes artistas, forman un cortejo innumerable de individuos que representan, en su conjunto, la encarnación de los más altos valores de la fe, el heroísmo, el saber, el arte.

Con su ejemplo arrastraron a sus contemporáneos, mientras que su paso por la existencia es y será para todos los tiempos una perenne sollicitación personal a metas más altas para todo aquel que se ponga a escuchar su mensaje. Mensaje que es, a la vez, exhortación y llamada interna que no todos seguiremos, pero que todos sentiremos que debiéramos seguir, pues para todos se adapta y a todos se presenta como estímulo, dirección y ejemplo.

El valor pedagógico de estos seres estriba en que son la "realización" concreta y humanada de una norma superior, accesible a la intuición y al amor: dos vías perfectamente transitables para los niños.

El secreto del poder configurador que poseen radica en la admiración que son capaces de suscitar, fenómeno psicológico éste que provoca, inevitablemente, la imitación.

Crisis de "modelos".

Un racionalismo frío, de signo "naturalista", parece haber olvidado este principio y fundamento de toda formación y de todo desarrollo, propugnando una pedagogía antropocéntrica, meramente "psicológica", que desprecia el valor de la ejemplaridad y de toda norma exterior, trascendente, dada desde fuera.

De esta manera en la moderna teoría educativa se ha implantado el postulado sobre el que ha levantado su andamiaje la "Escuela Nueva", formulado en estos dos principios: el del "autogobierno radical" y el de la "originalidad a todo trance".

Con lo cual, si por una parte, y con muy buen acuerdo, ha puesto de manifiesto la necesidad de atender a los aspectos psicológicos del individuo (despreciados u olvidados hasta el siglo XIX), y por otra se ha rebelado violenta contra la imitación servil, es evidente que ha introducido en la educación un desorden irremediable, al pretender montarla sobre un formalismo ético, vacío e inoperante.

Al filo de estas consideraciones surgen cuestiones candentes que nos llevarían más lejos del objetivo que aquí nos hemos propuesto. Baste solamente con señalar una triste realidad: la crisis de "modelos" que actualmente padecemos.

Y no porque no los haya, sino porque una ingente constelación de estrellas fugaces, de "satélites"... y aun de aerolitos, suben diariamente, y con una rapidez vertiginosa, a primer plano, expuestos, propuestos y aun "impuestos", por los modernos medios de difusión, a la contemplación del hombre del siglo XX, más indefenso, moralmente hablando, que el de cualquier otro tiempo, impidiéndole, con sus fuegos fatuos, detener la mirada en valores más constructivos y, sobre todo, más elevados de la vida.

Criterios de selección y normas didácticas.

Al llamar la atención sobre esta realidad y poner de manifiesto una necesidad, no estamos postulando un didactismo a ultranza en la presentación de "modelos" a nuestros jóvenes y a nuestros niños. Lo que sí reclamamos es una mayor dignidad moral y humana en las figuras que son expuestas a la avidez sensacionalista de nuestra sociedad actual. No es preciso que hagamos de cada biografía un sermón moral; basta con que pongamos a los pequeños en contacto con auténticas "tallas" humanas. Esto, de por sí, equivale al mejor tratado de moral, de cultura y de formación personal que podamos colocar en sus manos. He aquí un primer criterio de selección: ni una actitud moralizante, constreñida siempre a acabar con el sonsonete de la "moraleja", ni una vaciedad de contenido moral y humano tal que se reduzca a dar satisfacción a la sed de sensaciones. Procuremos, eso sí, combinar armónicamente lo formativo con lo recreativo de manera que abran caminos a la inteligencia, al corazón y a la fantasía de los niños.

Desde el punto de vista psicológico es preciso tener en cuenta unos cuantos principios fundamentales:

Es indudable que el niño (al decir "niño" nos estamos refiriendo al de edad escolar primaria, es decir, al de seis a doce años) no capta "todo" en la narración o lectura de una biografía. Tampoco lo más importante, ni mucho menos lo esencial. (¿Es que por ventura lo capta siempre el adulto? Ya es muy de desear que lo intuya.) Pero el niño puede vislumbrar, en su medida, algo de la vibración, del acorde fundamental que se desprende de la melodía entonada por el "hombre grande". ¿Hay alguien que dude de la sensibilidad del niño ante esa sublime biografía escrita en las páginas del Evangelio?

Desde luego, la biografía que le presentemos no será un resumen, una condensación (en píldora) de las hazañas y caracteres del personaje. El niño no necesita síntesis, sino amplitud, despliegue del mundo, explicación definitiva de las cosas desde el principio hasta el fin.

Pero tampoco capta la vida a través de un solo momento, en un instante fijo e iluminador. Los matices, el análisis fino, no le interesan. Lo que busca es la curva cerrada y completa de una vida en cuanto que es acción que conduce a un fin explícito y que se prevé inevitable. Por eso no conviene comenzar la biografía "in media res", ni es aconsejable tampoco emplear la técnica del "arranque", porque siempre le será difícil suplir por sí mismo lo que falta y reconstruir los procesos lógicos que al adulto le sobran, pues los da por supuestos.

No podemos tampoco olvidar un aspecto de suma importancia: cuando el niño lee o escucha está en una tensión expectante que no queda satisfecha hasta el momento de ver cumplida una justicia universal. Por eso es necesario proceder por grados en la presentación del tipo de tragedia o drama que desarrolla el héroe. Al escolar del período elemental bástale con quedarse con la idea de que para el "malo" son siempre los palos, la cárcel, el castigo; y el "bueno", en cambio, es siempre premiado al fin, es decir, que la justicia exige una absoluta compensación material. De lo contrario, introduciríamos en su incipiente conciencia moral un desbarajuste tal que le llevaría al conflicto interno y, en el mejor de los casos, a la incompreensión. Por tanto, el tipo de "vida" ha de ser cuidadosamente elegido, acomodado a su mentalidad.

No hay que deteriorar nunca la verdad; pero tampoco pretendamos alterar antes de tiempo sus esquemas ideales. Dejemos para más adelante las trayectorias de vida más complicadas y de difícil discriminación que exigen, para ser rectamente injuiciadas, una madurez afectiva y moral que no posee todavía.

A partir de los diez años la exigencia de justicia se agudiza hasta lo increíble. Sin embargo, como los intereses lógicos empiezan a predominar sobre los afectivos, es necesario irle introduciendo, con pru-

dencia, en el *realismo* de la vida, haciéndole ver, paulatinamente, que los "buenos" no siempre vencen y que los "malos", muchas veces, triunfan en la vida; y que en varias ocasiones nuestros juicios de valor no coinciden con los de Dios. Pero hay que dárselo con tiento, sin cargar demasiado las tintas, porque el choque brusco podría precipitarle, indefenso, en el escepticismo. Es obligado este paso como medio de preparación para la crisis que se le avecina en la adolescencia, cuando hace balance crítico de todo lo divino y humano.

La exposición biográfica debe estar revestida de un lenguaje correcto, impecable, pero comprensible para el niño. Además, tiene que ser pintoresco, gráfico, expresivo, que suscite emociones y sentimientos.

Es conveniente también hacer continuas comparaciones con la época presente, aludir reiteradamente a circunstancias, acontecimientos, situaciones personales o próximas al campo experiencial del niño. Es deseable que, con la agilidad y viveza de estilo, se emplee un cierto desenfado en el tono, que no tiene por qué ser irrespetuoso, cuanto menos si la grandeza y sublimidad del tema requieren ser tratados con veneración.

Una rápida visión del estado actual de la literatura infantil nos pone de manifiesto que alcanza hoy un volumen sorprendente. Excelentes plumas, incluso, han sido ganadas por las editoriales especializadas en prensa infantil. Es de todos sabido cómo se han creado últimamente premios nacionales (1).

El género biográfico no es de los menos cultivados. Numerosas editoriales cuentan entre sus catálogos colecciones de biografías. Baste citar los nombres de: Apostolado de la Prensa, Aitana, Bruguera, Doncel, Dalmáu Carles Pla, Hernando, Ramón Sopena, Espasa-Calpe, etc.

No todas las obras son, ciertamente, modelos de corrección ni se ajustan a las normas que antes apuntábamos. Sin embargo, se advierte un esfuerzo laudable por adecuar temas y lenguaje a la mentalidad del niño, un afán creciente por mejorar la presentación y un mayor esmero en las ilustraciones.

El coste de los libros, sin embargo, impide que puedan ponerse al alcance de todos los públicos. Por eso sería muy oportuno fomentar por todos los medios posibles la creación de Bibliotecas Infantiles, cuyo lugar de enclavamiento más adecuado sería la escuela. La difusión de centros de lectura para niños se impone hoy con urgencia que no admite dilación; aspiramos a que exista, por lo menos, uno en cada escuela.

Exponemos a continuación una relación de las más conocidas colecciones de lectura infantil que poseen entre sus publicaciones biografías para niños y se-

(1) Existen actualmente los Premios: *Lazarillo*, para editoriales. Y para los mejores libros, los Premios *Doncel* y *Virgen del Carmen*. En 1959 fue concedido a Miguel Bañuel el primer premio *Lazarillo*, y en 1961, a Joaquín Aguirre Bellver, por su obra *El jin-glar del Cid*.

guidamente una selección bibliográfica de las obras que, a nuestro juicio, se aproximan a las características que anteriormente señalábamos:

COLECCIONES

Narraciones maravillosas, de la Editorial Altana.
Vidas ejemplares, de la Editorial Apostolado de la Prensa Historias (para niños y niñas de diez a diecisiete años), de la Editorial Bruguera.
Héroes y gestas, de la Editorial Dalmáu Carles Pla, S. A.
Grandes figuras de la Historia, de la Editorial Dalmáu Carles Pla, S. A.
Biblioteca clásica de la juventud, de la Editorial Dalmáu Carles Pla, S. A.
Colección Austral, de la Editorial Espasa-Calpe, S. A.
Biografías de hombres y mujeres célebres, de la Editorial Hernando, S. A.
 Hay que añadir a éstas la *Colección Araluze*, la Editorial Edosa, E. D. H. S. A., Salvat y otras.

BIBLIOGRAFIA

1.º Para niños de seis a nueve años.

MUNTADA RACH, J.: *Santa tierra de España*. Lin. Barcelona, 1958.
 MORENO NIETO, L.: *Vida de Jesús*. Apostolado de la Prensa. Madrid, 1960.

2.º Para niños de nueve a doce años.

ANDERSEN, HANS CHRISTIAN: *El cuento de su vida*. Edosa. Barcelona, 1957.
 ANICETO, J.: *Venganza de mártir*. Guadalquivir. Madrid, 1957.
 ARIZA, J.: *Don Juan de Austria*. Apostolado de la Prensa. Madrid, 1960.
 ARMIÑÁN, LUIS: *Cisneros, Blanca de Navarra, Fernando el Católico y otras*.
 ARMIÑÁN, L. (padre): *Cristóbal Colón: una vida fabulosa*. Madrid, 1944.
 ASTRANA MARÍN, LUIS: *Quevedo, Vida de Shakespeare, Vida trágica de Séneca y otras*.
 BLANCO CASTILLA: *Ton, el pequeño patriota*. Col. "Pequeños héroes".
 BOROBIO, M.ª G.: *La niña que cambió de nombre*. Berriz, 1960.
 BUSQUETS MOLAS, E.: *El chico de la cometa*. Librería Salesiana. Barcelona, 1957.
 BUSQUETS MOLAS, E.: *Eisenhower*. Librería Salesiana. Barcelona, 1957.
 BUSQUETS MOLAS, E.: *Quebrantapeñas*. Edosa. Barcelona, 1957.
 CARABIAS, J.: *Miguel de Cervantes, Santa Teresa de Jesús y otras*.
 CASONA, A.: *Flor de leyendas*. Contiene las de Sigfrido, Roldán, Guillermo Tell, Mio Cid, etc.
 CLAVEL, V.: *Cuando los grandes príncipes eran niños*. Cervantes. Barcelona, 1959.
 COLÓN: *Cristóbal Colón*. Felicidad. Barcelona, 1959.
 CHABAS, J.: *Vida de Santa Teresa de Jesús*.
 DAY, L.: *Grieg*. E. D. H. A. S. A. Barcelona, 1957.
 DAY, L.: *Paganini*. E. D. H. A. S. A. Barcelona, 1957.
 DÍAZ PLAJA, F.: *Cuando los grandes hombres eran niños*.
 DUATO, M.: *Trampolín al cielo*. Madrid, 1959.

DULCET, S.: *El Cid Campeador*. Ferma. Barcelona, 1960.
 DULCET, S.: *Don Juan de Austria*. Ferma. Barcelona, 1959.
 DULCET, S.: *Hernán Cortés*. Ferma. Barcelona, 1959.
 DULCET, S.: *Miguel de Cervantes*. Ferma. Barcelona, 1959.
 ENRIQUEZ DE SALAMANCA, C.: *Corazón de Reina*. Edosa. Barcelona, 1959.
 ESPINA, A.: *Federico el Grande, Carlomagno y otras*.
 FERNÁNDEZ CASTAÑÓN, J.: *Flores de santidad*. Escuela Española, 1951.
 FOIX, E.: *Cuando las grandes reinas eran niñas*.
 FÁBREGAS, M.: *Juana de Arco, María Estuardo, Teresa de Ávila, María Antonieta, Isabel la Católica, Lucrecia Borja y otras*.
 HERRERO, L.: *El monje del monasterio de Yuste*. Apostolado de la Prensa. Madrid, 1960.
 HOMFRES: *Hombres y hechos famosos*. Editorial Salvat. Barcelona, 1958.
 LLOYD, T.: *Historia del P. Damián*. Edic. Paulinas. Madrid, 1960.
 LEÓN, M.ª T.: *Rodrigo Díaz de Vivar*. Madrid, 1959.
 MARTÍNEZ FARÍÑAS, E.: *Davy Crockett*. Edic. Bruguera. Barcelona, 1960.
 MATEOS, A.: *San Antonio María Claret, Santa María de Quito, San Juan de Dios, etc.*
 MAYO, W.: *Tchaikovsky*. E. D. H. A. S. A. Barcelona, 1957.
 MAYO, W.: *Mozart*. E. D. H. A. S. A. Barcelona, 1957.
 MORENO ALONSO, J.: *Vida de Gonzalo de Córdoba, Vida de Santa Catalina y otras*.
 NADAL, A.: *Vida de San Francisco de Asís*.
 O'CONNOR, W.: *Buffalo Bill*. Bruguera. Barcelona, 1957.
 ONEVA: *Cien figuras españolas, Florilegio de mujeres españolas, Ramillete de mujeres universales*. Edic. Hijos de S. Rodríguez. Burgos, 1960.
 ORTIZ MUÑOZ: *Glorias imperiales*. Edic. Magisterio Español, 1949.
 PASTORCILLOS: *Los pastorcillos de Fátima*. Edic. Paulinas. Madrid, 1960.
 PLA GARGOL, J.: *Carlos I de España, el Emperador*. Editorial Dalmáu Carles Pla.
 RUTTKAY, J.: *Chopin*. Edic. E. D. H. A. S. A. Barcelona, 1957.
 SAINT VARENT, A.: *El milagro de Fátima*. Edic. Bruguera. Barcelona, 1958.
 SÁNCHEZ, E.: *La niña que se entregó*. A. C. I. Barcelona, 1960.
 SERRA, C.: *Cuando los grandes artistas eran niños*. Cervantes. Barcelona, 1957.
 SERRANO, R.: *Cuando las grandes esposas eran niñas*. Cervantes. Barcelona, 1957.
 SERRANO, E.: *Cuando los grandes exploradores eran niños*. Cervantes. Barcelona, 1958.
 SERRANO, R.: *Cuando los grandes papas eran niños*. Cervantes. Barcelona, 1958.
 SERRANO DE HARO, A.: *Guirnauldus de la Historia*. Edic. Escuela Española.
 SCHMID, C.: *Genoveva de Brabante*. Apostolado de la Prensa. Madrid, 1960.
 TWAIN, M.: *Aventuras en el Far West*. Edic. Bruguera. Barcelona, 1960.
 VERDAGUER, R.: *Cuando los grandes reyes eran niños*. Cervantes. Barcelona, 1957.
 VIDAS: *Vidas en acción*. Bilbao, 1958 y 1960.
 VESPUCCIO: *Américo Vespuccio*. Bilbao, 1960.
 VILLAR DE FRANCO, M.ª L.: *Niños en la Historia* (Eulalia de Mérida, Jaime el Conquistador, La Perla de Aragón, El pequeño mártir, etc.).
 VILLARTA, A.: *Isabel la Católica*. Madrid, 1951.
 VISENTIN, J.: *Takaski Nagot*. Edosa. Barcelona, 1959.
 XAVIER, A.: *Carlos María el aviador*. Edosa. Barcelona, 1957.
 YGARTÚA LANDECHO, M.ª D.: *Juana de Arco*. Apostolado de la Prensa. Madrid, 1960.

LA INICIACION ARQUEOLOGICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

por MARGARITA PENALOSA ESTEBAN-INFANTES

Catedrática de Historia del Instituto de Puertollano, Académica correspondiente de la Real Academia de la Historia.

Sumario.—Introducción al tema.—Breve consideración histórica.—Concepto actual de la Arqueología. Los métodos de la Arqueología: referencia a la escuela primaria.

Vamos a no ser ni demasiado optimistas ni escépticos. Vamos a no creer que en la escuela se puede llegar a todo, pero también vamos a pensar que es conveniente aprovechar, sin embargo, todas las posibilidades que dé un ambiente determinado para hacer una enseñanza, y sobre todo una formación humana, fundamental y total. Entonces, si cerca del pueblo o en la ciudad misma hay un yacimiento arqueológico o se produce un hallazgo casual (a veces tan fecundos en consecuencias), el Maestro hará muy bien en llevar a los niños allí. Las cosas, así, aunque cuenten siglos o milenios, son tan actuales y tan reales, tan "vivas", como el avión a reacción que surca los aires o la traída de aguas que se está construyendo por esos mismos días. Porque interesa también ver la Arqueología y lo arqueológico como algo de nuestros días, aunque en sus páginas de tanto tiempo, en sus páginas de piedra y restos nos traiga la evocación de un pasado interesante.

Pero no llevemos el optimismo didáctico hasta el extremo de creer que cualquiera puede meterse a arqueólogo, ni siquiera el Maestro o la Maestra, dotados, sin duda, de una formación histórica. Voy a recordar que se ha dicho, en frases muy gráficas, que una excavación arqueológica es como un libro que sólo puede leerse una vez o una experiencia de química que no puede repetirse. Es cierto. Y por eso, estamos obligados a que la lectura se haga por quien esté especializado en la gran dificultad que entraña; y que la experiencia de laboratorio, por ser teóricamente irrepetible, se realice con todas las garantías de un buen resultado. Mi primer consejo, si es que puedo darlo, es la moderación. Que no queramos ser todos "arqueólogos", o que por el deseo de ser conocidos como descubridores, no hinquemos la piqueta inoportuna e imprudentemente, causando tal vez—seguramente, diría mejor—unos daños que luego no pueden enmendarse. Vale más avisar y esperar.

Breve consideración histórica.—Vale más así, porque aunque la Arqueología es ciencia reciente, sus métodos son muy rigurosos. Quizá por ser tan re-

ciente y haberse formado en una época (prácticamente, desde principios del siglo XIX) en que la metodología científica y técnica ha afinado hasta lo inverosímil los procedimientos.

La antigüedad clásica tiene nombres de precursores: Plinio, Vitrubio, Luciano de Samosata y Pausanias, por ejemplo, entre otros. Pero son sólo eso, precursores. Luego, en la Edad Media, esta curiosidad desaparece. Las ruinas se pueblan de leyendas. Pero durante el Renacimiento, el culto a la antigüedad clásica, sobre todo en Italia, a la vez que destruye muchas cosas, excavadas sin el debido método y con criterios de meros anticuarios, la Arqueología, con todo, conoce la primera gran época de desarrollo. Grandes nombres: Pomponio Leto, fundador de la Academia de Roma; Onofrio el Pamvinio, autor de la primera colección de inscripciones latinas (*Corpus Inscriptionum*); Antonio Bossio, que descubrió las Catacumbas y el famosísimo Muratori, ya más tarde. Sólo muy poco después, los españoles Alfonso Chacón; Rodrigo Caro, el poeta; Antonio Agustín y Ambrosio de Morales. Más tarde, en la misma línea de gran erudición y crítica, casi adelantándose a lo mejor que se haya hecho luego, Masdeu, Florez y el epigrafista Velázquez.

A fines del XVIII, los grandes nombres alemanes, que darán dirección y sentido a la Arqueología posterior: Winckelmann, Lessing, Herder y el propio Goethe, cuya curiosidad universal le llevó también hacia los misterios del tiempo pasado y atisbó muchas de las grandes cosas que alumbraría la Arqueología.

Tras ellos, la ciencia arqueológica se consolida diríamos que experimentalmente. A partir del siglo XIX comienza su gran desarrollo, con trabajos de campo, campañas de excavaciones *in situ*, publicación de memorias de riguroso tecnicismo, alumbramiento de civilizaciones enteras, de las que los textos históricos no nos daban más que leves generalizaciones. La Arqueología se objetiviza; se desprende de valoraciones estilísticas o artísticas, apura sus métodos hasta clasificar con rigor y describir con exactitud. Se convierte en un instrumento del saber histórico de las más lejanas épocas, sin mengua de su valor propio. Su desarrollo es en cierto modo paralelo al de la Filología, que reconstruye los Idi-

mas antiguos, como base para el mejor conocimiento de los pueblos, prescindiendo—aunque lo tengan—de sus perfecciones estilísticas en las obras literarias.

En 1799 Champolion descifra la famosa piedra de Rosetta y comienza la egiptología; en 1843, Botta, Layard, Place y otros comienzan la asiriología; en 1851, Oppert inicia la investigación sistemática de Mesopotamia; en 1875, Curtius excava en Olimpia y deja un modelo de lo que debe ser una excavación arqueológica; luego encontramos las investigaciones de Evans y Schliemann en Knossos y Troya; las de Andrae en Assur y las de Winckler en Bogazkoi, que descubren nada menos que el imperio de los hititas.

A la vez se ha ido desarrollando la Arqueología española. En 1860, se descubre la plástica ibérica del Cerro de los Santos; en 1875 don Marcelino de Sautuola descubre Altamira y con ella, nada menos que la pintura rupestre, acogida primero como falsificación y luego con asombro general, al demostrarse la autenticidad del arte prehistórico; en 1887 los hermanos Siret terminan su prodigiosa obra de alumbrar la prehistoria del extremo SE. de nuestra Península (Argar, capsense peninsular); en 1897 aparece casualmente la Dama de Elche; a partir de 1905 (investigaciones de Schulten en Numancia) el avance es prodigioso; el mismo Schulten excavará Tartessos; Breuil y Alcalde del Río encontrarán y estudiarán las pinturas del Levante español, tan distintas de las cantábricas; Mérida nos dará los monumentos de Mérida; Blázquez el mapa de las calzadas romanas por Castilla; Velazquez y luego Castejón Martínez de Arizala las de Medina Azahara. Es imposible seguir. Falta espacio. Pero todo esto demuestra que no nos hemos quedado atrás y que las excavaciones, sistematizadas, con perfecta conservación de lo excavado y conseguido, se han proseguido en España a ritmo mundial.

Concepto actual de la Arqueología.—Si hemos hecho esta breve panorámica de la Arqueología es para demostrar que ya no puede dejarse en manos de aficionados; esos nombres de sabios que dejan su patria para ir a tierras lejanas y proseguir durante largos años un trabajo penoso y difícil nos deben enseñar modestia y precaución. No pongamos, pues, la azada o lo piqueta en manos de los niños. No se puede jugar a la Arqueología, porque se corre el riesgo de estropear, para siempre, irremediablemente, un yacimiento interesante. Pero vayamos con los niños a la excavación o a observar el fruto de la excavación, obteniendo de tal observación del fuste roto, del capitel bello, del fragmento cerámico o de la necrópolis, la enseñanza de que, en el siglo de la técnica, también siguen interesando las edades pretéritas.

Por esa larga serie de arqueólogos que hemos citado, la Arqueología ha llegado a ser una ciencia precisa, detallada, exigente y minuciosa.

Según una determinación de la legislación de ex-

cavaciones arqueológicas, en España llega la Arqueología hasta el estudio de los monumentos de la época de Carlos I (excluida). Otros quieren reducirla hasta los germanos, es decir, hasta el fin de la Edad Antigua. Parece mejor extenderla hasta Carlos I, porque queda incluida entonces, dentro de la Arqueología toda la Edad Media, tan necesitada de estudios especializados. La reducción tiene como base la idea de que la Arqueología debe limitar su campo de acción hasta aquellas épocas en que la fuente de conocimiento sea predominantemente "monumental", en vez de "documental". Pero esto es demasiado relativo. Entonces habría que excluir de lo arqueológico nada menos que a Grecia y a Roma, que cuentan con tantas fuentes documentales. Tal reflexión nos inclina, pues, a considerar mejor el límite carolino para demarcar el ámbito de la Arqueología, comprendiendo toda la Edad Media.

Porque, además, no debe olvidarse que las fuentes de conocimiento de la Arqueología son no sólo los monumentos y las inscripciones, sino también los testimonios literarios, que pueden dar y han dado excelentes pistas a los excavadores. Puede pensarse en cómo explotó Schliemann las descripciones homéricas para la localización de Troya.

Forzados a reducir y concretar algunas ideas fundamentales, queremos recordar a los Maestros que hay algo, a veces no valorado suficientemente, en lo que ellos pueden y deben tener máximo cuidado, para convertirse en avisadores inmediatos de los especialistas (y en primer término, de los delegados provinciales de excavaciones arqueológicas). Ese algo son los restos cerámicos, las vasijas. Piensen, como ha recordado recientemente el profesor Beltrán Martínez, que, según Schliemann, "las vasijas son el cuerno de la abundancia del saber arqueológico". Y que Flinders Petrie decía que en la cerámica está "el alfabeto propio de la arqueología de cada país".

Con esas letras, cuyo conocimiento supone una auténtica especialización, porque es mucho más variado y difícil de lo que se supone, se construye luego la Arqueología.

Los métodos de la Arqueología.—Nos parece oportuno dedicar las líneas finales a este tema. Porque la Arqueología tiene sus métodos propios. Ante todo, pues nos dirigimos a Maestros, queremos decir que nos referimos a la Arqueología de campo, la única ya digna de tal nombre.

Primera etapa: la prospección; determinación de la existencia de vestigios, sin necesidad de profundizar en la tierra. Profundizar, ya lo hemos dicho, no debe hacerlo nunca un profano. Pero en esta primera etapa el papel del Maestro puede y debe ser esencial. Casi diríamos que en el medio rural *insustituible*. Su servicio puede ser de un alto valor, cuando prudentemente sepa detenerse a tiempo. Luego, podrá colaborar en las siguientes fases. Algunas veces, cuando se vive en una zona que se conoce (hasta por el nombre, incluso) que fue po-

blada en tiempos de mucha antigüedad, las fuentes literarias antiguas pueden ser una guía de valor inestimable. Leer las descripciones, procurar localizar sitios, guiados por el "instinto y el conocimiento de la tierra", cosa que desde lejos no puede hacer un investigador. Pero, *in situ*, sí que puede hacer el Maestro, incluso en sus paseos escolares, con la ayuda de los niños, que, si son de pueblos, suelen conocer a las mil maravillas su término municipal, sus nombres, etc... La toponimia—no se olvide—es altamente indiciaria. Esos pueblos o parajes que se llaman Castros, Castellares, Bastidas, etc... Recientemente se ha llamado también la atención sobre las diferentes coloraciones del suelo, que pueden denunciar cimientos de piedra, edificios enterrados, calzadas, murallas, etc...

Particular importancia, ya lo hemos dicho, tiene la proyección cerámica. Y con objeto de que el Maestro sepa qué es lo que más puede interesar como indicador, en los informes que remita, damos el siguiente esquema: dimensiones (altura, anchura, profundidad, espesor o grosor de la pieza); si está a mano o torneada; asas, picos, molduras o perfiles; color del fondo y de las figuras (si las hubiere); materia (color de la tierra, que puede ser diferente del color que aparece en superficie de la vasija o resto), estado de la cocción, dureza, tipo de cocimiento, porosidad; decoración de la misma.

Los arqueólogos dan importancia creciente a otra operación que también podrá hacer el Maestro: el etiquetado y el embalado. Es preferible poner a cada pieza, en lugar donde no vaya a ser muy visible, en caso de exposición, pegadas unas pequeñas etiquetas numeradas, que harán referencia a un índice, en el que ya pueda ir descrita la pieza, el lugar de su hallazgo, la forma en que se encontró, etc. En general debe consignarse: nombre del terreno; fecha del descubrimiento; localización en el plano o croquis, si se ha levantado, como es deseable; nivel del hallazgo; descripción sumaria. El embalado en cajas a ser posible de madera, con viruta y papel resistente e indicaciones de fragilidad. No debe intentarse su lavado, ni mucho menos raspado, o limpieza. Menos aún, la restauración. Todo esto es tarea de los laboratorios de Arqueología.

Segunda: la excavación propiamente dicha. En la actualidad sólo a cargo de especialista y personas legalmente responsables. La legislación española las prohíbe taxativamente, salvo autorización expresa administrativa. El procedimiento debe ser, en todo caso, *estratigráfico*, que fue iniciado por Boni en las excavaciones del Foro romano y que ha mostrado la máxima perfección y los mejores resultados. En materia de Prehistoria o Protohistoria es absolutamente imprescindible. Las observaciones, incluso de carácter litológico, deben ser precisas, exactas. Son los estratos los que dan las sucesivas series y la posibilidad de su datación. En turberas, tremedales, lagunas, terrenos pantanosos puede haber a la vez peligro y grandes dificultades. Incluso, el movimien-

to de las aguas o cienos ha podido transportar los restos de un lugar a otro.

Tercera: la documentación de la excavación. Hay que llevar fichero por zonas y objetos, restos y documentos; diario de operaciones; cartografía o croquis. Y luego, plasmar los resultados en una Memoria. El consejo general es, en la redacción de la Memoria, ajustarse lo más posible al orden del diario, pues siguiéndose, como se ha dicho, el método *estratigráfico*, lo natural es que así se consiga, en la redacción de la Memoria, un orden en cierto modo cronológico, no solamente de los hallazgos, sino de la auténtica cronología de los restos y monumentos. Una Memoria, aun sucinta, como la que el Magisterio podría hacer para dar cuenta de su "prospección" (actividad a la que deberá limitarse) debe contener: a) Parte geográfica: descripción del lugar de los hallazgos, si es preciso, en relación con lo

La figura fundamental del acontecer histórico, abstracción hecha de todo vínculo con un orden superior, consiste en que una generación haga suya la situación en que se encuentra, sea porque se adapte a ella para perdurar, sea porque la domine y la transforme, sea porque la convierta en trampolín para saltar más allá. De cualquier manera, hay que asegurar la situación y apropiárnosla, concretar una situación dada en situación "asumida". Una situación conceptual y abstracta es un escenario rodeado de bastidores; sólo al asumirla se convierte en "mi" situación. Y esto sucede una vez y otra vez, de época en época, de generación en generación, de año en año. En este sentido la historia consta de puros momentos presentes. Es la sarta de los momentos que se forman sucesivamente con la materia prima del futuro.

(HANS FREYER: *Teoría de la Época Actual*. Breviarios del fondo de Cultura Económica, Méjico, 1958, página 225.)

que se sepa de la arqueología de la región o comarca; b) Parte cartográfica: diseño, croquis o mapa y a ser posible referencia al mapa nacional 1:50.000; c) Parte expositiva de lo que ha constituido la prospección; d) Parte gráfica, y a ser posible fotográfica; e) Índice descriptivo de los elementos hallados; f) Si es posible, alguna "conclusión" aunque sea provisional (valga la paradoja) acerca de la valoración e interpretación de los hallazgos.

Es claro que en muchas de estas operaciones, en casi todas, puede tenerse la colaboración de los alumnos, que quedarán encantados al ver que su Maestro o Maestra los utiliza en un trabajo "real", de carácter rigurosamente científico. Pocos dibujos se harán con mayor ilusión que el de aquellos cacharros rotos, o que aquel croquis con medidas a escala, en que poder ir situando, en sus puntos respectivos, los hallazgos. Me parece que resulta evidente una cosa: la Arqueología no será ya para aquellos niños o niñas una cosa muerta y de museo, sino algo vivo,

que "sirve", que enseña y forma. Un trabajo en equipo que quién sabe si puede servir de pista fructífera para una excavación formal de unas ruinas ilustres.

BIBLIOGRAFIA

(Selección de la más accesible)

- NAVAL, FRANCISCO: *Curso breve de Arqueología*. Madrid. Ed. Cultural, 1934.
- OBERMAIER, HUGO: *El hombre fósil*. Madrid, 1927.
- OBERMAIER, H. y GARCIA BELLIDO, A.: *El hombre prehistórico y los orígenes de la Humanidad*. Madrid, 1946.
- DECHELETTE, J.: *Archeologie prehistorique*. París, 1927.
- HALPHEN, L. y SAGNAC, P.: *Les premières civilisations*. París, 1935.
- MARTIN ALMAGRO, A.: *Introducción a la Arqueología. Las culturas prehistóricas europeas*. Barcelona, 1941.
- BELTRAN MARTINEZ, A.: *Introducción al estudio de la Arqueología*. Cartagena, 1947.
- MELIDA, J. R.: *Arqueología española*. Ed. Labor, Barcelona.
- CAMON AZNAR, J.: *Las artes y los pueblos de la España primitiva*. Espasa Calpe. Madrid, 1957.

INDICACIONES METODOLOGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

por JOSE MARTIN-MAESTRO MARTIN

Inspector de Enseñanza Primaria.

Una reflexión sobre la metodología de los estudios históricos en las tareas escolares se justifica como cosa en extremo urgente y necesaria en la época presente. «El poder configurador que tienen sobre la conducta humana los ideales y modelos»; la «excepcional coyuntura de aceleración y cambio en la que por vez primera desde el paleolítico» están inmersas las generaciones presentes y «las múltiples cadenas causales que ligan entre sí las realidades humanas en complejos más amplios cada día» (vid. VIDA ESCOLAR, octubre 1962) son factores que obligan a reconsiderar los problemas metodológicos de la enseñanza de la Historia, a fin de adecuar ésta con las necesidades y exigencias de sectores cada vez más amplios que un día tras otro irrumpen en el escenario histórico no como meros espectadores, sino sintiendo gravitar sobre sí la responsabilidad de sentirse protagonistas de un momento histórico que requiere de cada uno de los hombres el conocimiento claro del cometido de su generación, en esta época de crisis y de cambio.

Otra de las razones que hacen precisa esta reflexión está en la deformación producida por una metodología equivocada que, utilizando predominantemente procedimientos verbales y memoristas, creía ver colmados los objetivos de la formación histórica

en la simple adquisición de datos y fechas y valuaba el rendimiento por la abundancia de unos o la exactitud de los otros. Por ello eran conceptuados como alumnos brillantes en esta disciplina los poseedores de una buena memoria que les permitía en el momento preciso evocar el dato o la fecha con fidelidad y exactitud. Aún hoy muchas pruebas de rendimiento se basan exclusivamente en este aspecto del conocer histórico, que, si bien es indispensable alcanzar en diversa medida según el grado de formación, no constituye por sí solo el fin de esta enseñanza.

Nada hay, en efecto, más impropio para la formación del «verdadero sentido histórico» que esa monótona descripción de sucesos pasados sin penetrar en sus relaciones de sucesión, temporalidad y causalidad o interdependencia. A ellas se une la posible localización en el espacio. Sin embargo, estas tres categorías del acontecer histórico: tiempo, espacio y causalidad, las dos primeras de orden físico, la tercera afecta, en su percepción al menos, al orden lógico o ideal, son imperfectamente perceptibles por los escolares, imperfección o dificultad que hace preciso una especial consideración de ellas, para que la enseñanza y los programas no sobrepasen las posibili-

dades del sujeto e incluso elegir procedimientos que favorezcan y aceleren la emergencia y el desarrollo de la capacidad de percepción de dichas categorías.

Se ha dicho que la «Cronología y la Geografía son los ojos de la Historia». La coordenada temporal fija el acontecimiento histórico entre los anteriores y posteriores y queda completada con la referencia espacial y geográfica, sin las que la narración histórica bordearía los límites de la fabulación. Por tanto, la comprensión histórica requiere una mirada retrospectiva en el tiempo (1).

De esta primera característica de duración y sucesividad nos viene la primera dificultad de la enseñanza de la Historia en los primeros grados de escolaridad. «El niño carece de la experiencia de la duración temporal aplicada a períodos de tiempo tan extensos como los que maneja la Historia. Esta dificultad está recogida en los *Cuestionarios Nacionales* al no proponer lecciones sistemáticas de Historia hasta el segundo ciclo de enseñanza elemental, de los ocho a los diez años. Pero ni aun a esta edad el niño percibe claramente las diferencias cronológicas que escapan a su propia experiencia vital. Sin embargo, el niño no carece en absoluto de la noción de sucesión, y la emergencia de esta capacidad de percepción temporal puede y debe ser reforzada y ayudada por medios adecuados.

Estos ejercicios preparatorios y estimulantes del sentido de la temporalidad en el niño pueden ser:

a) La observación y comentario, ya desde el parvulario y en los primeros grados de hechos naturales de sucesión temporal, el día y la noche, la alternativa de trabajo y descanso, la sucesión de días en la semana, las fiestas y ciclos litúrgicos, las variaciones estacionales con sus transformaciones en la Naturaleza y la adaptación del hombre a dichas variaciones, y, en general, iniciar al escolar en la observación de todos aquellos fenómenos en los que sea fácilmente perceptible la influencia de lo temporal, sobre cosas y seres de la realidad circundante.

b) Una nueva fase la constituirán las conversaciones sobre acontecimientos muy ligados a la experiencia personal de los niños. Sus ascendientes (padres, abuelos, bisabuelos), intentando la formación de esquemas genealógicos sencillos, y, más tarde, la redacción de diarios individuales y colectivos; ¿por qué no intentar la confección de una pequeña historia de la escuela, que sería redactada por los sucesivos maestros y escolares, en la que figurasen los acontecimientos más salientes de la vida escolar?...

De aquí a la historia local, sin que sea inconveniente el pretextar que no todas las localidades poseen aspectos dignos de historiarse. Archivos municipales y parroquiales, restos arqueológicos, tradiciones y fiestas populares, existen en todos los lugares y pueden ser magnífico material para afinar y formar el naciente sentido histórico del niño, con esa caracte-

terística tan favorecedora del sentido social, de sentirse continuador de tradiciones y costumbres de generaciones pasadas. Característica tan necesaria hoy en que la creciente «masificación» del hombre producida por el progreso técnico hace de él un mero ser de presente, sin vínculo o relación a tradiciones y costumbres, y cuya expresión más manifiesta es el ambiente deshumanizado y torvo del suburbio de la gran ciudad o de las nuevas concentraciones industriales, formadas en su mayor parte por personas que en los movimientos migratorios perdieron su vinculación a los lugares de origen sin asimilar aún los valores sociales, históricos y culturales de sus nuevos emplazamientos..

c) Las narraciones y biografías son otra de las actividades imprescindibles en la iniciación histórica, que encontrarán un fuerte apoyo en la curiosidad infantil. Estos ejercicios preparatorios no tendrán en los primeros grados preocupación cronológica alguna, si bien el mismo orden en la exposición de los hechos o personajes escogidos pueden preparar el indispensable orden cronológico que ha de dirigir la posterior enseñanza. A las condiciones de esta narración, en la que se ha de procurar no introducir elementos apócrifos deformadores del futuro y recto sentido histórico, ha de añadirse como indispensable el tono vital e interesante que el maestro ha de dar a lo referido, para hacerlo revivir ante sus alumnos con toda la fuerza de lo real e inmediato. El gusto del niño por lo maravilloso y heroico favorecerá la asimilación de los objetivos que se pretenden con estas narraciones, en las que, repetimos, no ha de sacrificarse en modo alguno el rigor histórico a la exposición viva e interesante.

Destaquemos, pues, como resumen de lo expuesto que en estos primeros años, preparatorios de la enseñanza histórica sistemática, la preocupación cronológica no debe impedir las actividades reseñadas ni desalentar al profesor por esos «errores» tan de bulto que los chicos suelen cometer en sus apreciaciones de fechas, ya que no denotan falta de voluntad de aprendizaje o de capacidad, sino imperfección de nivel madurativo para la clara percepción temporal.

El mismo problema se presenta en la apreciación espacial. Esta, en la mayoría de los niños de nuestras escuelas antes de los ocho años, no va mucho más allá del propio barrio en la ciudad o de su pequeña localidad en el medio rural, si bien los viajes y la mayor movilidad familiar pueden aumentar pronto esta experiencia. De todas formas, siendo el escenario de los hechos históricos, hasta el día, toda la faz del planeta con localizaciones variables según épocas y acontecimientos, difícil será llegar en los estudios primarios a la justa interpretación espacial.

Pero aquí, como en el caso de la temporalidad y sucesión, la capacidad de localización puede ser ayudada:

a) Por los medios generales de formación del sentido de la localización geográfica (orientación, in-

(1) Vid. GALINO, MARÍA ANGELES: *Metodología de la Historia*. "Bordón", núm. 39.

interpretación de planos, viajes, manejo de mapas y atlas históricos).

b) La observación «in situ» de restos o monumentos históricos que se tengan al alcance.

No todos los lugares van a disponer de este material, con el que, basándose en el interés y la curiosidad que el niño siente por «las cosas», podemos en cierta forma dar testimonio sensible y espacial de un determinado dato histórico. Pues si bien hay ciudades, muchas ciudades, españolas, pensemos en Toledo como la más representativa, en las que se cuenta con material de este tipo que permite un completo plan de actividades en torno a un programa de Historia, en la mayor parte de las situaciones de nuestras escuelas los restos son escasos y poco representativos. Entonces es cosa de echar mano de medios auxiliares, cromos, estampas (aprovechemos la afición coleccionista del niño), fotografías, cuadros, filminas, etcétera. Una ayuda poderosa vendrá en ayuda del profesor cuando el niño posea ya la capacidad e interpretación de mapas. Entonces ni una sola lección debe desarrollarse sin el esquema geográfico histórico correspondiente: flechas indicadoras de invasiones o corrientes culturales o comerciales, itinerarios de grandes personajes, rutas de peregrinaciones, etc.

Con este sentido de la localización histórica no sólo formamos el sentido histórico del niño, sino que le ayudamos a la interpretación de los acontecimientos presentes, acompañados muchas veces en las publicaciones que dan cuenta de ellos de croquis o gráficos aclaratorios transfiriendo de este modo la virtualidad de los métodos empleados en el estudio del pasado al conocimiento del presente.

Finalmente, y como meta a alcanzar en la enseñanza de la Historia, está la que contribuya a la formación de la conciencia social y comunitaria del hombre de hoy, necesitado cada vez más de una visión clara de sus relaciones con los demás. Es claro que nos estamos refiriendo a la educación para la comprensión internacional, tema del momento, y objeto de preocupaciones de políticos, educadores y sociólogos (2).

La aportación que la formación histórica puede hacer a este aspecto de la formación integral humana es valiosísima. Así como también una equivocada orientación puede producir el efecto contrario.

En realidad, los errores pueden provenir de la consideración desmesurada de las razones y causas del devenir histórico, en cuyo relato el historiador se excede en sus funciones interpretativas convirtiéndose de esta manera en anticipado juez o en pretendido profeta de personajes, situaciones o sucesos de los que sólo Dios tiene el fallo y la decisión cierta e infalible.

Por otra parte, la propia naturaleza del contenido histórico aleja la posibilidad de dar a su enseñanza

un rigor lógico y conceptual propio de las ciencias experimentales.

Barth, exponiendo este problema de la incertidumbre de las leyes de la Historia sujetas a acontecimientos no previsibles por el hombre (3), habla de que sólo puede llegarse a «leyes empíricas porque se basan sencillamente en la experiencia y no en el conocimiento de las últimas causas o fuerzas que determinan las variaciones históricas».

Hay una coincidencia parcial con la doctrina expuesta por García Morente en su discurso «Ideas para una Filosofía de la Historia de España», en la que dice, después de analizar la irreductible realidad histórica basada en la esencial característica de la libertad humana, lo siguiente: «Sólo Dios sabe por qué los hombres se dispersan o se reúnen, por qué se aglutinan en pueblos, en naciones, que viven un tiempo, actúan y luego desaparecen. Sólo Dios sabe por qué determinados núcleos de vida humana empiezan a vivir y acaban disolviéndose en la nada del tiempo...» (4).

Este sentido providencialista del acontecer histórico, lejos, por otra parte, de un determinismo ciego y fatalista, debe informar esta enseñanza desde los primeros grados, de tal manera que no sea obstáculo a la participación activa, consciente y libre que Dios quiere de cada uno de nosotros, lo mismo en la forja del individual destino que en el colectivo y universal.

Por ello, más que un procedimiento para tratar de hacer ver en los primeros años de escolaridad las relaciones de causalidad o interdependencia de los hechos históricos cuya percepción sólo es posible en los años últimos de escolaridad, fijemos unos principios que contribuyan a los dos fines principales de la enseñanza de la Historia en la actualidad, que son, a saber: la formación de una conciencia del destino colectivo, en los planes de Dios, de la Humanidad y la educación para la comprensión internacional.

a) Cultivo positivo de los conocimientos y actitudes que las virtudes y ejemplos de nuestros antepasados nos ofrecen en orden a la misión ecuménica del acontecer histórico español, por medio de biografías y libros adecuados en los que resalte esta característica (5).

(3) BARTH: *Pedagogía*, pág. 377. No estamos, sin embargo, de acuerdo con este autor al señalar las causas últimas en las disposiciones psíquicas del hombre.

(4) G. MORENTE: Discurso correspondiente a la apertura del Curso Universitario. Ed. Universidad Central, 1942.

(5) "Patriotismo e internacionalismo son nociones complementarias y solidarias; cada una engendra un tipo propio de fidelidad. Con la falta de fidelidad a la patria las bases del espíritu internacional se hacen inseguras; un patriotismo estrecho a su vez falsea o disminuye la fidelidad que debemos al género humano. La comprensión entre los hombres debe extenderse, como la mar, a partir de las mismas fronteras que inunda. La ciudadanía universal es el complemento de la ciudadanía universal." Comisión alemana de la Unesco. Hamburgo, *Le rôle du maître dans le développement de la compréhension internationale*. Sevres, 1955. (Citado por Costa Ribas en el artículo de "Bordón" núm. 65.)

(2) Véase "Bordón", núm. 65, artículo de J. COSTA RIBAS: *A la comprensión internacional por la educación*, páginas 33-43.

b) Consideración serena y objetiva en las primeras nociones históricas que impidan la fácil polarización de la agresividad instintiva infantil en actitudes de odios y antagonismos con otras comunidades nacionales (6).

c) Resaltar el esfuerzo de la Humanidad por un constante progreso en el orden del dominio de la Naturaleza y de un progresivo perfeccionamiento en

el desarrollo de las relaciones humanas, resaltando la especial significación de los acontecimientos actuales representativos de esta realidad, preparando de esta manera la conciencia histórica del hombre futuro en la época de las supranaciones.

(6) Vid. S. RAMÓN Y CAJAL, *Mi infancia y juventud*, página 27. Madrid, 1946.

BIBLIOGRAFIA

Aparte de las revistas y obras citadas pueden consultarse las siguientes:

GALINO, MARÍA ANGELES: *Metodología de la Historia*. "Bordón", noviembre de 1953, págs. 699-710.

MARTÍN Y MARTÍN, AGUSTINA: *El problema de la maduración en la comprensión histórica*. "Revista Española de Pedagogía", núm. 59.

MARTÍNEZ VAL, JOSÉ M.: *La formación del sentido histórico en el niño*. "Revista Española de Pedagogía", número 11.

OLIVAR BERTRAND, R.: *Consideraciones sobre la didáctica de la Historia*. "Revista Española de Pedagogía", núm. 25.

SERRANO DE HARO, A.: *En torno a la enseñanza de la Historia*. "Bordón", núm. 39, noviembre de 1953.

MAILLO, A.: *Psicología del español y educación para la convivencia*, cap. V de la obra *La educación en la sociedad de nuestro tiempo*. Publicaciones del C. E. D. O. D. E. P. Madrid, 1961.

LA EXPRESION ORAL, ESCRITA, GRAFICA Y DRAMATICA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

por MARIA ASUNCION PRIETO

Inspectora de Enseñanza Primaria de Oviedo.

Existe hoy una inclinación a desvalorizar la Historia por su *incertidumbre*, frente a las ciencias matemáticas, y por su *inactualidad*, tan contraria a la tendencia realista en boga; pero también hoy se estima como necesidad ineludible la humanización del hombre, y es la Historia una de las disciplinas de más alto valor en la conformación de lo humano. Sin embargo, la necesidad de su enseñanza tropieza en nuestras escuelas con graves dificultades, radicadas tanto en la naturaleza misma de la ciencia: irrepetibilidad e inactualidad de los hechos históricos (es la Historia, como dice Signobos, "la ciencia de los hechos que sólo ocurren una vez"), como aquellas otras, subjetivas, propias de la infancia: carencia de sentido y localización cronológica. Dificultades que no pueden conducir a la negatividad de su estudio, sino más bien a buscar las vías óptimas para hacer tal estudio racional, activo e interesante.

La expresión oral, escrita, gráfica y dramática son medios que adecuadamente utilizados pueden corregir y paliar tales dificultades, conduciendo al escolar no sólo a conocer los hechos, sino también a insertarle en la comunidad histórica, acumularle experiencias ("magistra vitae"), introducirle elemental-

mente en la noción de cultura y ayudarle a adquirir conciencia de tiempo.

La expresión oral, en sus múltiples formas de *narración, descripción, relato, conversación, discusión y explicación* (usando en esta última de la definición, aclaración, comentario, división, enumeración, comparación y contraste siempre que sea posible), partirá del afán del niño por la acción, impulso de aventura, exploración y curiosidad. Será entonces cuando a través del alma y la voz del maestro, plenas las palabras de fuerza y colorido, se descubre el "poema-historia" o "historia-poema", con palabras de Radice, que, sin falsear la verdad de los hechos, vaya tendiendo los primeros hilos de la trama histórica, que cobrará ante el niño efecto y realidad. Y es que paralelamente a las dificultades expresadas, se aprecia pronto en el niño un amor por el cuento y el mito que viene a ser como el primer despertar del hombre al interés histórico; por todo ello consideramos la expresión oral como la forma más idónea en la iniciación histórica. Sólo el maestro podrá romper los moldes rígidos del texto desde la primera lección y sentar de paso la base del conocimiento histórico: en qué siglo vivimos, cuántos años hace que hay electricidad en

el pueblo, quién ha visto construir la plaza, la iglesia, el castillo...

Las formas mencionadas de expresión oral son valiosísimas en cualquiera de las unidades históricas. En la correspondiente a la Prehistoria, por ejemplo, partiríamos de un objeto remoto, *observándole* y *describiéndole*; o bien de una costumbre o mito ancestral conocido por el niño, ya que el mito, "hormona psíquica", que dice Ortega, tiene para el alma infantil un efecto sorprendente; o simplemente de una experiencia del alumno que le lleve a pensar en aquel tiempo en que el hombre por pobreza de inteligencia y experiencia no conocía el modo de vestirse, alimentarse, cultivar... y cómo sus necesidades (en definitiva, centros de interés) le llevan a los grandes descubrimientos que tantas veces pasan desapercibidos en los libros: el fuego, la piedra, los metales..., haciendo vivir en la *narración* aquellos hechos trepidantes y lejanos. El *comentario* y el *relato* llenarán esos vacíos mastodónticos de la Prehistoria; la *comparación* evidenciará su importancia al relacionar aquellas invenciones con las de nuestra era atómica. Se *dividirán* los períodos en sencilla enumeración, *aclarando* todo lo que ofrezca dificultad o resistencia. El *contraste* será particularmente apropiado para resaltar el modo de vida tan distinto al que vivimos actualmente. Concluyendo, así es como vivían los padres de los padres...

Todo ello no es muy distinto a las unidades didácticas histórico - sociales desarrolladas por Arthur J. Jones y Roland C. Faunce, cuyas obras se mencionan en la bibliografía.

Por supuesto, no debemos olvidar que esta forma exige un orador sinceramente convencido de la verdad histórica, psicológica o simbólica, como señala Göttler; acomodarse a la edad; cuando se dirija a pequeños, frases cortas y estilo directo, inclusive usando modismos dialécticos, ya que la participación íntima del alumno está en razón directa a la viveza y plasticidad de la narración. Deben evitarse los conceptos filosóficos y abstractos, juicios y críticas inútiles, para ir fomentando en el niño la independencia de juicio propio.

Resaltemos finalmente el valor que pueden cobrar las conmemoraciones históricas y las visitas a monumentos bajo el talismán de la palabra del maestro; las conmemoraciones para los más pequeños compensan sobradamente la falta de trabazón cronológica con el alcance e interés de la enseñanza ocasional.

La *expresión escrita*, en sus distintas modalidades: libro de texto, texto-documento, texto-lectura, fichas, resúmenes, periódicos, etc., viene a precisar y fijar los contenidos, corrigiendo los inconvenientes de la vaguedad y la imprecisión, más propios de la expresión oral; sin embargo, la expresión escrita no es evocadora ni motiva al niño, aunque, no obstante, existen palabras extraordinariamente sugeridoras en los libros tales como héroe, soldado, rey, batalla, príncipe, jefe, etc.

Los libros de texto tienen la dificultad de que no pueden extenderse lo suficiente sobre cada tópico, para darle la necesaria vivacidad y plenitud, limi-

tándose la mayoría de las veces a un cargante registro de datos; de ahí que muchos autores aboguen por los libros en que sólo se refieran unos cuantos hechos claves bien relatados, cuestión difícil por la selección y lagunas. La letra monótona de imprenta valora mal los hechos, siendo la diferencia de caracteres (letra grande y pequeña que dicen los chicos) el único elemento diferenciador, que no siempre se usa adecuadamente.

El texto-documento relativo a una época (documento de un tratado, ley...) puede ser útil en una unidad o lección dirigida a niños del último grado. El texto-lectura, frecuente en nuestras escuelas, bien articulado a la unidad en estudio, sirve de aclaración, extensión y mejor conocimiento de lo estudiado.

La recapitulación en fichas o resúmenes al finalizar la unidad didáctica garantiza el dominio de los conocimientos mediante la sistematización y selección de los datos esenciales integrándolos en un todo; el resumen bien hecho permite percibir las relaciones existentes entre varios hechos destacando los asuntos de mayor importancia; facilita la fijación y repaso de lo estudiado, y si los hacen los mismos niños permite al maestro diagnosticar las dificultades con que tropieza el alumno. Son en cualquier caso superiores a los que muestran los libros al término de la lección.

Las expresiones oral y escrita están llamadas a completarse, guardando ese equilibrio que evita tanto la locuacidad verbal como la indigestión de datos en lo escrito. El maestro podrá hacer efectivos los datos que se pierden en la frialdad del libro, teniendo en cuenta que el niño debe ser mantenido en una línea singular de pensamiento y no ser nunca requerido a comprender en un mismo punto afirmaciones variadas o contrarias.

Considerada la *expresión gráfica* como aquellos dibujos que representan los objetos por líneas y según procedimientos geométricos, podremos alcanzar toda la importancia que su uso reporta para facilitar esa iniciación propia de la escuela en el acontecimiento y cronología histórica, siempre que no se use con excesiva profusión para evitar el peligro de interferencias.

Existen *croquis mudos*, en los que los chicos señalan los elementos más importantes de la lección o unidad didáctica estudiada (ejemplo, en un mapa grande de España escribir los nombres de los primeros pobladores o colonizadores remarcando la extensión que ocupaban); *croquis datos*, que son presentados ya a los niños con los datos precisos; *diagramas de simple duración* (el de la figura 2, haciendo abstracción de los demás datos); *diagramas de coexistencia*, que muestran la coetaneidad de varios hechos (en el mismo gráfico 2, coexistencia en la mayor parte del período romano, godo, Reconquista... con el cristianismo, comprendido dentro de las líneas más fuertes del gráfico); *diagramas de plenitud*, que son a modo de resumen gráfico de la unidad estudiada e inclusive de todo el panorama histórico, en él cabría reseñar solamente los acontecimientos más trascendentales.

La figura 1, copiada del padre Manjón, muestra una visión de conjunto desde los primeros colonizadores de la Península hasta los Reyes Católicos; se advierte, no obstante, la falta de adecuación temporal, ya que en los trazados no se guarda la correspondiente proporción cronológica. En nuestra figura 2 aprovechamos tales divisiones, guardando la proporción temporal, así como la diagonal extraordinaria

F	G	C
R	+	R
S	A	V
V	+	V
A	E	
AL	C	
L y C		A
L C D		A
C de T		B
C y A		T

Fig. 1

riamente expresiva, a efectos de revelar la marcha ascendente de la Reconquista en directa proporción con la disminución del poderío de los árabes, hasta llegar a la horizontal de plenitud de los Reyes Católicos. Este mismo gráfico (fig. 2), sin llegar a establecer interferencias, señala el hecho clave del cristianismo hasta el punto de dividirlo en dos partes (antes y después de Cristo), aunque haya de escindirse el período romano.

Todos los medios gráficos que se utilizan en la Estadística pueden servir a este afán de proyectar el tiempo en el espacio para hacerle más comprensible; como medio de intuición indirecta serán, siempre que se realicen con claridad y sencillez, muy aconsejables. Si sobre papel milimetrado se hace un gráfico de la Historia de España en lo que va de siglo (tan necesaria y formativa), de suerte que cada año corresponda a un milímetro, el niño estimará mejor las magnitudes duracionales por referencia a la leve línea con que se representa su vida. Hay una duración de tiempo astronómica, matemática o cronológica, objetiva, que es la que mide el péndulo con sus golpes isócronos; pero hay otra valoración, psicológica o subjetiva, con la que valoramos el tiempo según "la duración que ha tenido para nosotros", pero ante esta circunstancia el adulto introduce en su sentido subjetivo las oportunas correcciones objetivas, cosa que no hace el niño; así se explica que éste valore muchas veces la cronología de los hechos históricos a tenor del número de páginas que los hechos ocupan en su libro de Historia. Planchard, en la *Investigación pedagógica*, destaca este error referido a un alumno en el que el manual influenciaba bastante la noción de tiempo, "...consagrando más tiempo al período revolucionario que a la guerra de los Cien Años". Es el caso frecuente de apreciación subjetiva

de Historia y Prehistoria en la mente infantil. Siendo la duración real de la Prehistoria unas setenta veces superior a la Historia (fig. 3), "ocupa" en las enciclopedias una extensión quince o veinte veces menor, con el consiguiente efecto psicológico (fig. 3), que desorbita la proporción relativa en unas mil veces a la real. Aunque estas aberraciones pueden paliarse con lecturas apropiadas a esas "épocas vacías" (sobre el fuego, la rueda, el carro, caza y demás descubrimientos), pensamos que son los gráficos los que pueden ir introduciendo las oportunas correcciones en esa tan difícil para el niño dimensión de tiempo.

Por último, respecto a la *expresión dramática*, cabe expresar qué partes emocionales de la Historia pueden ser vividas a través del drama, fijando los hechos gloriosos con numerosos detalles en los que quizá ni se había pensado. Facilita la comprensión porque dirige la atención hacia puntos de vista de los hombres de otros tiempos y hacia los detalles que constituyen su vida; y si la reproducción se hace con fidelidad será fácil conseguir una comprensión clara de un trozo de pretérito y de los acontecimientos dimanados de aquellas situaciones. Esto es totalmente ajeno al uso del teatro-juego espontáneo del niño, "juego dramático", que llama Majault; conside-

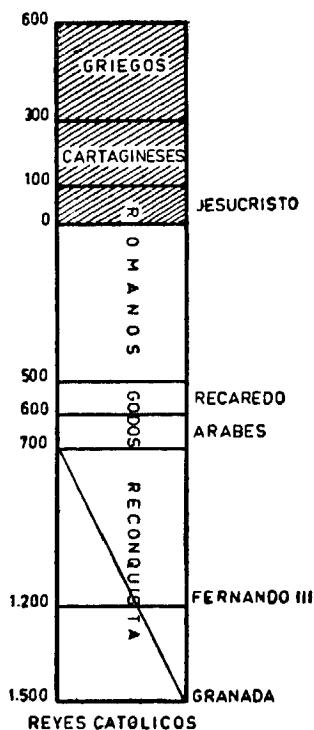


Fig. 2

ramos, como Ortega, que ello representaría utilizar "arteramente del juego", descentrarle de la órbita con que el niño lo ilumina, y que no debe tener otro expediente pedagógico que la observación por parte del maestro.

En cuanto a las dramatizaciones distinguiremos: la informal, consecutiva a la lección o unidad didáctica, realizada en la sencillez desnuda de la clase (personalización de la Historia, que dice el padre Manjón), que carga de afectividad e interés los con-

tenidos estudiados con bastante buen efecto, y la formal o preparada, por cuyas características no podrá prodigarse más de dos o tres veces en el curso. Pueden servir obras de adultos adaptadas a las características del niño, aunque con el riesgo de que los papeles impuestos, exigencias del texto y limitaciones en la interpretación hagan de ella una disciplina más, con desproporción entre el beneficio y el esfuerzo; creemos por eso que si las obras a representar, en su ambientación, decorados y elección de actores por mayor afinidad con los personajes, fueran cuestiones a resolver por el ingenio del maestro y los niños, el resultado sería más satisfactorio. Como el hecho histórico cabe enseñarle también por otros medios ("todas las disciplinas proporcionan elementos para la formación de la conciencia histórica", Radice), debemos consignar que muchas obras clásicas de siglos pretéritos pueden dar un conocimiento histórico mucho más claro de aquellas épocas que un librito actual seudohistórico, y otro tanto diremos de los romances.

Se cumple en las dramatizaciones una finalidad histórica en contraposición a las dificultades al principio aludidas de "irrepetibilidad" e "inactualidad", porque las representaciones, aunque artificiosas, están teñidas de fantasía y realismo para transportar el alma ingrávida del niño al pasado, borrando la máscara de extrañeza y lejanía que lo envuelve. Y cumplen también finalidades artísticas, literarias, sociales... en una hábil y jugosa concentración de materias.

Ciertamente que nuestro empeño no será suficiente

para que el niño cale la verdad histórica, "materia inaccesible para él" (Radice), pero si hacemos brotar



Fig 3 a)

Cuadro comparativo de la duración cronológica de Historia y Prehistoria.

HISTORIA



Fig 3 b)

Extensión relativa de Historia y Prehistoria en los libros de texto para la Enseñanza Primaria.

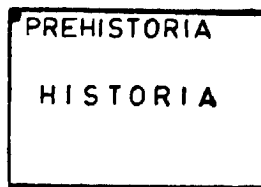


Fig 3 c)

Resultado didáctico obtenido. Desvirtuación evidente de la noción cronológica.

en su mente ese primer germen histórico que luego se desarrolle, sin contradicciones, al salir de la escuela, ya nos daremos por satisfechos.

BIBLIOGRAFIA

- GALINDO CARRILLO, A.: *Metodología de la Historia*. Bordón. Madrid, noviembre de 1953.
- RADICE, LOMBARDO: *Lecciones de Didáctica*. Labor. Barcelona, 1950.
- ROLAND C. FAUNCE: *Desarrollo del plan escolar de núcleo básico*. Ed. Universitaria de Buenos Aires, 1961.
- ARTHUR J. JONES: *El sistema de unidades de trabajo escolar*. Uleha. Méjico, 1946.
- F. HUERTA, JOSÉ: *Ayudas didácticas en el aprendizaje de la Historia*. Consigna. Madrid, marzo de 1958.
- P. MANJÓN, A.: *Lo que son las Escuelas del Ave-María*.

- "Modos de enseñar. Hojas pedagógicas". Editora Nacional. Madrid, 1948.
- MAJAUULT, J.: *Le jeu dramatique et l'enfant*. L'Ecole Nouvelle Française. Paris, enero de 1953.
- KEFER, J.: *L'enseignement de l'histoire à l'école primaire*. Cahiers de Pédagogie et d'Orientalion professionnelle. Lieja, diciembre de 1952.
- COUSINET, ROGER: *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*. Les Presses d'ile de France. Paris, 1950.
- DELGADO DE CARVALHO, C.: *La enseñanza de la Historia, Geografía y la instrucción cívica*. Kapelusz, Buenos Aires, 1958.

INICIACION AL MUSEO ARQUEOLOGICO

ESCOLAR: NORMAS PRACTICAS

por RAFAEL PARDO BALLESTER

Inspector de Enseñanza Primaria de Barcelona.

Con ánimo de contribuir al estudio de la "Didáctica de la Historia" señalado como objeto de reflexión y trabajo para el presente curso en los Centros de Colaboración Pedagógica, vamos a realizar un trabajito que consideramos muy necesario, conveniente y hasta imprescindible en la Escuela, sin que ésta deje de ser lo que es; pero sí que actúe con consciencia de lo que hace, vive, le rodea, la sumerge y, hasta en ocasiones, pasa inadvertido.

La abundancia de restos arqueológicos, esparcidos por nuestra patria, procedentes de primitivas culturas que en ella se asentaron, esperan, en muchas ocasiones, la acción eficaz de inteligentes investigadores, de expertas manos que los sitúen y de cuidadosos guardadores que aseguren su utilización y contemplación, en el único sitio donde estos objetos deben estar: en los museos.

Pero, en muchas ocasiones, puede la Escuela contribuir a la investigación general de la existencia de estos restos sin salirse de su marco específico, desarrollando una problemática plenamente escolar, conectada con una actividad reglada y programada, dentro del campo de la Enseñanza Primaria: los paseos y excursiones escolares, que, sacando a la Escuela "de las cuatro paredes", pueden facilitarle el mejor de los objetivos: construirse su propio material didáctico, finalidad que, en estos casos, no puede estar más justificada.

Por esto, antes de entrar en materia, queremos significar que aunque el título de nuestro trabajo parece implicar la guarda de algún material, nadie ha de interpretar, por ello, que la Escuela, que cada Escuela, pretenda poseer una cantidad, competir con su vecina y disgregar el conjunto, lo que equivaldría a situarnos en el campo de los "francotiradores" antipáticos en todas las actividades, pero mucho más en ésta. Es, por ello, que a fin de que ningún versado se escandalice, queremos sentar cuanto antes un proceder plenamente oficial.

Cuando en el desarrollo de las actividades que vamos a planear tenga una Escuela la suerte de

encontrar un yacimiento que valga la pena, debe proceder del modo siguiente:

1.º Denunciar su existencia al Servicio de Investigación Prehistórica que funciona en todas las Diputaciones de España.

2.º Comunicarlo a alguna Corporación o Centro dedicado a estos cometidos.

3.º Caso de no encontrar resultado, comunicarlo a la Dirección General de Bellas Artes, de nuestro Ministerio.

Siempre conviene realizar un pequeño croquis, indicar y reseñar el yacimiento posible y realizar algún calco o dibujo sencillo de los objetos de que se trate. Casi seguro que inmediatamente se reciba la visita de personal experto que estudiará el asunto y dará normas y entonces es el momento adecuado para que la Escuela solicite permiso para poder realizar la recogida de objetos a su favor de entre los menos meritorios.

Recomendamos se haga así porque la Escuela española esparcida, diseminada, inmersa en un medio geográfico variadisimo, no venga a resultar en el deseo de realizar una actividad docente altamente importante, uno más en la recogida de cosas "que son tesoro" cuando se recogen, y que después, al no descubrir su verdadero valor, se tiran porque son "cosas raras", propias de "chiflados", de "gente maniática y especial que van por ahí", como en algunos casos hemos tenido que escuchar.

Hecho este preámbulo cuya justificación se vislumbra, pasemos a desarrollar la problemática del presente trabajo, que puede cifrarse en las tres cuestiones siguientes:

- ¿Dónde se encuentran los restos arqueológicos?
- ¿Cómo se buscan los restos arqueológicos? y...
- ¿Cómo se valoran?

Claro está que tratándose de la Escuela Primaria pronto podría quedar justificado que el campo investigador no puede pasar de lo que denominaríamos "primeras nociones", "preliminares" o "elementos fundamentales" de lo que se trata; pero no es esto; la Escuela, por razón de su dise-

minación (quizá no conviene a sus actuales fines estar tan diseminada), vive lo mismo que el resto arqueológico, *in situ*, allá donde la dejaron y por esta misma razón tiene condiciones excepcionales para poder "detectar tantas y tantas cosas que yacen *in situ*, en donde el hombre primitivo las abandonó, y que recogidas, catalogadas, ambientadas y estudiadas, darían mucha luz sobre la vida de nuestros antepasados, sobre el desarrollo de la cultura, el progreso y las artes y muy principalmente sobre la vida misma de aquella humanidad cuyos hechos históricos han quedado huérfanos de "agente causal" y resultan los más difíciles de interpretar.

¿Dónde se encuentran los restos arqueológicos? En el campo; ni más ni menos que en donde vivieron; pocos han sido trasladados por los agentes naturales y algunos por manos curiosas que no supieron después valorarlos. Es, pues, preciso, imprescindible, salir a buscarlos. Y en estas salidas reside la posible, conveniente e ideal colaboración de la Escuela Primaria.

La Escuela ha de realizar periódicamente paseos y excursiones de tipo escolar, que si no tienen más aliciente que el puro asueto de un día de campo, pronto decaen en interés y degeneran en rutina peligrosa. Conviene darles variedad y ésta del estudio de los preliminares de la Historia tiene facetas insospechadas.

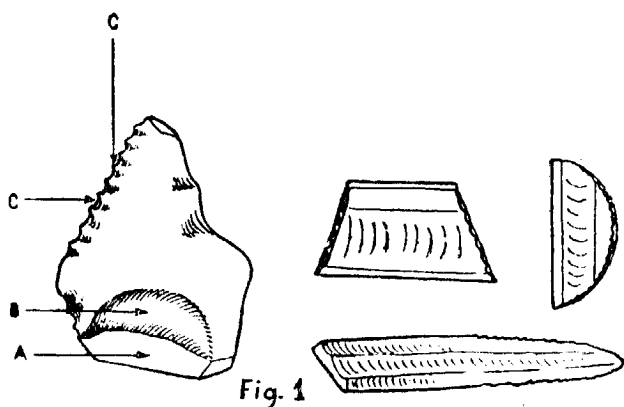


FIG. 1.—Piezas del Paleolítico: cuchillos, formas especiales de tipo levantino-africano y raspador mostrando las tres condiciones esenciales de toda pieza de la industria humana. A, plano de percusión; B, bulbo de percusión; C y C', retoques. Tamaño natural.

Las salidas que la Escuela realice deben revestir una gradación, ordenación y finalidad, que se cifra en lo siguiente:

Fase de exploración, realizando maestro y alumnos seleccionados trabajos sobre investigación toponímica; situación de manantiales, cuevas, poblados antiguos, restos de edificaciones, etc., etc.

Fase de investigación para tratar de localizar los restos, descubrirlos en montones de piedra, ribazos, márgenes, laderas, etc. Obtención de fotografías, de edificaciones, cuevas, etc., etc.

Fase de recogida o excavación realizando trabajos de "catas", cribado de tierras, escalados, calcos de pinturas, etc., etc.

Desde luego que con esto sólo se haría alguna cosa; pero precisa una ordenación de actividades que, graduando el "hacer", facilite la búsqueda y entusiasme los resultados.

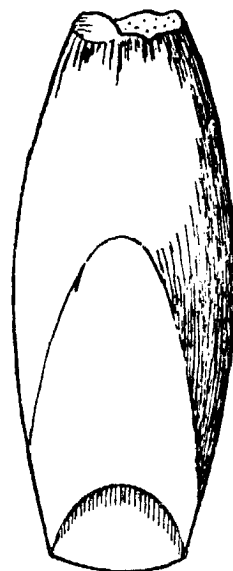


Fig. 2

FIG. 2.—Hacha neolítica pulimentada; instrumento de corte, de las llamadas de mano. Los labradores las denominan "piedras de rayo".

El hombre primitivo habitó las cuevas que reúnen estas tres condiciones: secas, orientadas cara al sol y de fácil defensa.

Estas características las reúnen a las mil maravillas los terrenos calizos en cuyas oquedades, por lo general, habitó nuestro antecesor. Si en dichas cuevas se reúne además la circunstancia de proximidad a alguna fuente, paso fácil de montaña y facilidad de que se crien enjambres de abejas salvajes cerca (recordemos el pasaje de Cervantes al pintar la Edad de Oro: "en las quiebras de las peñas y en lo hueco de los árboles formaban su república las solícitas y discretas abejas, ofreciendo a manos llenas el dulce fruto de su durísimo trabajo..."), estaban en su medio más excelente.

Necesitó pedernal para sus herramientas, y los yacimientos de esta roca silicea eran muy buscados.

Cuando construyó poblados, precisaba defenderlos y los situó sobre colinas que tuvieran un acceso fácil y lo demás difícil, para constituir fáciles defensas, cosa que aprovechó el hombre de todos los tiempos, hasta en los castillos (totalmente artificiales algunos).

Como buen cazador, persiguió a los animales con añagazas, y una de ellas era la espera pa-

ciente, cerca de los difíciles pasos de los desfiladeros, todavía hoy nombrados "caminos de cabras". Cuando se hizo pescador vigiló los ríos, los remansos del mar con ostras, las hondonadas con abundancia de caracoles, etc., etc., que le sirvieron de alimento.

Buscó para sus muertos reposo y seguridad y los enterró en lo recóndito de las cuevas o al aire libre, señalando su situación, y así nace la necrópolis, la cista, el túmulo y toda la gama de monumentos megalíticos.

Amante del Arte, deseoso de transmitir sus creencias, su gusto y hasta su ajuar a quienes le siguieran, pintó en las cuevas escenas de caza, de danza, de ritos funerarios, de procedimientos judiciales y hasta de pura didáctica, como representan las estilizaciones de las pinturas ruprestres levantinas, que vienen a ser los primeros libros de enseñanza usados por autodidactas o por incipientes escuelas.

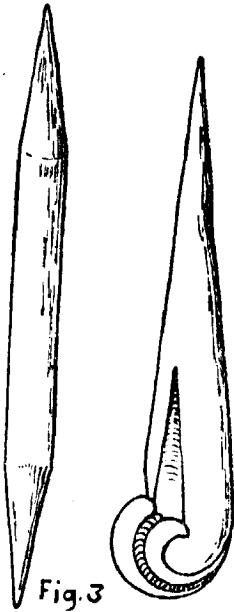


FIG. 3.—Dos punzones de hueso del tipo levantino, "Cueva de la Sarsa", "Parpalló" y "Cova del Or", pertenecen al paleolítico superior; pero se usaron hasta tiempos muy posteriores. Tamaño natural.

Toda una gama de deducciones, de inducciones, de análisis, de síntesis, de procedimientos, de formas, de técnicas, de vida, en fin, nos legó a nuestra vida actual aquel hombre que en constante lucha con la Naturaleza estaba destinado a domarla.

Conocidos estos y otros extremos de técnica que el docente preocupado posee, cabe graduar la gama de actividades en una orientación finalista concreta que aproveche la energía para mejor rendimiento.

Puede procederse por este orden:

1.º Cuevas con posibles "pinturas ruprestres".

2.º Cuevas con material lítico, cerámica, huesos, etc., y hasta sepulturas.

3.º Estaciones al aire libre, neolíticas o ibéricas.

4.º Monumentos megalíticos.

5.º Restos romanos (que entran ya dentro del período histórico).

En cuanto existe un docente entusiasta que sienta la necesidad de conocer, vivir y comprobar de cerca el "hecho histórico" bastante más difícil que el "hecho geográfico", aunque alguna vez entre ambos haya hasta inmediata relación, surgirán las iniciativas, abriéndose un amplio campo de facetas extraescolares por el sitio, pero plenamente escolares por la naturaleza, que harán que la Escuela vibre, dentro de su esfera de acción, y canalice las esporádicas aportaciones de labradores, cazadores, pastores, viandantes, etc., etc., enseñando a los niños o niñas a observar el medio que les rodea, sacando partido del mismo.

No creemos exagerar si decimos (como homenaje caluroso a tanto investigador anónimo) que la situación actual de la Prehistoria y sus investigaciones en España que es, sin disputa, uno de los países más ricos en ella, se debe a muchos maestros nacionales, bastantes sacerdotes, algún inspector de Enseñanza Primaria y contados catedráticos. Estos últimos, en el pináculo del saber, constituyen algo así como el *alma mater* de la investigación, y muchas veces su amistad y generoso trato son el único pago a quien por el sólo afán de saber corrió y recorrió montañas y lugares, barrancos y laderas, abrigos y cuevas poniendo en ello lo mejor de su ilusión.

Cuando, pues, en uso de estas actividades encontremos algo..., ¿cómo se valora?

Recogidos los restos, pocos o muchos que hayamos encontrado, debemos proceder a una adecuación eficaz para dejarlos libres de materiales adheridos y que adquieran presentación didáctica.

Se realizan entonces tres actividades intencionales y ya técnicas:

- Limpia de los objetos.
- Clasificación de restos.
- Reconstrucciones de piezas rotas.

La limpieza de las piezas de sílex, cerámica, hueso, diorita, cuarcita, etc., que encontremos se efectúa poniéndolos en un barreñito con agua, y al cabo de algunas horas de remojado se lavan frotándolos con un cepillo de dientes viejo. Así se separan las concreciones de barro, restos de tierras, etc., quedando tal como estuvieron cuando se usaban.

La clasificación puede adoptar cualquier criterio, pero opinamos que la mejor es la que sigue las divisiones de la Prehistoria:

Paleolítico: Inferior y Superior (fig. 1).

Neolítico: Eneolítico, Bronce y Hierro (figuras 2 y 3).

Ibérico (fig. 4).

Púnico.

Romano.

Y, dentro de esta clasificación, por materiales y hasta por técnicas y yacimientos, de cada uno de los cuales debe hacerse una *ficha* tan completa como sea posible.

Criteriología de clasificaciones.—Para que podamos asegurar que una pieza de sílex constituyó una herramienta humana es preciso que descubramos en ella las tres condiciones que señala la figura 1: A, B, C y C'. Sin esas tres características serán lascas producidas fortuitamente, pero dudosas de poseer intencionalidad humana; serán, seguramente, restos del taller, primeras materias, deshechos de la industria, etc., pero no herramientas.

La cerámica auténtica prehistórica no se construía a torno, que representa un proceso avanzado de la industria; su cocido no era uniforme, y lo revelan el grosor de las paredes y la diferente coloración de las mismas.

Los huesos, que fueron herramientas, están pulidos, aguzados, cuidados, perforados y adecuados para manejarlos sin peligro; los que se presentan solamente rotos, partidos o astillados, lo fueron buscando el tuétano, alimento preferido del hombre prehistórico (fig. 3).

Las pinturas rupestres, para ser tales, han de encontrarse en sitios donde la roca del suelo se presente pulida por el roce de pies y posaderas, generalmente escondidas bajo capas de concreciones calizas cuyo estudio se facilita con el mojado y poseer cierta técnica.

En fin, la propia marcha de la actividad abre insospechados caminos.

Para terminar digamos que, construidas unas cajas tecnológicas, una pequeña vitrina o, simplemente, un "pañó de pared recoleta", es buen sitio

para exhibir estos restos al curioso visitante y al didacta consciente.

Y ¿qué aplicación puede hacer la Escuela de estas actividades? Se nos ocurren las siguientes:

Lecciones **magistrales**, ante, en y por los restos encontrados; su uso, valor y progreso de técnica.

Lecciones de **destrezas**, buscando, recogiendo, recomponiendo, adecuando y clasificando el material.

Lecciones de **técnicas**, aplicando a dicho material la comparación con la actual industria humana.

Lecciones **ocasionales**, en y por los hallazgos.

Lecciones de **formación**, cultivando el amor entre los hombres al constatar el esfuerzo de quienes nos precedieron.

Y ponemos aquí punto final, pues **escribimos** para quien sabe más que nosotros.

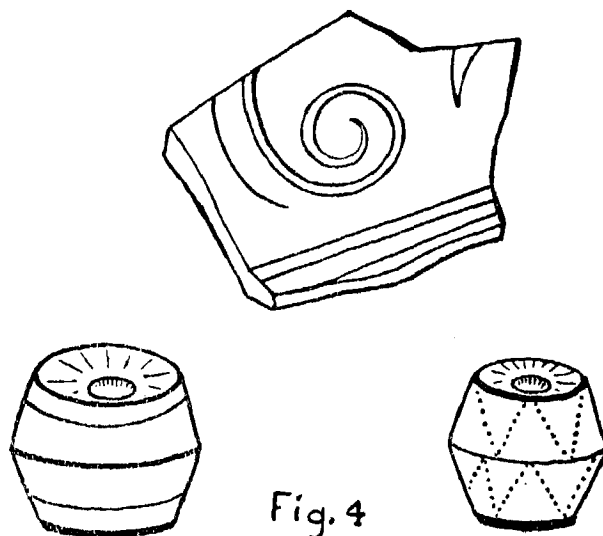


FIG. 4.—Cerámica decorada de tipo ibérico, generalmente de color rojo claro y los dibujos, de ocre más oscuros. Dos fustayolas con sencillas decoraciones. Tamaño natural.

LIBROS DE TEXTO, DE TRABAJO, DE LECTURA Y DE CONSULTA EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA HISTORIA: CONDICIONES Y EMPLEO

Por JOSE COSTA RIBAS

Inspector de Enseñanza Primaria de Albacete.

El problema del libro como auxiliar del maestro en la enseñanza de la Historia no difiere substancialmente del problema que plantea esta misma cuestión con respecto a la enseñanza en general. Tiene, sin embargo, un matiz específico, que es el que procuraremos dilucidar en este trabajo con nuestra mejor voluntad.

Aunque en ocasiones no resulte fácil distinguir el uno del otro, para mayor claridad en la exposición estudiaremos por separado el libro de texto, el de trabajo, el de lectura y el de consulta, haciendo algunas consideraciones sobre el empleo de cada uno de ellos.

Libro de texto. Entendemos por tal el que utiliza el alumno para fijar en su mente los conocimientos que previamente le han sido explicados por el maestro. Este explica la lección; el alumno acude después al texto donde encuentra resumida la explicación del maestro y por repetidas lecturas aprende las nociones que le han sido presentadas.

La Historia es una disciplina que, a nuestro entender, se presta de un modo muy particular a ser estudiada por el alumno en el texto correspondiente. Cuando los programas y los cuestionarios han sido elaborados con el debido respeto al criterio psicológico —que es el que nos dice en todo momento la parte y los aspectos de la materia que el niño es capaz de asimilar— esta asignatura no suele ofrecer graves problemas de comprensión. Los hechos históricos suelen ser gratos al discípulo que los asimila y aprende con relativa facilidad. La Historia, por tanto, en su parte narrativa, parte muy importante, sin duda, es muy asequible al escolar primario. La memoria juega un papel muy importante en este aprendizaje y se facilita extraordinariamente con el libro de texto.

Pero sabemos que la Historia no es solamente narración. Es también una ciencia que investiga los hechos en sus orígenes, relaciones y consecuencias. La Historia, bien enseñada, germina sentimientos; es estímulo y sugerencia para la acción y la inhibición; ejemplo que atrae y advertencia que inhibe. Y esto, que es muy importante, el niño lo aprenderá difícilmente en su libro de texto.

El texto puede enseñar al niño los hechos acaecidos a lo largo de los tiempos. Obtendrá con él una especie de mosaico histórico que en el aspecto instructivo sería casi suficiente. Pero la ligazón de unos hechos con otros, las relaciones de causa a efecto, el matiz de ejemplaridad que se persigue con la enseñanza de esta disciplina..., todo esto lo aprenderá difícilmente el discípulo en su libro de texto, porque por escrito se explica con dificultad, requiere mucho espacio y no suele aprenderse bien en los libros.

Bien está, pues, que se utilicen los libros de texto en la enseñanza de la Historia. Al maestro le facilitan extraordinariamente su labor. Le sirve de guía, de programa y, en muchas ocasiones —incurriendo en abuso— suple la antipática y fatigosa preparación de lecciones. Le proporciona un programa desarrollado de la disciplina, completo y sistemático, gracias al cuidado que ha tenido el autor de adaptarlo a los cuestionarios y normas didácticas establecidas.

También al alumno le es beneficiosa su utilización. El libro de texto le permite continuar el proceso discente en ausencia del maestro. Facilita, por tanto, el trabajo autónomo, circunstancia muy apreciable en la escuela primaria y de un modo especialísimo en la de maestro único. Facilita, asimismo, el estudio sistemático y concentrado, y el control del rendimiento, tanto individual como colectivo.

El libro de texto es, por todo ello, un instrumento muy estimable en la enseñanza. Pero tiene una serie de riesgos en los que se incurre —justo es consig-

narlo— con una excesiva frecuencia. El uso tan exclusivo que se hace, en muchas de nuestras escuelas, del libro de texto, casi siempre en forma de «enciclopedia», suele conducir inexorablemente a la rutina, al tedio de alumnos y maestro, a la muerte de la escuela como tal escuela, que es, por definición, «comunidad activa de maestros y alumnos». Utilícese en buena hora el libro de texto como auxiliar; será de mucha utilidad, como hemos visto, en el aprendizaje de hechos, datos, sucesos... Pero no descuide el maestro la otra parte: el aspecto formativo, educativo, que debe presidir la enseñanza de todas las asignaturas y muy especialmente de la historia, por su carácter esencialmente humanístico. Esta es labor personal, propia y exclusiva del maestro, que en esta tarea es irremplazable e insustituible.

Libros de trabajo. Son también auxiliares de la enseñanza, pero en un sentido muy distinto al de los libros de texto. Están inspirados en los principios de la autoactividad y el redescubrimiento. Pretenden que el alumno sea realmente el principal agente de su propia formación.

En los libros de texto lo principal es el contenido; en los de trabajo, el camino a seguir para encontrar este contenido y asimilarlo convenientemente. No se consignan en ellos datos y hechos, pero provocan en el alumno la necesidad de aprenderlos y le muestran el camino para llegar a ellos.

La historia de la localidad donde radica la escuela, pongamos por caso, es el tema de estudio. Pero esa historia está por hacer. Mediante cuestionarios y preguntas hábilmente formuladas, y siempre controlados, dirigidos y encabezados por el maestro, son los propios alumnos quienes van a elaborarla. No será, probablemente, tan completa y científica como la que figura en los manuales, pero sí más instructiva y mejor asimilada.

El mejor sistema de aprender cómo vivían los hombres primitivos sería, sin duda, el que los propios discípulos lo experimentaran por sí mismos dentro de lo que ello sea factible. Los alumnos tendrían necesidad de documentarse ampliamente sobre el particular. El libro de trabajo les dará orientaciones, métodos a seguir y fuentes a consultar. Lo demás corre a cargo de los propios alumnos.

Con lo dicho es suficiente para darnos cuenta de que estamos muy lejos de lo que se hace en muchas de nuestras escuelas de «enciclopedia». No se nos ocultan las dificultades de todo orden que se oponen a estas innovaciones. Quizá ni siquiera fuera prudente, aunque ello fuera posible, introducirlas en toda su pureza. Lo que sí consideramos factible es modificar la estructura de los textos actuales dando cabida en ellos a algunos de los principios introducidos, o, mejor, aplicados, por estos libros de trabajo a que venimos refiriéndonos. Los maestros necesitan de libros. Utilizan los que están a su alcance. Si fueran mejores y más acordes con los tiempos nuevos no dudamos que los acogerían con su mejor voluntad. Lo que de veras es lamentable es esa tiranía de las «enciclopedias» que observamos en tantas escuelas, en las

que hasta la misma clasificación de los alumnos está hecha en función de los distintos grados de la «enciclopedia». Esta es la que priva, manda y gobierna en ellas. Maestro y alumnos se someten a sus mandatos y exigencias con una docilidad extraordinaria.

Libros de lectura. Entran de lleno dentro de esta denominación las biografías de todo orden, las monografías e incluso las novelas históricas, siempre que se hayan elaborado con el debido respeto a la verdad comprobada.

En las biografías todo gira alrededor de un personaje. La Historia se hace vida, y el alumno, predispuesto por naturaleza a identificarse con el protagonista —siempre dotado de alguna virtud o cualidad ejemplar— siente nacer en él vivas ansias de renovación y superación. Son un fuerte aldabonazo a las tendencias más depuradas del alma infantil y un acicate para su cultivo y desarrollo.

Esta actitud marcadamente afectiva con que el niño suele introducirse en las vidas de los grandes artifices de la Historia debe ser un toque de alerta para que tengamos el cuidado más exquisito en la selección de este tipo de libros de lectura. No todas las biografías son igualmente aptas para el niño y para las distintas etapas del niño. La figura del héroe es particularmente estimada por él en todas sus edades. La del sabio y el santo requieren ya una formación y una madurez de juicio que se adquieren muy tardíamente. Esto hablando en términos generales. En la práctica no faltarán vidas de santos y aún de sabios que sean del completo agrado del niño, aun en edades muy tempranas.

Pero tengamos presente que ni aun todos los héroes, sabios o santos, son igualmente ejemplares para el niño. La ejemplaridad más depurada en todos los aspectos y en todas las etapas de la vida del biografiado deben ser nuestro punto de partida en la selección de estos libros. De lo contrario, el respeto a la verdad histórica —exigencia insoslayable— obligará en ocasiones a poner de manifiesto flaquezas muy sensibles del biografiado que escandalizarían peligrosamente al pequeño lector, con riesgo evidente de que su lectura pierda el carácter formativo que con ella se persigue.

Además de eficaz complemento en la enseñanza de la Historia, las biografías y las novelas históricas pueden ser también —en la práctica lo son con mucha frecuencia— un aspecto más en la enseñanza de la lectura, que no debe abandonarse en ningún momento. Una vez que el discípulo haya vencido las dificultades de esta disciplina instrumental, el maestro debe proporcionarle abundante y variado material de lectura para que se perfeccione y adquiera una auténtica afición por la lectura. Creo que las biografías y las novelas históricas pueden cubrir perfectamente esta segunda etapa de la enseñanza de la lectura. Es lamentable que cuando tantas y tan bellas cosas han sido escritas para ser leídas el niño tenga como único y exclusivo material de lectura la consabida «enciclopedia», que mata la raíz de toda posible afición a la lectura como pasatiempo. Si consiguiéramos que el

niño abandonara la escuela primaria *sabiendo leer* y con una afición bien cimentada por la lectura, me atrevo a decir que se habrían cubierto ampliamente nuestros objetivos. Lo demás vendría por añadidura.

Las monografías no responden, como las biografías y las novelas históricas, a los intereses del niño, pero, en ocasiones, será muy conveniente utilizarlas para fijar su atención en hechos o etapas concretas de una especial significación. Tienen la ventaja sobre el libro de texto de que no se omiten pasajes, detalles, anécdotas que despiertan y mantienen la atención del alumno. Son especialmente útiles como libros de consulta y como fuentes de información en la elaboración y desarrollo de «proyectos» y cuando se utilizan en la enseñanza los «libros de trabajo».

Libros de consulta. Juntamente con los de lectura, los libros de consulta constituyen la base de esa biblioteca escolar que tanto necesitan nuestras escuelas. Son elemento primordial en las escuelas de tendencia activa. En las que hemos denominado de «enciclopedia» tiene una función más secundaria. En general, cuando existen dichos libros de consulta los utilizan tan sólo los maestros para la preparación de sus lecciones. Bueno es que el maestro disponga de un buen lote de libros, cuidadosamente seleccionado y puesto al día, que le serán de mucha utilidad en la preparación de sus lecciones y en la selección de ejercicios de aplicación y afianzamiento. Pero mejor sería que también el alumno pudiera y supiera servirse de ellos para resolver por sí mismo las situaciones e interrogantes que el maestro ha sabido suscitar en él. Le daríamos con ello una verdadera preparación para la vida. Estaría en condiciones de hacer frente a situaciones que la vida le planteará con harta frecuencia.

Condiciones. En todo libro escolar se debe guardar el respeto más absoluto a la verdad científica. No deben contener errores ni expresiones que puedan inducir a error. Esta exigencia, concerniente a todos los libros, es aún más necesaria en la asignatura que nos ocupa. Es cierto que en muchas ocasiones la misma verdad histórica atentará contra el fin formativo que con ella se persigue. El impacto en el niño de los malos ejemplos que presenta la Historia quizá llegue a la anulación de los buenos. Sin embargo, puede afirmarse que, por lo general, de la verdad no suelen derivarse males. La Historia ha de ser estímulo, como hemos dicho, para la acción y la inhibición. Si nos presenta buenos ejemplos, sean para la imitación; si son malos, procuremos derivar de ellos un saludable escarmiento para las acciones futuras.

La historia de los pueblos distintos al nuestro debe tratarse con toda objetividad, huyendo de la crítica excesiva y el desdén. Será un buen medio de fomentar una honrada comprensión internacional, tan necesaria en los tiempos actuales.

La claridad debe ser otro de los atributos a exigir en el libro escolar. Claridad en la concepción y en la expresión. Ideas claras expresadas en frases cortas y palabras habituales al niño o que las pueda comprender e incorporar a su léxico con relativa facilidad.

La narración debe predominar sobre la descripción. Cuando sea posible introducir el diálogo se estimulará poderosamente la atención del niño. Las ilustraciones deben ser una ayuda para la comprensión del texto.

Se exigirá, asimismo, una cierta estética al libro en

todos sus aspectos: cubierta, título, tintas empleadas, encuadernación, ilustraciones, tipo de letra..., estilo. La sola visión del libro puede o no atraer la atención del niño y predisponerle favorablemente para su lectura. Es un aspecto que no debe ser desdénado en la selección de un buen libro escolar.

Es difícil para el hombre medio alcanzar una perspectiva histórica tal que el progreso aparezca en sus propias dimensiones. El mosquete que se utilizó durante la Guerra Civil era sólo un modesto avance sobre el que se usó en Waterloo y éste era casi equivalente al de los soldados de Marlborough en los Países Bajos. Sin embargo, las armas manuales de fuego existen desde el siglo XV o antes, y los cañones son anteriores en un siglo. Es dudoso que el mosquete de ánima lisa excediera en alcance al mejor arco, y es cierto que nunca lo igualó en exactitud ni en velocidad de tiro. Sin embargo, el arco es una invención de la edad de piedra que no ha experimentado ningún perfeccionamiento...

Aunque la construcción naval no ha quedado completamente estacionada, el barco de madera, antes que abandonara definitivamente los mares, era una estructura que, en lo esencial, había permanecido invariable desde principios del siglo XVII y que ya entonces tenía una genealogía de muchos siglos. Cualquier marinero de Colón hubiera sido valioso colaborador en los barcos de Ferragut. Aún uno de los que condujo a San Pablo a Malta se hubiera encontrado en su casa en una de las barcas de Joseph Conrad. Un ganadero romano de las fronteras de la Dacia podría ser un *vaquero* competente para llevar ganados de cuernos largos desde las llanuras de Texas hasta la estación de ferrocarril, aunque se asombaría mucho al ver lo que hay allí. El administrador de las tierras de un templo babilónico no habría necesitado ninguna instrucción especial para llevar la contabilidad o manejar los esclavos de una plantación del sur de los Estados Unidos. El período durante el cual la mayoría de los hombres ha estado sometida a repetidos y revolucionarios cambios no empezó hasta el Renacimiento, y la era de los grandes viajes no adquirió la velocidad que ahora consideramos natural hasta bien avanzado el siglo XIX.

Es inútil buscar en la historia primitiva algo paralelo a inventos tales como la máquina y la navegación a vapor, la locomotora, los métodos modernos de obtención de metales, el telégrafo, el cable transoceánico, la introducción de la electricidad, la dinamita, los proyectiles de explosivos de alta potencia, el aeroplano, la válvula termoiónica y la bomba atómica. Los descubrimientos metalúrgicos que anuncian la edad de bronce no se acumulan de tal manera en lo temporal, ni son tan diversos, como para poder establecer una analogía. Está muy bien que el economista que se ocupa de los tiempos clásicos nos asegure suavemente que son simples cambios de grado, incapaces de invalidar un paralelismo histórico. La diferencia entre una dosis terapéutica de estricnina y otra mortal es también sólo de grado.

Tanto la historia como la sociología, en cuanto ciencias, se basan en la idea según la cual los diversos casos especiales tratados tienen una semejanza suficiente para que los mecanismos sociales de un período sean aplicables en otro. Sin embargo, es cierto que toda la escala de los fenómenos ha cambiado tanto desde el principio de la era moderna que se excluye cualquier aplicación fácil a nuestra época de los criterios políticos, sociales y económicos derivados de otras. Es casi evidente en el mismo grado que el período moderno, iniciado por la época de los descubrimientos, es altamente heterogéneo.

(NORBERT WIENER: *Cibernética y Sociedad*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, 1958, páginas 41-43.)

LA IMAGEN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Por JUAN NAVARRO HIGUERA

Jefe de Departamento del C. E. D. O. D. E. F.

VALOR DIDACTICO DE LA IMAGEN

La moderna didáctica, influida sin duda por el avasallador empuje que la cultura visual está adquiriendo en el mundo, se aprovecha cada vez más de los elementos gráficos para nutrir sus recursos técnicos con diversas aplicaciones de la imagen.

Sin necesidad de utilizar argumentos de ninguna índole para justificar la introducción de estos medios en el quehacer docente, hemos de reconocer que tanto en los libros escolares como en el desarrollo de la lección va ganando terreno cuanto tiene como vehículo de la acción didáctica a los materiales de carácter visual. Es tal el desarrollo de la vía intuitiva que en más de una ocasión se han alzado voces previniendo del peligro que el abuso de ésta puede suponer para la vía discursiva. Es muy razonable esta postura de alarma, aunque estimo que aquel predominio es menos peligroso de lo que a primera vista parece.

La imagen, en sus aplicaciones didácticas, puede tener, principalmente, los siguientes valores:

- a) *Sugeridor.* Es cuando tiende solamente a motivar al lector. Es el dibujo, la fotografía, la mancha cromática..., que aun no diciendo nada concreto ayudan al que aprende a poner su espíritu en situación.
- b) *Descriptivo.* Este es el valor de la imagen que hace más claro y comprensible el texto al que acompaña o la explicación a la que sirve. La forma de una hoja, la estructura de una obra arquitectónica, un instrumento agrícola..., vistos en su representación son mucho más claros que cualquier explicación.
- c) *Gnosogénico.* Cuando ayudan a la obtención de conocimientos que de otro modo no serían asequibles o requerirían por parte del alumno una dedicación no aconsejable. Las ciencias tienen multitud de expresiones gráficas que son verdaderos generadores de las ideas.

Un empleo correcto de la imagen habría de ponernos en disposición de utilizar conjuntamente estas tres clases de imágenes ilustradoras.

La enseñanza de la Historia es una de las técnicas metodológicas que más pueden aprovecharse del concurso de la imagen, siendo susceptible de empleo cualquiera de los tres tipos antes indicados, mucho más efectivos cuando se combinan adecuadamente como ya se ha indicado al hacer esta mención con carácter general.

Vamos a estudiar cuatro aspectos que consideramos fundamentales:

- a) Utilización de la iconografía histórica.
- b) Representación gráfica de fenómenos históricos.
- c) Empleo de los medios audiovisuales.
- d) La imagen en los manuales escolares.

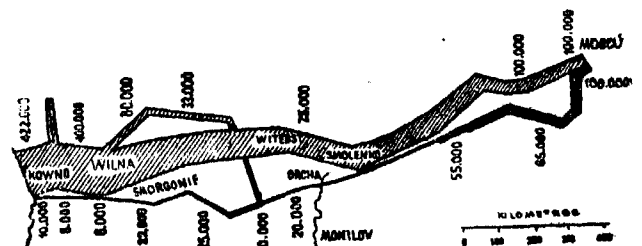
UTILIZACION DE LA ICONOGRAFIA HISTORICA

Desde hace bastante tiempo se vienen utilizando en lecciones y manuales las representaciones iconográficas, entre las cuales las hay de muy diversa índole. Hemos de partir de la base de que consideramos totalmente inadmisibles el empleo de imágenes convencionales por muy interesantes y sugestivas que sean. Aquellos retratos imaginarios, reconstrucciones de pasajes, escenas históricas..., que animaban los libros utilizados por los niños que, durante tantas generaciones, han frecuentado la escuela, han de ser sustituidas por figuras más racionales y menos artificiosas. Solamente cuando las reproducciones han alcanzado la categoría de obra de arte pueden utilizarse con las restricciones que más adelante veremos.

Las imágenes que más frecuentemente debemos utilizar son las siguientes:

Reproducciones de monumentos. La enseñanza de la Historia a través de la visita a monumentos es una aspiración didáctica más bonita que posible. Pero, sin dejar por ello de "vivir" las reliquias monumentales que están a la mano, hay que hacer que los escolares conozcan a través de buenas reproducciones los monumentos característicos de cada época, haciéndoles ver aquellos aspectos que, según las edades, comprenda el maestro que han de interesarles y sugerirles vivencias de tipo histórico.

Obras de arte. En ellas se recogen auténticas "secuencias" del devenir histórico (principalmente en la pintura) que es necesario mostrar a la vista infantil con toda su fuerza descriptiva. No obstante, existen



Gráfica que representa la campaña napoleónica de Rusia. (De "Compendio de Historia General", por Izquierdo Cosselles.)

muchas veces en las representaciones ciertos anacronismos o irrealidades que es necesario prevenir para que los escolares no se formen ideas falsas sobre los momentos históricos que contemplan.

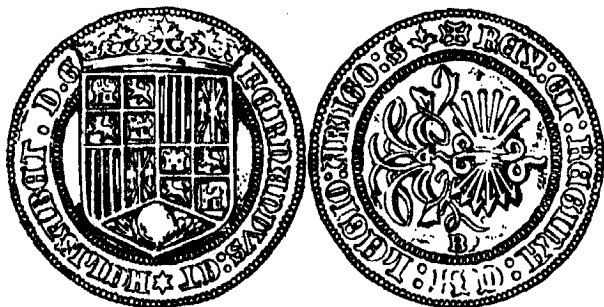
Reproducciones de época. Uno de los motivos iconográficos de mayor valor es el que procede de la presentación de grabados, relieves, miniaturas..., coetáneos de las épocas a que se refieren los hechos históricos de que tratamos. Este recurso, que comienza a utilizarse cada vez más, tiene indudables efectos y puede ser utilísimo si se sabe aprovechar debidamente.

Tal clase de reproducciones tiene ventajas e inconvenientes en su utilización didáctica. Por lo general, son sencillas de factura, de composición muy semejante a la que emplean los niños, de aspecto ingenuo... Pueden, por tanto, sintonizar perfectamente con los intereses infantiles. Por otra parte, resultan inactuales, pueden parecer torpes, muy diferentes a la ilustración a que están acostumbrados... Es por ambos motivos por lo que esta clase de imágenes ha de emplearse con cautela y con una depurada técnica magistral. Tal vez no estuviese fuera de lugar una ilustración moderna inspirada en aquellos motivos.

Lo que es evidente es que las pinturas rupestres, las decoraciones de cerámicas primitivas, los grabados numismáticos..., son auténticas piezas de historia que pueden decir mucho más de una época que una estampa imaginaria de una batalla o de una coronación.

REPRESENTACION GRAFICA DE FENOMENOS HISTORICOS

Es evidente que un fenómeno histórico posee unas determinadas características y fue realidad en circunstancias que no es posible reproducir actualmente. Lo que la Historia tiene de evocación y de par-



Moneda del tiempo de los Reyes Católicos.

ticipación imaginativa en ella del que la evoca no se puede actualizar de ninguna manera. Pero sí es viable representar algunos de los factores circunstanciales que rodean al hecho histórico: su localización geográfica, su situación cronológica, sus restos materiales, sus aspectos humanos (viviendas, vestidos, utensilios...), etc.

Entre las imágenes que pueden utilizarse con esta finalidad tenemos:

Los mapas. Sin los cuales no debe hablarse y escribirse de Historia, especialmente cuando se trata de niños. Es verdaderamente monstruoso que los escolares citen a Numancia, a Palos de Moguer, a la isla

de San Salvador, al monasterio de San Lorenzo del Escorial..., y no tengan a la vista un mapa en que localizarlos. La toponimia histórica exige imperiosamente la utilización de los mapas.

La técnica pedagógica para la confección de mapas históricos no da muestras en la actualidad de una gran fecundidad. Es necesario presentar mapas que digan algo, mapas que hablen de por sí, en los que se vean reflejados cuantos factores puedan ser



Reproducción de pinturas de un vaso griego.

representados gráficamente, sin que con ello queramos aludir a la inclusión de prolijos detalles.

Los mapas pueden expresar lugares, zonas de interés histórico, evoluciones territoriales de los estados, líneas de invasiones, rutas de descubridores, mapas progresivos en los que se aprecia el crecimiento de un estado o el aumento de las tierras conocidas, de fenómenos homogéneos (como lugares con pinturas rupestres, con monumentos megalíticos, con monumentos románicos...).

Las líneas de tiempo. Así como los mapas corresponden a la localización geográfica, las líneas de tiempo son la pauta para la situación cronológica. Los manuales bien realizados suelen ofrecer abundantes líneas de tiempo, que no es necesario tengan muchas referencias para que sean expresivas. Cuando a los escolares se les citan, por ejemplo, las edades históricas, se les induce a creer en una identidad temporal entre ellas. Parece ser que cuando se hacen estas divisiones del transcurso histórico es porque los hombres lo separan en porciones aproximadamente iguales. Y nada más significativo para un niño que apreciar en una línea temporal la enorme diferencia entre la duración de unas edades y otras.

En la escuela primaria ha de hacerse uso prudente de este recurso porque hasta que los niños alcanzan la debida madurez no es aconsejable presentarles relaciones cronológicas que exigen un cierto grado de desarrollo mental.

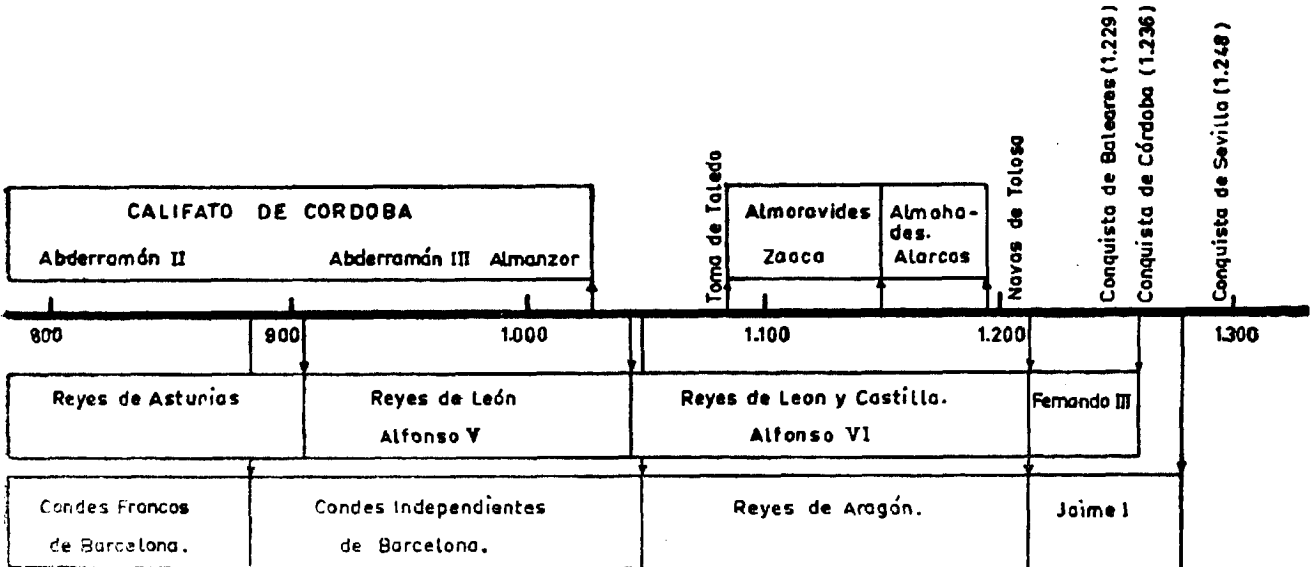
Las líneas de tiempo pueden hacerse siguiendo varios procedimientos, tanto en su aspecto gráfico como en sus valores representativos. Pueden ser líneas rectas, barras, trazos en forma quebrada en los que cada unidad cronológica está representada por un tramo... Y en ellas se pueden expresar una sucesión lineal de los hechos, la comparación de la duración de varios fenómenos históricos que han tenido una cierta relación de contemporaneidad, la asociación de aspectos distintos de la Historia como acontecimientos políticos y épocas culturales...

Las gráficas. Son otro medio de representación que puede aportar gran ayuda a las técnicas de la enseñanza de la Historia. Las gráficas, en cualquiera

de sus modalidades (cuadros de doble entrada, de barras, de superficies, angulares...), pueden servir para representar ciertos fenómenos que ilustran perfectamente acerca de algunos aspectos de la Historia, tales como evolución de la población, representación de emigraciones, árboles genealógicos, integración y desintegración de estados... La conocida "rayuela" del padre Manjón puede ser una muestra de representaciones de este tipo, cuyas posibilidades son bastante grandes.

LOS MEDIOS AUDIOVISUALES

La aplicación de las ayudas audiovisuales tiene una amplitud tan grande que puede ser utilizada con provecho en todas las materias de enseñanza. Es ya vieja la recomendación didáctica de complementar las clases de Historia con el empleo de buenas láminas, con la proyección de diapositivas o con la exhibición de películas. No queremos reiterar ideas que ya están bastante generalizadas y por ello vamos



Línea de tiempo, con la expresión simultánea de tres procesos históricos. (De "Compendio de Historia General", por Izquierdo Croselles.)

tratar esta parte del tema muy superficialmente. Aparte de que un estudio medianamente detenido nos exigiría bastante más espacio del que disponemos.

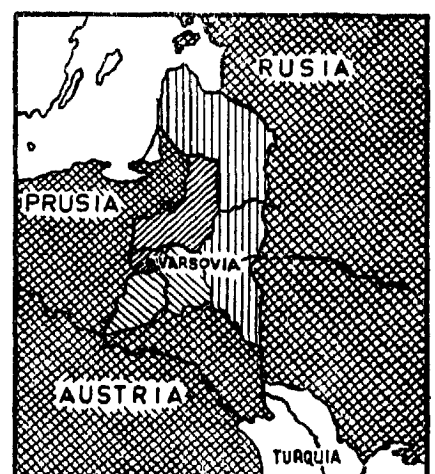
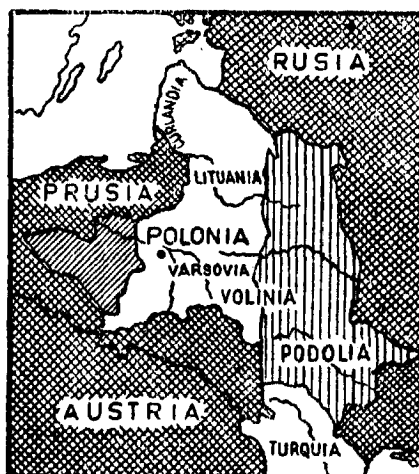
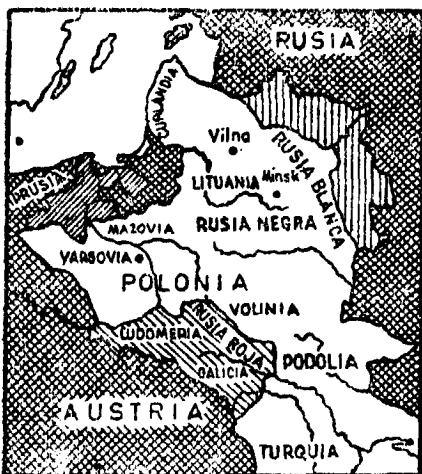
Prescindiendo de todas aquellas consideraciones que tienen carácter general en la aplicación escolar de las ayudas audiovisuales, nos limitamos a indicar lo que consideramos de más interés respecto a:

Láminas. Pueden ser un auxiliar muy valioso, especialmente cuando son construidas en la escuela aprovechando materiales obtenidos por los propios escolares. Como es natural, dichas láminas han de estar depuradas de convencionalismos y falsas interpretaciones. Cuando combinan gráficas, mapas y re-

presentaciones iconográficas alcanzan su máxima eficacia.

Diapositivas. Dentro de este tipo de material lo puede haber de distintas clases: reproducción de monumentos, de otras reliquias históricas, de mapas... Series monográficas relativas a ciertos hechos históricos, a biografías, a momentos de la evolución cultural, a inventos, a la vivienda, al vestido, a los transportes... Las posibilidades son grandes.

Como norma general, hemos de considerar que las series realizadas mediante guión previo, en el que se han tenido en cuenta las diversas exigencias de orden pedagógico, son las más aptas para la ense-



PRIMERA PARTICION (1.772) SEGUNDA PARTICION (1.793) TERCERA PARTICION (1.795)

Mapas progresivos con las tres fases del Reparto de Polonia. (De "Compendio de Historia General", por Izquierdo Croselles.)



Miniatura medieval.

fianza. La simple proyección de motivos aislados, sin dejar de tener valor, es mucho menos significativa.

Películas de cine. Este medio, menos asequible que los anteriores para muchos centros de enseñanza por dificultades de orden económico, tiene indudables valores que lo hacen insustituible en muchos aspectos.

Dejando a un lado sin comentario las películas "históricas" que comercialmente se producen (ni tan buenas como para recibir las como lección ni tan malas como para negarles la aportación de alguna idea), es evidente que en el género de "documentales" podemos encontrar una inmensa cantera de materiales de didáctica histórica muy valiosos.

Las lecciones de Historia desarrolladas en *film*, no muy prodigadas, tienen muchas posibilidades porque permiten acudir a variados recursos que ponen ante la retina de los alumnos asuntos que difícilmente podrían contemplar, incluso cuando se tiene la posibilidad de visitar la reliquia que se trata de conocer.

Entre las numerosas ventajas del cine tenemos una muy sugestiva, que es la del "dinamismo" de los gráficos. Esos mapas que se mueven de acuerdo con las fases de la expansión en un estado, esas líneas de invasión que andan, la aparición de puntos sucesivos en los lugares sobre los que han ocurrido hechos históricos, las rutas móviles de los descubridores y viajeros..., poseen valores científicos y expresivos difíciles de superar.

Materiales sonoros. Muchas veces pueden acompañar a la imagen mediante grabaciones en discos o en cinta magnetofónica, con lo que las proyecciones ganan mucho en expresividad y orden didáctico.

Las grabaciones solas pueden ser útiles para hacer relatos históricos, para narrar biografías destinadas a los pequeños, para presentar oralmente algunos documentos históricos, para la recitación de romances o de otras composiciones poéticas adecuadas, para la reproducción de música con valores históricos...

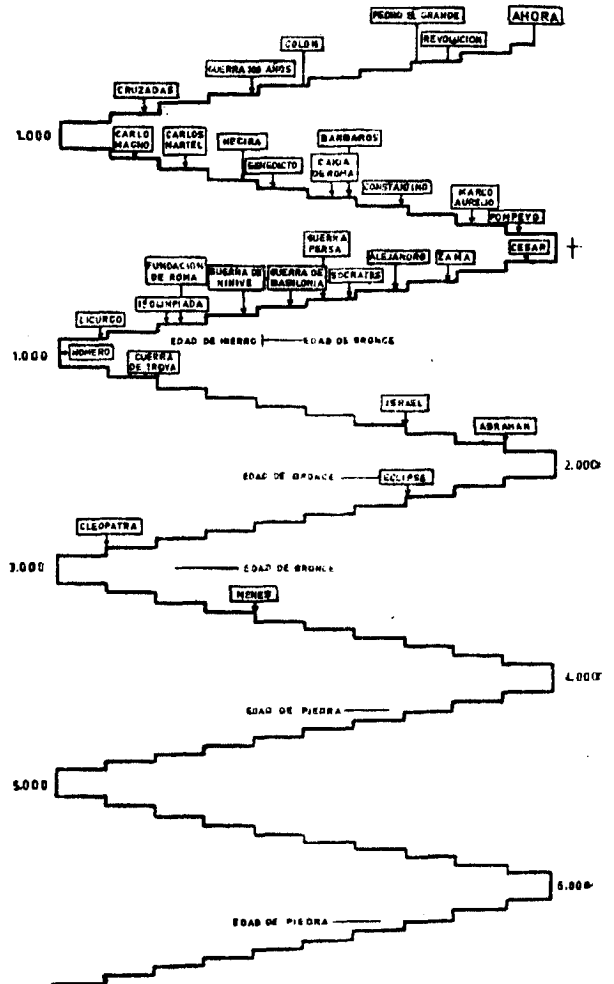
LA IMAGEN EN LOS MANUALES ESCOLARES

Tiene importancia de máxima jerarquía la debida ilustración de los libros que han de ponerse en manos de los niños. Las razones que hemos expuesto anteriormente pueden ser válidas al tratar de aplicar el empleo de la imagen a los libros para la enseñanza.

Es evidente que una adecuada ilustración puede servir de mucho para impartir desde el primer momento ideas históricas correctas. Pero no es menos evidente que nuestros libros, en los diversos grados docentes, tienen bastante que desear a este respecto.

Sin desdeñar lo que al texto corresponde, y que no puede ser eliminado sin peligro de caer en otro extremismo también nocivo, creo que los manuales de Historia podrían ser mucho más eficaces si diesen un gran predominio a la imagen en sus diversas formas.

Imaginemos un libro en el que se presenta, en una de sus páginas, un mapa de las calzadas romanas en España, mapa que cuando se trate de alumnos de períodos inferiores puede ir animado con algunos elementos figurativos. En la página que se enfrentan van dibujos o fotografías que muestran el enlaseado empleado por los romanos en la construcción de sus vías, los vehículos de ruedas que utilizaban, las obras de fábrica (puentes, arcos, monolitos miliarios, albergues...), legionarios con equipo de marcha... No cabe duda de que esta lección dejará en los escolares un sedimento histórico mucho más positivo que las narraciones de las hazañas de Indívil y Mandonio y que las heroicidades guerrilleras de Viriato, pasajes éstos que no consideramos imprecidentes para ser empleados como recurso en ciertos momentos, pero que tienen mucha menos calidad histórica que la poseída por el tipo de lección que antes se apunta.



Escala del tiempo. (De "Una historia del mundo para los niños", por V. M. Hillyer. Editorial Estudio.)

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN CADA UNA DE LAS PRINCIPALES ETAPAS DE ESCOLARIDAD PRIMARIA (Programas)

por **AMBROSIO J. PULPILLO**
Secretario del C. E. D. O. D. E. P.

La ambición de la Didáctica de incidir y aprehender sobre todos los conocimientos que han adquirido pretensión científica nos ha llevado a una intrincada problemática cuando hemos querido trasplantar la Historia a la Escuela primaria, porque ninguna de las materias que constituyen el acervo cultural ha sufrido y sufre mayor evolución, no hay otra que se preste a concepciones más diversas, incluso opuestas, ni tampoco existe disciplina que haya soportado mayores imposiciones por parte de sistemas políticos, tendencias imperantes, convenciones morales y concepciones filosóficas.

Claro que se puede salir del paso adoptando una posición tradicional y reduciéndonos a dar a nuestros alumnos una Historia narrativa, a veces pragmática y hasta patriótica, sistemática con base cronológica como se indica en los Cuestionarios Nacionales. Pero debe pensarse si ello no sobrepasa las posibilidades, capacidad e intereses de los educandos, porque la verdadera Historia, la que investiga las condiciones o circunstancias de los acontecimientos que pueden dar origen a otros posteriores, esa "melodía del pasado que condiciona las voces del presente" como ha dicho Dilthey, ofrece dificultades que radican tanto en su propia onticidad y teleología como en el contenido que debe asignársele en la enseñanza primaria y, no menos, en los medios y métodos con que el maestro cuenta para comunicarla a los alumnos.

Sí, porque no es lo mismo una Historia a lo Herodoto que otra concebida al modo ciceroniano de "magistra vitae"; pretender una finalidad patriótica o aspirar a un objetivo social y humanizante donde los nacionalismos se enfrentan con la convivencia universal; querer dotar al niño de un contenido cultural o pretender desarrollarle en su dimensión comprensiva para con los errores y aciertos que ha tenido el hombre a través de los tiempos.

En cuanto a los medios, aunque no poco abundantes, nos duele verlos reducidos, en la mayoría de los casos, al libro de Historia, en muchas ocasiones hecho para el niño con una deformación intencionada de los verdaderos acontecimientos históricos.

Los métodos o procedimientos ofrecen una panorámica apta para todos los gustos: el puramente histórico o narrativo; el de los Grados de Ziller, que se apoya en el paralelismo entre evolución del individuo y evolución de la raza; el de Haupt, que es principalmente sociológico; el de Efemérides, que presenta los hechos aislados sin la trabazón sucesiva; el Regresivo que reproduce

la Historia al revés; el de Supervivencias de carácter más localista que universal, etc.

Además de todo ello, la exigencia fundamental de los hechos históricos, esto es, la visión diferencial de un pretérito desde una estructura presente con proyección hacia el futuro, el encuadramiento de los acontecimientos con relación a un antes (antecedentes) y a un después (consecuencias), que es lo que les hace ser fecundos; en una palabra, "la anatomía cronológica que es a la Historia como el esqueleto al cuerpo", según frase de García Hoz (1), es cuestión demasiado abstracta para que pueda ser asimilada, sin más, por el escolar de cualquier edad.

Pero ocurre que la Historia es necesaria siempre al hombre como alimento espiritual irremplazable, lo mismo por las aportaciones instructivas que se desprenden de su contenido como por las consecuencias educativas que se derivan de sus fines: social, patriótico, etc. Y, aunque admitamos con Radice que "es difícil llegar a la formación de la conciencia histórica en el niño" (2), no podemos ignorar que "esta conciencia histórica ha llegado a ser una realidad de nuestra vida" como muy bien nos tiene advertido Ortega y Gasset.

Entonces, aceptada como disciplina escolar por necesidad, lo mejor es pensar en adaptar su contenido a la psicología del niño.

Desgraciadamente hay pocos estudios experimentales sobre el particular. En nuestro país, por ejemplo, la señorita Agustina Martínez nos ha expuesto, en un artículo publicado en la *Revista Española de Pedagogía* (3), el resultado de un trabajo donde se demuestra que el aprendizaje de la Historia deriva hacia tres vertientes precisas: a) vocabulario, b) contenido y c) interpretación o reflexión de los hechos históricos. Concluye afirmando que de los diez a los once años se aprecia un avance lento, de los once a los doce hay un momento crítico, y sólo de doce a trece años el niño experimenta un adelanto franco.

Si tenemos también en cuenta la evolución de los intereses, nos convenceremos más todavía de que no es aconsejable adoptar, como se hace en los Cuestionarios Nacionales, un mismo criterio metodológico para todos los períodos de escolaridad. Porque, aunque "la historia patria no sea una serie muerta de nociones, sino, contrariamente, la transmisión contagiosa de un conjunto de valo-

(1) Selección Pedagógica.
(2) Lecciones de Didáctica.
(3) Número 59, págs. 238-343.

res" (4), no vemos inconveniente en que, para llegar a la estimación de ellos se empiece por una iniciación histórica a base de motivos concretos, intuiciones y realidades próximas, antes que por la tradicional contextura, tan lógica como abstracta; pasar luego a los elementos de la Historia sin trabazón cronológica, hasta llegar a una Historia sistemática cuando ya puede ser entendida; y considerar como meta la recreación histórica.

Porque una misma cuestión, un mismo motivo, puede ser atractivo y sugestivo para el niño o no merecer atención alguna, según se le haga acompañar o no con la "melodía" de sus intereses (5).

Vamos, pues, de acuerdo en este preámbulo y a modo de conclusión práctica, a formular unos cuestionarios o programas para las distintas etapas de escolaridad o niveles de desarrollo instructivo-educativo, que no es que consideremos completos, dada la extensión de este artículo, pero sí creemos que pueden ser sugeridores para nuevas formas de presentar la Historia en nuestras escuelas, apartándonos un tanto de lo que se propugna en las llamadas Enciclopedias y que, desgraciadamente, modelan hoy, casi en su generalidad, al quehacer de los maestros primarios.

INICIACION HISTORICA

ETAPA PROTO-ESCOLAR: SEIS A OCHO AÑOS

PSICOLOGÍA:

Conocimiento global y concreto con los componentes de

- a) Preocupación intuitiva.
- b) Actividad sensitiva-motora.
- c) Predominio imaginativo.

Conviene aquí una historia hecha cuento o una serie de cuentos arrancados de los hechos históricos, una historia de maravillas, casi mítica. Ortega y Gasset nos dice: "Los hechos deben ser el final de la educación; primero mitos, sobre todo mitos" (6).

La pretensión cronológica debe limitarse a "hace mucho tiempo, cuando nuestros abuelos eran niños... etc."

Estructura:

Cada centro temático comprenderá, por lo menos, cuatro clases de ejercicios:

- 1) Motivos de observación.
- 2) Vocablos a explicar sucintamente.
- 3) Frases sencillas para escribir e interpretar elementalmente.
- 4) Narración simple.

CONTENIDO:

I

- 1) } Escudo nacional.
} Bandera española.
- 2) } Catalanes, andaluces, gallegos.
} Iberos, celtas, fenicios.
} En España han vivido muchos tipos de hombres.
- 3) } Hoy España está gobernada por el Caudillo,
} Franco.
- 4) Historia de la conquista del fuego por los hombres.

(4) Normas didácticas (Cuestionarios Nacionales), página 118.

(5) Los intereses del niño, de A. Navarro Pavia.

(6) Biología y Pedagogía.

II

- 1) } El emblema de la Falange.
} Fotografía de la "Dama de Elche".
- 2) } Franceses, alemanes, rusos.
} Cartagineses, griegos, romanos.
- 3) } José Antonio fundó la Falange.
} Los griegos fundaron ciudades en España.
- 4) Historia de la vivienda a través de los tiempos.

III

- 1) } Visita a algún monumento local.
} Fotografía de la Basílica de San Pedro en Roma.
- 2) } Amarillos, negros, indios.
} Bárbaros, árabes, cristianos.
} Las cosas no se llaman igual en todos los países.
- 3) } Roma nos enseñó nuestro modo de hablar.
- 4) Breve narración sobre el descubrimiento de América.

IV

- 1) } Observar una esfera terrestre.
} Varias estampas de barcos.
- 2) } Santa María, La Pinta, La Niña.
} Iberia, Hispania, España.
- 3) } ¡España una, grande y libre!
} Los Reyes Católicos ayudaron a Colón.
- 4) Sencilla historia sobre la navegación marítima.

V

- 1) } Retrato del Caudillo.
} Observar en un mapa mundi las tierras y los mares.
- 2) } Pueblo, provincia, nación.
} Rey, Imperio, República.
- 3) } ¡Arriba España!
} En nuestros dominios no se ponía el Sol.
- 4) Breve biografía de Pizarro.

VI

- 1) } Algunas fotografías de Madrid.
} Observar el mapa de España dando idea de sus regiones.
- 2) } Madrid, Gerona, Bailén.
} Napoleón, Palafox, Agustina de Aragón.
- 3) } El Dos de Mayo.
} El sitio de Zaragoza.
- 4) La guerra contra los franceses y la nuestra de Liberación.

OBSERVACIONES:

Huelga decir que todo lo reseñado se enriquecerá con interrogatorios, aclaraciones, ejercicios escritos apropiados, etc.

ELEMENTOS DE HISTORIA

ETAPA ORTO-ESCOLAR: OCHO A DIEZ AÑOS

PSICOLOGÍA:

Paso de lo concreto a lo abstracto en fase analítica, sin alejarse mucho del mundo de la fantasía: interés por las colecciones.

Una historia concebida como leyenda y aventura, cuanto más fabulosa mejor: como evasión hacia un mundo extraordinario y más poético que realista.

Biografías y anécdotas con enmarcaciones localistas: importancia notable, todavía, de supervivencias históricas.

Pueden administrarse divisiones amplias del tiempo en proceso regresivo.

ESTRUCTURA:

Cada unidad de trabajo comprenderá, cuando menos:

- 1) Descripción biográfica o narración anecdótica central.
- 2) Ubicación geográfica.
- 3) Expresiones para comprender y comentar.

CONTENIDO:

I

- 1) *Biografía de Franco como salvador de España.*
- 2) *Regiones de España donde se acentuó la división de zonas en la Guerra de Liberación.*
- 3) } *El 18 de Julio.*
} *El día de la Victoria.*

II

- 1) *Narrar la hazaña de Daoiz y Velarde.*
- 2) *Observar en el mapa España, Portugal y Francia: su contigüidad.*
- 3) } *El Dos de Mayo.*
} *Napoleón Bonaparte.*

III

- 1) *La hazaña de Churruca y la pérdida de Gibraltar.*
- 2) *Observar la distancia entre Gibraltar e Inglaterra.*
- 3) } *La Guerra de Sucesión.*
} *La Casa de Borbón.*

IV

- 1) *La obra del pintor Velázquez y descripción de algunos de sus cuadros.*
- 2) *Observar cuadros de Murillo y El Greco.*
- 3) } *El siglo de oro español.*
} *Las armas y las letras.*

V

- 1) *Las conquistas de Hernán Cortés.*
- 2) *Observar en el mapa la situación de las naciones hispanoamericanas.*
- 3) } *El gran imperio español.*
} *La Casa de Austria.*

VI

- 1) *La hazaña de Cristóbal Colón.*
- 2) *Observar en el mapa mundi el itinerario de Elcano.*
- 3) } *España agrandó el mundo.*
} *"Fuiste el primero en darme la vuelta."*

VII

- 1) *Biografía de El Cid Campeador.*
- 2) *Fotografías de castillos y fortalezas.*
- 3) } *La Victoria de Covadonga.*
} *La Jura de Santa Gadea.*

VIII

- 1) *La hazaña de Guzmán el Bueno.*
- 2) *Fotografía del Alcázar de Toledo.*
- 3) } *El cumplimiento del deber.*
} *"Sin novedad en el Alcázar."*

IX

- 1) *El martirio de San Hermenegildo.*
- 2) *Localización de Barcelona, Toledo, Sevilla.*
- 3) } *Los pueblos bárbaros.*
} *La civilización cristiana.*

X

- 1) *La venida de Santiago a España.*
- 2) *Localización de Zaragoza y Santiago de Compostela.*
- 3) } *La Virgen del Pilar.*
} *El tercer concilio toledano.*

XI

- 1) *El pastor Viriato tuvo en jaque a Roma.*
- 2) *Localización del mundo romano antiguo.*
- 3) } *La destrucción de Numancia.*
} *El sitio de Sagunto.*

XII

- 1) *Anibal, el gran general de los cartagineses.*
- 2) *Situación geográfica de Fenicia y Cartago.*
- 3) } *El lustro y la década.*
} *El siglo y el milenio.*

OBSERVACIONES:

Cada tema, a manera de correlación didáctica, debe extenderse, además, a otros ejercicios de aplicación, memorización y conversaciones aclaratorias.

HISTORIA SISTEMÁTICA

ETAPA META-ESCOLAR: DIEZ A DOCE AÑOS

PSICOLOGÍA:

Predominio de interés abstracto en su fase sistémica. Ahora ya las fechas son factores que el escolar asimila, porque no están en desarmonía con su curso evolutivo, y lo sistemático empieza a incidir en la mente infantil.

Si alguna vez sirven o pueden servir las enciclopedias, es ahora.

ESTRUCTURA:

Es el momento de la lección o explicación sobre Historia, pero procurando siempre que se tengan en cuenta las interferencias mutuas con otras disciplinas.

De acuerdo con ello, aquí sólo enunciaremos los puntos del programa, y para su desarrollo se requiere como mínimo:

- a) Unas ideas fundamentales a asociar, fijar y recordar.
- b) Mapas, fotografías, monumentos, documentos, etcétera, que tienen que manejarse.
- c) Medios tales como narraciones, lecturas, poemas épicos, crónicas, etc.
- d) Acciones, excursiones, expresiones gráficas, etc.

CONTENIDO:

1. *Prehistoria: los hombres primitivos. Arte rupestre.*
2. *Historia: edades. Primeros pobladores de España.*
3. *Primeras invasiones: España pre-romana.*
4. *Pugnas entre cartagineses y romanos.*
5. *El Cristianismo en España: predicación y mártires.*
6. *Las invasiones de los bárbaros. España visigótica arriana.*
7. *España visigótica cristiana: fin de la dominación.*
8. *Los árabes y la conquista de España: Reconquista.*
9. *Figuras legendarias de la Reconquista.*
10. *Principales Reyes de la Reconquista.*
11. *La cultura árabe en España: manifestaciones artísticas.*
12. *La Edad Media y el feudalismo.*
13. *Los Reyes Católicos y el renacer español.*
14. *Carlos I y la extensión de España por el mundo.*
15. *Los grandes viajes y descubrimientos.*
16. *Felipe II: El Escorial y Lepanto.*
17. *El Siglo de Oro español en la literatura y el arte.*
18. *La decadencia del Imperio y los Borbones.*
19. *La invasión napoleónica y la reacción española.*
20. *Luchas intestinas entre liberales y carlistas.*
21. *La gran revolución industrial: nuevos inventos.*
22. *La Historia de España en la primera mitad del siglo XX.*
23. *El comunismo y el Movimiento Nacional.*
24. *La España actual forjada por la paz de Franco.*

OBSERVACIONES:

Pueden ampliarse los propios temas o su número con incrustaciones de la Historia de la Cultura y la Universal.

EL QUEHACER HISTORICO

ETAPA POST-ESCOLAR: DOCE A CATORCE AÑOS

PSICOLOGÍA:

Con la aparición de los intereses ético-sociales el escolar en el adolescente está en las mejores condiciones de inter-

pretar la Historia en su doble aspecto pragmático y genético.

ESTRUCTURA:

Ahora intentará re-crear los hechos históricos y mostrarse capaz de auto-instruirse; démosle facilidades para ello con proyectos, asignación responsabilizadora de trabajos, lecturas-estudio, rebuscando fuentes, etc.

CONTENIDO:

- Ejercicio de composición sobre la vida del hombre en la Prehistoria.*
- Monografía ilustrada sobre el arte rupestre en España.*
- Hacer historia de nuestro alfabeto, remontándose hasta los iberos.*
- Historia del alumbrado en la vida del hombre hasta nuestros días.*
- Historia del vestido: imposiciones femeninas.*
- Historia de la navegación marítima, remontándose hasta los fenicios.*
- Historia de la navegación aérea hasta los actuales viajes interplanetarios.*
- La vivienda del hombre desde el punto de vista histórico y geográfico.*
- Historia de las grandes guerras que ha sufrido la Humanidad.*
- Historia de las comunicaciones terrestres, remontándose hasta las vías romanas.*
- Predicación y extensión actual del Cristianismo.*
- Historia y desarrollo de nuestra lengua.*
- Historia de las invasiones que ha sufrido España.*
- Las distintas formas de gobernarse que han tenido y tienen los hombres.*
- Historia de la escritura y de los libros.*
- Historia y simbolización de nuestro escudo.*
- Historia de los grandes viajes hasta nuestros días.*
- Principales inventos que más han influido en la vida de la Humanidad.*
- Historia del Protestantismo: el Concilio Vaticano II.*
- Historia de la familia: como ejemplo el árbol genealógico de los Austrias.*
- Los principales estilos arquitectónicos: al arte funcional.*
- Historia de la pintura española hasta Picasso.*
- Historia de las comunicaciones postales y telegráficas hasta la radiotelevisión.*
- Historia de las pesas y medidas hasta el S. I.*
- Historia de la España actual.*

OBSERVACIONES:

Muchos temas más pudieran añadirse sin olvidar las monografías que surjan de la propia vida escolar. Para las niñas, y no solamente en esta etapa final, sino en todas las tratadas, deberán escogerse motivos, biográficos y hechos que apunten diferencialmente a su psicología, conservando los mismos criterios metodológicos.

COMPROBACION DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PRACTICOS

Por VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO

Jefe de Departamento del C. E. D. O. D. E. P.

I. EVALUACION DEL TRABAJO ESCOLAR

Intentar una comprobación de los resultados del trabajo escolar puede ser una tarea demasiado fácil o sumamente difícil. Fácil si se atiende exclusivamente a la comprobación de los conocimientos adquiridos. Difícil si se pretende tener en cuenta una serie de variados factores que de alguna manera influyen en el aprendizaje y en el rendimiento.

Una seria evaluación del trabajo escolar debería controlar lo más objetivamente posible el contenido de los siguientes aspectos generales:

1. **En relación con el escolar:** habría que atender a tres aspectos fundamentales. *El aspecto intelectual*, integrado por su capacidad mental, los conocimientos poseídos y su actitud ante los variados problemas de la vida; *el aspecto afectivo*, en el que se podría incluir su juicio moral ante los hechos, su madurez de criterio sobre los mismos y la adecuación de su conducta en la realidad; y, por último, *el aspecto social*, donde habría que tener en cuenta su adaptación familiar y escolar, principalmente (1).

2. **En relación con el Maestro:** se debería también atender al control más objetivo posible de los tres siguientes aspectos fundamentales: *El aspecto profesional*, que podría estar integrado por la firmeza y hondura de su vocación, sus cualidades didácticas y de gobierno, su concepto de sí mismo, su nivel de aspiraciones y sus ingresos económicos; *el aspecto humano*, donde podría converger el tono de comunicación con los escolares, su preocupación, dedicación y entrega no sólo a la tarea instructiva, sino de formación, orientación y consejo; *el aspecto social*, en el que podría analizarse su relación con las familias, con las autoridades, con los compañeros y su prestigio en la localidad.

3. **En relación con las distintas asignaturas:**

deberían tenerse en cuenta las *características propias* de cada una, su vocabulario y lenguaje peculiar, su variado contenido científico y su diversa metodología, así como la *coordinación* de las variadas asignaturas entre sí.

4. **En relación con el método:** debería atenderse a sus *características generales y especiales*, a su *adecuación a la estructura científica de la asignatura* y a la *estructura psíquica del escolar*.

5. **En relación con la finalidad del trabajo escolar:** habría que tener en cuenta si sólo se persigue una *finalidad instructiva*, impartiendo una serie de conocimientos, utilizando una serie de medios para su aprendizaje y controlando el rendimiento alcanzado; o, por el contrario, se persigue más bien una *finalidad educativa*, donde entraría en juego una labor formativa, a base de información, orientación, ayuda y consejo.

6. **En relación con la estructura institucional:** debería tenerse en cuenta el *tipo de escuela*, su *ubicación*, la *asistencia*, la *preocupación local por la enseñanza* y la *relación de la Escuela con los estamentos sociales de la localidad*.

II. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En variados artículos de este número se aborda la problemática de la enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria. Desde un punto de vista práctico manifestamos que cualesquiera que sean los medios que se utilicen para la enseñanza de la misma, el quehacer escolar debería girar en torno a estas tres principales facetas:

1. **Adquisición de un vocabulario técnico-científico:** que ayudaría al escolar a encontrar el sentido y significado de multitud de palabras de carácter *histórico*: prehistoria, antigüedad, medioevo, etc., y otras de carácter *cronológico*: siglo, era, edad, año, lustro...; de carácter *cultural*: renacentista, barroquismo, gótico, romántico...; de carácter *social*: noble, artesano, aprendiz, plebeyo, bur-

(1) GARCÍA HOZ, V.: *Evaluación del trabajo escolar y promoción en los alumnos*. Public. del Proyecto Principal de Educ. U. N. E. S. C. O., 1962.

gués...; de carácter *económico*: capitalismo, proletariado, maquinaria, técnica, fabricación...; de carácter *político*: monarquía, república, democracia, socialismo, totalitarismo..., y de carácter *moral*: valor, virtud, diplomacia, sagacidad, candidez..., que con las primeras se relacionan.

2. **Dominio de una localización temporal:** que ayudaría al escolar a situar los hechos históricos en el tiempo, en la medida en que fuese capaz. Localización temporal un tanto problemática, pues el escolar primario vive el presente y hasta llegada la adolescencia no tendrá noción del tiempo pasado o del futuro. No obstante, puede llegarse al dominio de unas fechas históricas, que son claves para una serie de hechos históricos anteriores o posteriores, y, en virtud de ello, poderles situar en un tiempo dado. El escolar podrá alinear en una sucesión temporal variados hechos históricos, en un antes o después, pero aún no está capacitado para comprender en su plenitud el tiempo que pasó o la proyección temporal hacia el futuro.

Relacionado con este aspecto de localización temporal está la ubicación del hecho histórico, es decir, su localización espacial, donde entra ya en juego la Geografía.

3. **Comprensión del hecho histórico:** que, en definitiva, es lo que da el verdadero sentido al estudio de la Historia. Para ello se necesitará estudiar al nivel de los escolares las *circunstancias sociales, morales, económicas, políticas y culturales que rodean la aparición de un hecho histórico; el razonar, de acuerdo con las directrices del pasado, el porqué de esta aparición; el analizar las consecuencias que mencionado hecho tuvo en su día y la proyección sobre el futuro, y, por último, familiarizarse biográficamente con los líderes (reyes, jefes de gobierno, políticos, guerreros, etc.), a través de una psicología humana, comprensiva y profunda, que vendrá a explicar multitud de hechos de carácter histórico, que superficialmente quizá no tengan explicación alguna, pero no hay que olvidar que el hombre realiza la Historia a través de su historia.*

III. CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PRACTICOS

Para comprobar los resultados del trabajo escolar en la enseñanza de la Historia podemos adoptar dos criterios. Un criterio individual o un criterio colectivo. A través del primero tendríamos que comprobar los resultados del trabajo escolar, lo más objetivamente posible, teniendo en cuenta los aspectos que al principio hemos señalado y que hacían relación al escolar, al maestro, a la asignatura, al método, a la finalidad y a la estructura de la institución escolar.

Por medio del criterio colectivo podríamos comprobar a través de la comparación a los escolares de una misma clase, de una misma agrupación, de

un mismo grupo, de una misma localidad, de una provincia, de una región o de distintas naciones. Y también utilizar una serie de técnicas sociales, que pusiesen en evidencia los intereses, opiniones, prejuicios y actitudes frente a otros pueblos, razas o grupos, que principalmente se han cultivado a través de las enseñanzas y lecturas de carácter histórico.

Pueden utilizarse ambos criterios, que en verdad no tienen una radical barrera de separación entre sí.

En cuanto a los procedimientos prácticos vamos a ir señalando una serie de ellos. Unos son fáciles de ejecutar, porque su técnica es sencilla y ya están consagrados más o menos por el uso; otros serán más difíciles; habría que construirlos y después validar sus resultados.

Por lo que se refiere a los escolares, ya hemos dicho anteriormente que habría que tener en cuenta su aspecto intelectual, afectivo y social.

El aspecto intelectual sería analizado a través de las siguientes fases:

a) *Capacidad mental:* mediante la utilización de un test de inteligencia (2).

b) *Conocimientos históricos:* mediante la utilización de tests, pruebas de lectura comprensiva, pruebas objetivas, exámenes orales, escritos y mixtos y el juicio del maestro (3).

c) *Actitud ante los hechos históricos:* mediante la confección de pruebas que pusiesen en evidencia la comprensión de esos mismos hechos y la posición personal ante los mismos.

El aspecto afectivo podría ser analizado a través de las siguientes fases:

a) *La madurez del criterio ante los hechos históricos* mediante la confección de pruebas al efecto.

b) *La capacidad de juzgar moralmente esos mismos hechos:* para lo que habría que construir las pruebas necesarias.

c) *La adecuación de su conducta personal a los principios y normas de carácter general:* obtenida a través de los estudios de la Historia y comprobada mediante las pruebas oportunas.

En el aspecto social habría que comprobar la adaptación del escolar en el grupo familiar y escolar, así como indagar sus opiniones, actitudes y prejuicios frente a hechos históricos de especial relieve, mediante la aplicación de cuestionarios oportunos.

Con el análisis de los aspectos anteriores tendríamos una comprobación parcial de los resultados del trabajo escolar por lo que a la enseñanza de la Historia se refiere. Claro está que muchos de los datos que obtuviésemos serían válidos para la comprobación del rendimiento escolar en un sentido amplio. Por ello propusimos al prin-

(2) GARCÍA HOZ, V.: *Manual de Test para la Escuela*. Edit. Escuela Española. Madrid, 1960.

(3) FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Diferentes pruebas de Historia*. Instituto San José de Calasanz. Serrano, 127. Madrid.

cipio que deberían tenerse en cuenta no sólo los aspectos del escolar, sino también otros que de hecho influyen en el rendimiento. Para analizar mencionados aspectos habría que confeccionar una serie de cuestionarios o pruebas, de los que se obtendrían, sin duda alguna, datos muy aprovechables, pero que por su extensión y dificultad dejamos para otra ocasión.

En el presente artículo sólo nos vamos a fijar en el aspecto intelectual del escolar.

Anteriormente decíamos que en la enseñanza de la Historia debería atenderse a tres aspectos fundamentales: adquisición de un vocabulario, dominio de una localización temporal y comprensión de los hechos históricos. Pues bien; para comprobar los resultados de esta enseñanza el Maestro puede utilizar distintos procedimientos: su juicio personal, exámenes orales, escritos y mixtos, *tests*, pruebas de lectura comprensiva sobre acontecimientos históricos y pruebas objetivas.

Solamente nos vamos a referir a estas últimas. Ya hemos dicho en otra ocasión (4) que las pruebas objetivas pueden ser de respuesta breve, de texto mutilado, de asociación, de verdadero-falso, de elección múltiple y de ilustración, así como las condiciones mínimas precisas para construirlas con una cierta garantía de éxito.

Cualquiera que sea la clase de prueba objetiva que se piense confeccionar, aunque aconsejamos las de elección múltiple, para comprobar los resultados de la enseñanza de la Historia, habría que tener en cuenta los siguientes aspectos de su contenido:

- a) Adquisición de un vocabulario histórico.
- b) Localización temporal de los hechos históricos.
- c) Explicación y comprensión de los hechos históricos.

Por otra parte, hay que tener presente que toda pregunta debe incitar a una reflexión, a una elaboración mental, como si fuese un problema, siempre que sea posible, y de acuerdo con el nivel del escolar.

A título de orientación insertamos variadas preguntas de los distintos aspectos anteriormente mencionados:

1. Comprensión de vocabulario histórico:

A) De elección múltiple:

Entre las palabras siguientes hay una que hace relación a la Edad Media de la Historia. ¿Cuál?:

- 1) medianero; 2) mediodía; 3) mediana; 4) medieval; 5) romántico (.....)

Carlitos vive en una nación en la que predomina el pueblo en el gobierno político del Estado. ¿Sabes de qué doctrina política se trata?:

- 1) monarquía; 2) comunismo; 3) democracia; 4) liberalismo; 5) totalitarismo (.....)

B) De verdadero-falso:

Medieval es una palabra que hace relación a la Edad Media de la Historia V. F.

Carlitos vive en una nación en la que predomina el pueblo en el gobierno político del Estado y dice que es una nación totalitaria V. F.

2. Localización temporal:

A) De elección múltiple:

En el mes de octubre del año en que vivimos se cumplen cuatrocientos setenta años en que Cristóbal Colón descubrió América. ¿Sabes en qué año realizó tal descubrimiento?:

- 1) 1942; 2) 1492; 3) 1542; 4) 1390; 5) 1936 (.....)

En qué año de nuestra Era invadieron los árabes España?:

- 1) 711; 2) 525; 3) 1212; 4) 1934; 5) 727 (.....)

¿Qué hecho histórico de los siguientes ocurrió el primero en el tiempo?:

- 1) Guerra de la Independencia; 2) Venida de los Borbones; 3) Invasión de los bárbaros; 4) Movimiento Nacional; 5) Descubrimiento de América. (.....)

B) De verdadero-falso:

Cristóbal Colón descubrió América el año 1942. V. F.

Los árabes invadieron España en el año 511 ... V. F.

La Guerra de la Independencia es un hecho histórico ocurrido antes del Descubrimiento de América V. F.

3. Comprensión histórica:

A) Elección múltiple:

En el reinado de Carlos I los "comuneros" de Castilla y las "germanías" de Valencia y Mallorca se rebelaron contra la autoridad del emperador, pero, ¿por qué causa?:

- 1) Por la debilidad e indolencia del rey; 2) por protestar de su política absolutista; 3) por consejo de Felipe II; 4) por diferencias de religión; 5) por consejo de Doña Juana la Loca (.....)

Tú sabes que Alfonso VI expulsó de sus dominios reales a Rodrigo Díaz de Vivar, pero ¿por qué causa de entre las siguientes?:

- 1) Por obligarle a jurar en Santa Gadea; 2) porque Rodrigo le había traicionado; 3) por consejo de Guzmán el Bueno; 4) por haber conquistado el reino de Valencia; 5) por haber matado a Bellido Dolfos (.....)

¿Sabes la razón por la cuál la dinastía de Borbón viene a reinar a España?:

- 1) Por influencia de Beltrán Duguesclín; 2) por morir Carlos II sin herederos; 3) por consejo de los Reyes Católicos; 4) por muerte de Felipe II; 5) por mandato del general Prim (.....)

B) De verdadero-falso:

Durante el reinado de Carlos I los "comuneros" de Castilla se rebelaron contra su autoridad por una serie de diferencias religiosas V. F.

Don Rodrigo Díaz de Vivar, conocido por El Cid Campeador, fue expulsado por Alfonso VI de sus dominios por haberle obligado a jurar en Santa Gadea defender el reino de Valencia V. F.

La dinastía de Borbón viene a reinar a España cuando Carlos II, último rey de la Casa de Austria, muere sin hijos V. F.

EL CAMBIO DE ACTITUDES

La Psicología estudia ahora con afán el conjunto de objetivos o metas que motivan a los individuos impulsándolos a obrar en determinado sentido. En la fronda casi inextricable de los "motivos" y los "móviles", apenas estudiados objetivamente aún, las actitudes ocupan un lugar privilegiado en cuanto constituyen pre-disposiciones o tendencias, en gran parte inconscientes, que orientan y deciden lo que pensamos, manifestamos, deseamos y hacemos. No lejos de aquí encontramos a los estereotipos, que separan y, a veces, conforman a los grupos humanos.

Una enseñanza de la Historia que quiera ser digna del momento actual, cuando todo tiende hacia una verdadera Historia Universal, debe preocuparse mucho de las actitudes: primero, para conocerlas; después, para "convertirlas", en la medida conveniente. He aquí algunas cuestionarios para el conocimiento de las actitudes.

Se han ideado varias formas de pruebas de actitud. Muchas de ellas son demasiado complicadas para emplearlas de manera general en el grado secundario sin ayuda de expertos, pero algunas pueden adaptarse fácilmente a los fines de la educación para la comprensión internacional y ser eficazmente empleadas por quienes no sean especialistas. Una de ellas pone de manifiesto los prejuicios. A continuación se presenta un ejemplo modificado de esa forma de prueba, elegido entre modelos de pruebas distribuidos en los proyectos de escuelas asociadas.

Lea las afirmaciones que figuran a continuación y decida, para cada una de las nacionalidades, hasta dónde aceptaría usted. Subraye muy claramente el número que corresponde a la última afirmación que esté usted dispuesto a aceptar. Posiblemente esté usted de acuerdo con las ocho afirmaciones; en ese caso, trace una línea debajo del número 8.

	Nacionalidad		
	I	II	III
1. Les permitiría visitar nuestro país.....	1	1	1
2. Les permitiría vivir en nuestro país.....	2	2	2
3. Les permitiría ir a mi escuela.....	3	3	3
4. Les permitiría vivir cerca de mi casa.....	4	4	4
5. Les permitiría ser vecinos míos.....	5	5	5
6. Les permitiría jugar en mi casa.....	6	6	6
7. Les invitaría a tomar el té en mi casa.....	8	7	7
8. Me agradaría tener a uno de ellos como amigo.....	8	8	8

Existe otro tipo de escala de actitud que consiste en una serie de preguntas para las cuales hay cinco o seis respuestas posibles que expresan el grado de conformidad o disconformidad. El siguiente ejemplo es un extracto de uno de los modelos de tests preparados para los proyectos de escuelas asociadas.

	NACIONALIDAD														
	I					II					III				
	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e
1. Son muy trabajadores.....															
2. Me gustaría ser su vecino..															
3. Me son simpáticos.....															
4. Es fácil ser su amigo.....															
5. Quisiera conocerlos mejor..															

Esta misma técnica puede adaptarse fácilmente a las encuestas relativas a opiniones e ideas más bien que a nacionalidades.
(Unesco: La Educación para la Comprensión Internacional. París, 1959, págs. 118-119).

BIBLIOGRAFIA GENERAL

I.—LIBROS

- ABELED, A.: *La enseñanza de la Historia*. Buenos Aires. Librería Editorial "El Ateneo", 1945, 325 págs.
- AGUADO BLEYE, P.: *Manual de Historia de España*. Madrid. Edit. Espasa-Calpe, 1962. Tomo I, 450 ptas. Tomos II y III, a 600 ptas.
- ALMAGRO, M.: *Origen y formación del pueblo hispano*. Barcelona, Edit. Vergara, 1958, 170 págs., 42 ptas.
- ALTAMIRA, R.: *Cuestiones modernas de Historia*. Madrid, 1904.
- ALTAMIRA, R.: *Historia de España y de la civilización española*. Barcelona, Edit. Litúrgica Española, 1929, 180 pesetas.
- ANAYA (Textos): *Ejercicios Prácticos de Geografía e Historia*. Salamanca, Edit. Anaya, 1962, 25 ptas. cada curso.
- ANDERSEN, H.: *El cuento de su vida*. Edosa. Barcelona, 1957.
- ANICETO, J.: *Venganza de mártir*. Guadalquivir. Madrid, 1957.
- ARIZA, J.: *Don Juan de Austria*. Apostolado de la Prensa. Madrid, 1960.
- ARMAND, L.: *Plaidoyer pour l'avenir*. Calmann-Lévy. Paris, 1961.
- ARMIÑÁN, L.: *Cisneros, Blanca de Navarra, Fernando el Católico y otras*.
- ARMIÑÁN, L.: *Cristóbal Colón: una vida fabulosa*. Madrid, 1944.
- ASIÁN PEÑA, J. L.: *Manual de Historia de España*. Barcelona, Edit. Bosch, 1959, 396 págs., Rúst. 90 ptas., tela, 120 ptas.
- ASIÁN PEÑA, J. L.: *Manual de Historia Universal*. Barcelona, Edit. Bosch, 1954, 616 págs., Rúst. 150 ptas.; tela, 180 ptas.
- ASIÁN PEÑA, J. L.: *Panorama histórico de la Humanidad. Los hombres. Los hechos. Las ideas*. Barcelona, Editorial Bosch, 1951, 1.028 págs., tela, 300 ptas.
- ASIÁN PEÑA, J. L.: *Tablas sincrónicas para facilitar el estudio y el recuerdo de la Historia*. Barcelona, Edit. Bosch, 1962, 12 ptas.
- ASTRANA MARÍN, L.: *Quevedo, Vida de Shakespeare, Vida trágica de Séneca y otras*.
- AZAOLA, J. M.: *En busca de Europa*. Madrid, 1949.
- BALLESTER ESCALAS, R.: *Historia antigua y media*. Barcelona, Edit. Rauter, 1962, 172 págs., 20 ptas.
- BALLESTER ESCALAS, R.: *Historia de España*. Barcelona, Editorial Rauter, 1962, 172 págs., Rúst. 20 ptas.
- BALLESTER ESCALAS, R.: *Historia moderna y contemporánea*. Barcelona, Edit. Rauter, 1962, 184 págs., 20 ptas.
- BARNES, H. E.: *An Economic History of the Western World*. Hay traducción española en la Colección UTEHA. Méjico, 1955.
- BARTINA MARULL, T.: *Resumen de Historia de España*. Gerona, Edit. Dalmau Carles Pla, 1962, 186 págs., 30 ptas.
- BARRACLOUGH, G.: *La Historia desde el mundo actual*. Madrid, 1959.
- BASSECOILLARD, X.: *Commentaire des programmes et intruccions. Cahiers de Pédagogie Moderne*. Paris, Editions Bourrelrier, 1957, 93-100 págs.
- BAUER: *Introducción al estudio de la Historia*. Traducción española. Barcelona, 1944.
- BAYARD, J. P.: *Historia de las Leyendas*. Barcelona, Editorial Vergara, 1957, 146 págs., 30 ptas.
- BELTRÁN, C.: *Historia de España*. Barcelona, Edit. Litúrgica Española, 1962, 432 págs., 60 ptas.
- BELTRÁN MARTÍNEZ, A.: *Introducción al estudio de la Arqueología*. Cartagena, 1947.
- BENDA, J.: *La traición de los intelectuales*. Ediciones Ercilla, Santiago de Chile, 1951.
- BERNACER, LARRAZ y otros: *Estudios sobre la Unidad Económica Europea*. Madrid, 1951 y sigs. (Varios volúmenes.)
- BRUNHEIM: *Introducción al estudio de la Historia*. Traducción española. Ed. Labor, Barcelona, 1937.
- BERTAMINI, T. y NICOLODI, M.: *Osservazioni sull'insegnamento della storia. Scuola Libera*, I, 6, 1947, 10 págs.
- BEITIN, L.: *Einführung in die Wirtschaftsgeschichte*. Colonia-Graz, 1959.
- BIANCO CASTILLA: *Tom, el pequeño patriota*. Col. "Pequeños héroes".
- BLATIERE, F.: *L'histoire, la culture, la formation civique et morale*. Cahiers de Pédagogie Moderne, Paris, Editions Bourrelrier, 1957, 70-77 págs.
- BLOCH, M.: *Les caracteres originaux de l'histoire rurale française*. Paris, 1952.
- BLOCH, M.: *Introducción a la Historia*. Méjico. Fondo de Cultura Económica, 1952.
- BLOCH, R.: *Los orígenes de Roma*. Barcelona, Edit. Vergara, 1957, 163 págs., 30 ptas.
- BLOCH, M.: *Seigneurie française et manoir anglais*. Cahiers des Annales. Armand Colin. Paris, 1960.
- BOROBIO, M.^a G.: *La niña que cambió de nombre*. Berroz, 1960.
- BOSCH GIMPERA, P.: *Historia de Oriente*. Barcelona, Editorial Litúrgica Española, 1962, 1.482 págs., 180 ptas.
- BRAUDEL, F.: *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Paris, 1948.
- BRAUDEL, F.: *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en tiempos de Felipe II*. Méjico, 1955.
- BRULEY, E., y DANCE, E. H.: *¿Una historia de Europa?* Prólogo a la edición española por V. Palacio Atard. Leyde, Sythoff, 1960.
- BRUÑO: *Historia de España*. Grado Elemental. Madrid, Editorial Bruño, 1962, 128 págs.
- BRUÑO: *Historia de España*. Primer grado. Madrid, Editorial Bruño, 1960, 78 págs., 10 ptas.
- BRUÑO: *Historia de España*. Segundo grado. Madrid, Editorial Bruño, 1960, 133 págs., 20 ptas.
- BRUÑO: *Historia de España*. Tercer grado. Madrid, Editorial Bruño, 1960, 212 págs., 25 ptas.
- BURILLO GONZÁLEZ: *Historia de España y su metodología*. Madrid, 1961.
- BUSQUETS MOLAS, E.: *El chico de la cometa*. Librería Salesiana. Barcelona, 1957.
- BUSQUETS MOLAS, E.: *Eisenhower*. Librería Salesiana, Barcelona, 1957.
- BUSQUETS MOLAS, E.: *Quebrantapeñas*. Edosa, Barcelona, 1957.
- BUTTERFIELD, H.: *El cristianismo y la Historia*. Buenos Aires, 1957.
- CALLOT, E.: *Ambigüités et antinomies de l'histoire et de sa philosophie*. Marcel Rivière, Paris, 1962.
- CAMÓN AZNAR, J.: *Las artes y los pueblos de la España primitiva*. Espasa-Calpe, Madrid, 1957.
- CANO, M. A.: *La enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria*. La Habana, Cultural, S. A., 1930.
- CAPEL MARGARITO, M.: *La Reconquista Española en ocho lecciones metodológicas*. Jaén, Edit. Capel, 1962, 38 páginas, 23 ptas.
- CARABIAS, J.: *Miguel de Cervantes, Santa Teresa de Jesús y otros*.
- CARLTON HAYES, J. H.: *Historia política y cultural de la Europa Moderna*. Barcelona, Edit. Juventud, 1962.
- CAROSELLI, MARÍA R.: *Natura e metodo della storia economica*. Milán, 1960.
- CASONA, A.: *Flor de leyendas*. Contiene las de Sigfrido. Roldán, Guillermo Tell, Mio Cid, etc.
- CEPEDA, J.: *Esquema para una Historia de España*. Editorial Ateneo, Madrid, 1961.
- CEPEDA, J.: *Esquema para una Historia de España*. Madrid, 1962.
- CLAVEL, V.: *Cuando los grandes príncipes eran niños*. Cervantes, Barcelona, 1959.
- CLOUGH, S. B.: *The Economic Development of Western Civilization*. Nueva York, 1959.
- COLLINGWOOD, R.: *Idea de la Historia*. Fondo de Cultura Económica. Méjico, 1952.
- COLLS CARRERAS, J.: *Historia de los pueblos*. Barcelona, Editorial Vicens-Vives, 1961, 120 págs., 20 ptas.
- COMAS DE MONTAÑEZ, M.^a: *Historia de España y su civilización*. Barcelona, Edit. Sócrates, 1955, 358 págs., 72 pesetas, 24,5 × 16 cm.
- COMAS DE MONTAÑEZ, M.^a: *Historia de la Cultura*. Barcelona, Edit. Sócrates, 1955, 400 págs., 60 ptas., 22 × 16 centímetros.
- COMAS DE MONTAÑEZ, M.^a: *Historia de la Humanidad*. Bar-

- celona, Edit. Sócrates, 1955, 180 págs., 43 ptas. 24 × 16 centímetros.
- COMAS DE MONTAÑEZ, M.: *Historia de los pueblos y sus culturas*. Barcelona, Edit. Sócrates, 1960, 400 páginas, 100 ptas., 24,5 × 16 cm.
- COMAS DE MONTAÑEZ, M.: *Nociones y lecturas de Historia de España*. Barcelona, Edit. Sócrates, 1950, 216 páginas, 30 pesetas, 21,5 × 16 cm.
- Conclusiones Generales de la XI Asamblea Plenaria del MIIC*. Pensée chrétienne et communauté mondiale, *Recherche et Débats du Centre Catholique des Intellectuels Français*, núm. 23. París, mayo, 1958.
- Conférence International pour l'enseignement de l'Histoire*. París, Les Presses Universitaires de France, 1932, 74 páginas, 25,5 cm.
- COUDENHOVE KALERGI, CONDE: *PanEuropa*. Madrid, 1926.
- COUSINET, ROGER: *L'enseignement de l'histoire*. París. Les Presses d'ile de France, 1950, 162 págs., 18 × 11,5 cm.
- COUSINET, R.: *L'insegnamento della storia*. Piazza Indipendenza, 29, Firenze, La Nuova Italia Editrice, S. A.
- CRESSOT, J.: *L'histoire et la psychologie de l'enfant*. Cahiers de Pédagogie Moderne. París, Editions Bourrellier, 1957, 13-23 págs.
- CHABAS, J.: *Vida de Santa Teresa de Jesús*.
- CHALUMEAU, A.: *La leçon d'histoire (Deux exemples)*. Cahiers de Pédagogie Moderne. París, Editions Bourrellier, 1957, 101-106 págs.
- CHATEDET, F.: *La naissance de l'histoire, la formation de la pensée historique en Grèce*. Les Editions du Minuit. París, 1962.
- DALMAU CARLES, J.: *España, mi patria*. Gerona, Edit. Dalmau Carles Pla, 1962, 470 págs., 22 ptas.
- DAMPIER-WHETHAM, W. C.: *Historia de la Ciencia*. Madrid, 1929.
- DAWSON, CH.: *Hacia la comprensión de Europa*. Rialp. Madrid, 1953.
- DAWSON, CH.: *Los orígenes de Europa*. Madrid, 1955.
- DAWSON, CH.: *Situación actual de la cultura europea*. Colección "O crece o muere". Ateneo de Madrid.
- DAY, L.: *Grieg*. Barcelona, E. D. H. A. S. A., 1957.
- DAY, L.: *Paganini*. Barcelona, E. D. H. A. S. A., 1957.
- DEBESSE, M.: *Place de l'enseignement géographique au cours du développement de l'enfant*. Cahiers de Pédagogie Moderne. París, 1953.
- DECHELETTE, J.: *Arqueologie prehistorique*. París, 1927.
- DELAIS, F.: *Les deux Europes*. París, 1925.
- DELGADO DE CARVELHO, C.: *La historia, la geografía y la instrucción cívica. Nuevas aportaciones para su enseñanza*. Buenos Aires. Kapelusz, 1952, 131 págs., 20,5 × 14,5 centímetros.
- DELGADO DE CARVELHO, C.: *La enseñanza de la historia, geografía y la instrucción cívica*. Kapelusz, Buenos Aires, 1958.
- DEMANGEON, J.: *La déclin d'Europe*. París, 1920.
- DÍAZ PLAJA, F.: *Cuando los grandes hombres eran niños*.
- DÍAZ PLAJA, F.: *La vida española en el siglo XVIII*. Barcelona, Edit. Alberto Martín, 1946, 269 págs., 120 ptas.
- DÍAZ SANTILLANA, S.: *Ventana de España*. (Lecturas emocionantes geográficas e históricas.) Edit. Miquel A. Salvatella, Barcelona, 224 págs., 140 grabados, 14 × 18 cm.
- DÍEZ DEL CORRAL, L.: *El rapto de Europa*. Madrid, 1954.
- DILTHEY, W.: *El mundo histórico*. Fondo de Cultura Económica. Méjico, 1944, 423 págs.
- DION, R.: *La part de la géographie et celle de l'histoire dans l'explication de l'habitat rural du Bassin Parisien*. Lille, 1946. "Les Frontiers de la France". París, 1947.
- DOMÍNGUEZ ESTEBAN, J. L.: *Glorias Hispanas*. Editorial Miquel A. Salvatella, 108 págs., 52 grabados, 14 × 21 cm.
- DOVRING, FOLKE: *History as Social Science*. La Haya, 1960.
- DUATO, M.: *Trampolín al cielo*. Madrid, 1959.
- DULCET, S.: *Don Juan de Austria*. Barcelona, Ferma, 1959.
- DULCET, S.: *El Cid Campeador*. Barcelona, Ferma, 1960.
- DULCET, S.: *Hernán Cortés*. Barcelona, Ferma, 1959.
- DULCET, S.: *Miguel de Cervantes*. Barcelona, Ferma, 1959.
- DUMAS, L.: *Organisation de l'enseignement de l'histoire dans une classe à tous les cours*. Cahiers de Pédagogie Moderne. París, Editions Bourrellier, 1957, 107-112 págs.
- DUQUE DE MAURA: *La crisis de Europa*. Rialp. Madrid, 1952.
- DURÁN COLI, L. M.: *Esquemas y mapas de Historia de España y Universal*. Inca (Mallorca), Edit. Durán.
- EDELVIVES: *Atlas histórico*. Zaragoza, Edit. Edelvives, 1962, 96 págs., 36 ptas.
- EDELVIVES: *Historia de España*. Grado preparatorio. Zaragoza, Edit. Edelvives, 1959, 32 págs., 7 ptas.
- EDELVIVES: *Historia de España*. Grado primero. Zaragoza. Edit. Edelvives, 1960, 128 págs., 22 ptas.
- EDELVIVES: *Historia de España*. Segundo grado. Zaragoza. Edit. Edelvives, 1960, 248 págs., 32 ptas.
- EDELVIVES: *Historia Universal*. Zaragoza Edit. Edelvives. 1961, 560 págs., 60 ptas.
- EDELVIVES: *Historia Universal*. Zaragoza, Edit. Edelvives. 1962, 560 págs., 60 ptas.
- EDREIDA DE CABALLERO, A.: *Metodología de los estudios sociales*. Publicaciones Cultural, S. A. La Habana, 1958, 246 págs.
- El libro de los oficios*. Barcelona, Edit. Seix y Barral, 1962, 16 págs., 8,50 ptas.
- ENRÍQUEZ DE SALAMANCA, C.: *Corazón de reina*. Barcelona. Edosa, 1959.
- ESPINA, A.: *Federico el Grande. Carlomagno y otras*.
- FÁBREGAS, M.: *Juana de Arco, María Estuardo, Teresa de Ávila, María Antonieta, Isabel la Católica, Lucrecia Borgia y otras*.
- FANFANI, A.: *Introduzione allo studio della storia economica*. (3.ª ed.). Milán, 1960.
- FEBVRE, L.: *Combats pour l'histoire*. París, 1953.
- FEBVRE, L.: *Le problème de l'incroyance au XVI^e Siècle*. Editions Albin Michel, París, 1962.
- FERNÁNDEZ ALVAREZ, A.: *Breve historia de la historiografía*. Ed. Nacional. Madrid, 1955.
- FERNÁNDEZ CASTAÑÓN, J.: *Flores de santidad*. Esc. Española. Madrid, 1951.
- FLETCHER VALLS, D.: *Nociones de Prehistoria*. Madrid. C. S. I. C., 74 págs. y 59 láminas, 21 × 15 cm.
- FLORES CASANOVA, P.: *Don Juan de Austria*. Cáceres, Editorial Sánchez Rodrigo, 1962, 136 págs., 8 ptas.
- FOIX, E.: *Cuando las grandes reinas eran niñas*.
- FRANCASTEL, P.: *Arte y técnica en los siglos XIX y XX*. Fomento de Cultura. Ediciones, Valencia, 1961.
- FUETER: *Historia de la Historiografía moderna*. Ed. Nova. Buenos Aires, 1953.
- FÚSTER GARCÍA, J.: *Didáctica de la Historia desarrollada en lecciones*. Madrid, Tipografía Nacional, 1936, 109 páginas, 19 cm.
- GARCÍA MARTÍNEZ, E.: *La enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria*. Madrid. Espasa-Calpe, S. A., 1941, 62 páginas, 15 cm.
- GARCÍA TOLSA, J.: *Grandes procesos de la Historia*. Barcelona, Edit. Mateu. "Col. Keops", 1957, 560 págs. 300 pesetas.
- GARCÍA TOLSA, J.: *Historia de los pueblos hispánicos*. Barcelona, Edit. Vicens-Vives, 1961, 120 págs., 24 ptas.
- GARCÍA VALDÉS, P.: *Enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria*. La Habana, Lib. J. Albená, S. A.
- GARCÍA VILLADA: *Metodología y crítica históricas*. Barcelona, 1923.
- GARDET, L.: "Culture et humanisme". En *Les mardis de Dar El-Salam*. La Librairie Philosophique. J. Vrin. París, 1956.
- GAUTIER, M.: *Histoire et géographie*. Cahiers de Pédagogie Moderne. París. Editions Bourrellier, 1957.
- GAYA, M.: *El mito de Cristóbal Colón*. Zaragoza, Lib. General, 1957, 317 págs., 100 ptas.
- GENOT, L.; REMOND, R.; CHANAM, P.; MARCET, A. ET KAZERBO, J.: *Le monde contemporain*. Collection d'histoire. Hatier, París, 1962.
- GUSDORF, G.: *Introduction aux sciences humaines*. Les Belles Lettres, París, 1960.
- GERON, H.: *Les divers aspects de l'histoire à l'école primaire*. Cahiers de Pédagogie Moderne, París, Editions Bourrellier, 1957.
- GIL, I. M.: *Don Francisco de Goya*. Cáceres, Edit. Sánchez Rodrigo, 1962, 124 págs., 8 ptas.
- GIMÉNEZ CABALLERO, E.: *La Europa de Estrasburgo*. Madrid, 1957.
- GOETZ, W.: *Historia Universal*. Madrid, Edit. Espasa-Calpe. 1962, 7.189 págs. Diez volúmenes.
- GÓMEZ ARBOLEYA, E.: *Historia de la estructura y del pensamiento social*. Madrid, 1957.
- GONZÁLEZ RUIZ, N.: *Cuentos del pasado glorioso*. Madrid, Edit. Escuela Española, 1962, 110 págs., 18 ptas.
- GOTTMANN, J.: *La politique des Etats et leur Géographie*. París, 1953.
- GRIMAL, P.: *Las ciudades romanas*. Barcelona, Edit. Vergara, 1956, 145 págs., 30 ptas.

- GUARDINI, R.: *Pascal ou le drame de la conscience chrétienne*. Editions du Seuil. Paris, 1953.
- GUILLEMIN, H.: *Les chrétiens et la politique*. Ed. du Temps présent.
- GUSSARD, A. A.: *Catholicisme et Progrès Social*. Librairie Arthème Fayard, Paris, 1959.
- GUITTON, J.: *La existencia temporal*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, 1956.
- GUSDORF, G.: *La Vertu de Force*. P. U. F., París, 1957.
- GUYNOLLIER-SCHMELTZ: *Bilan de L'Occident*. La Colombe. París, 1961.
- GUZMÁN CEBRIÁN, P.: *Modos de enseñar la Historia*. Madrid, BAE, núm. 89, 3 ptas.
- HALPHEN, L. y SAGNAC, P.: *Les premières civilisations*. Paris, 1935.
- HALLETT, E.: *What is history?* Nueva York, Sr. Martin's Press, 1961.
- HAMILTON, M. A.: *Compendio de Historia Antigua*. Barcelona, Edit. Gustavo Gili, 1962, 276 págs., 30 ptas.
- HANS FREYER: *Teoría de la época actual*. Fondo de Cultura Económica. Méjico, 1958.
- HARING, C. H.: *The Spanish Empire in América*. Nueva York, 1947.
- HARTMAN, A.: *Sujeción y libertad en el pensamiento católico*. Herder, Barcelona, 1955.
- HASSINGER, H.: *Fundamentos geográficos de la Historia*. Barcelona, 1958.
- HAUSER, A.: *Historia social de la literatura y el arte*. 3 volúmenes. Madrid. 1957.
- HAYWARD, J. A.: *Historia de la Medicina*. Méjico, 1956.
- HERMANS, F.: *Historia doctrinal del humanismo cristiano*. Valencia, Edit. Fomento de Cultura, 1962, 564 páginas, volumen I.
- HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ: *El método: Ojeada histórica y enfoque actual*. Madrid, 1960.
- HERRERO, L.: *El monje del monasterio de Yuste*. Apostolado de la Prensa, 1960.
- HERRERO SALGADO, C.: *Cuentos, leyendas y narraciones*. Primer grado, Valladolid, Edit. Miñón, 1958, 96 págs., 15 pesetas.
- HERRERO SALGADO, C.: *Cuentos, leyendas y narraciones*. Segundo grado, Valladolid, Edit. Miñón, 1962, 114 páginas, 17 ptas.
- HERRERO SALGADO, C.: *Cuentos, leyendas y narraciones*. Tercer grado, Valladolid, Edit. Miñón, 1962, 165 págs., 20 pesetas.
- HERRIOT, E. y otros: *L'enseignement de l'Histoire*. Cahiers de Pedagogie moderne, Paris, 1951.
- HERRIOT, H.: *Los Estados Unidos de Europa*. Madrid, 1925.
- HINSDALE, B. A.: *El estudio y la enseñanza de la Historia*. Madrid, 1912.
- Hombres y hechos famosos*. Edit. Salvat. Barcelona, 1958.
- HUIZINGA: *El concepto de la Historia y otros ensayos*. Traducción española, Méjico, 1948.
- HUIZINGA: *Sobre el estado actual de la ciencia histórica*. Traducción española. Madrid, 1934.
- HUMBERT, J.: *Mitología griega y romana*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1962, 316 págs., 48 ptas.
- Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools*. The Teaching of History. Cambridge, University Press, 1950, 222 págs., 21 x 14 cm.
- JOHNSON, H.: *Teaching of History in Elementary and Secondary Schools*. New York, Macmillan Co., 1940 (revised).
- JUDD, C. H.: *Teaching the Evolution of Civilization*. New York, The Kappa Delta Pi Lecture Series, Macmillan Co., 1946.
- KEFER, J.: *L'enseignement de l'histoire à l'école primaire*. Cahiers de Pedagogie et d'Orientation professionnelle. Lieja, diciembre de 1952.
- KELTY, M. G.: *Learning and Teaching History in the Middle Grades*. Boston, Ginn and Company, 1936.
- LACOURT-GAYET, J.: *Historia del Comercio*. Trad. del profesor J. García Tolsá, 3 vols., Editorial Vergara, Barcelona 1958.
- LALOUF, J. y NELIS, J.: *Cultura y Civilización*. San Sebastián, Ediciones Dinor, 1962, 268 págs.
- LANGLOIS y SEIGNOBOS: *Introducción a los estudios históricos*. Traducción española. Madrid, 1913.
- LAVISSE: *La enseñanza de la Historia*. Madrid, Edic. de la Lectura, S. A., 166 págs.
- LEANS, J.: *Historia de la Física*. Méjico, 1960.
- LEFRANC, G.: *Histoire du Commerce*. Col. "Que sais je". P. U. F. Paris, 1954.
- LEGENDRE, M.: *Nueva Historia de España*. Zaragoza, Librería General, 1951, 387 págs., 50 ptas.
- L'enseignement de l'Histoire*. Cahiers de Pedagogie Moderne pour l'enseignement du premier degre. Paris, Bourrelier, 1954.
- LEÓN, M.ª T.: *Rodrigo Diaz de Vivar*. Madrid, 1959.
- LEROI-GOURHAN, A.: *L'Homme et la Matière y Milieu et Techniques*. Editions Albin Michel, Paris, 1943 y 1945.
- LOMBARDO-RADICE, G.: *Lecciones de Didáctica*. Editorial Labor, S. A., 1950.
- LÓPEZ PRUDENCIO, J.: *El Gran Capitán*. Cáceres, Edit. Sánchez Rodrigo, 1960, 150 págs., 8 ptas.
- LÖWITH, K.: *Meaning in History*. Chicago. The University of Chicago Press. Hay traducción española: *El sentido de la Historia*. Aguilar. Madrid, 1956.
- LOZZATO, G.: *Storia economica della età moderna è contemporanea fino al 1950*. 2 vols. Padua, 1952.
- LUMMIS, CH. F.: *Los exploradores españoles del siglo XVI. Vindicación de la acción colonizadora española en América*. Barcelona, Edit. Araluce, 1959, 272 págs., 140 pesetas.
- LLANO, A.: *Historia de España*. Barcelona, Edit. Teide-Seix y Barral, 1962, 116 págs., 12 ptas.
- LLORENS, M.: *Metodología para la enseñanza de la Historia*. Barcelona, Teide, 1960, 125 págs.
- LLORENS, M.: *Metodología para la enseñanza de la Historia*. Barcelona, Edit. Vicens-Vives, 1961, 128 págs., 19 x 14 cm., 40 ptas.
- LLOYD, T.: *Historia del P. Damián*. Madrid, Edic. Paulinas 1960.
- MADARIAGA, S.: *L'Esprit d'Europe*. Paris, 1952.
- MAILLO, A.: *El libro del trabajo*. Barcelona, Edit. Salvatella, 1959, 190 págs., 20 ptas. 13 grabados 14 x 21 cm.
- MAILLO, A.: *La educación en la sociedad de nuestro tiempo*. Publicaciones del C. E. D. O. D. E. P., Diana, Artes Gráficas, Madrid, 1961.
- MAILLO, A.: *Psicología del español y educación para la convivencia*. Cap. V de la obra "La educación en la sociedad de nuestro tiempo" Publicaciones del CEDODEP, Madrid, 1961.
- MAJJAULT, J.: *Le jeu dramatique et l'enfant*, L'Ecole Nouvelle Française. Paris, enero de 1953.
- MANJÓN, P. A.: *Lo que son las Escuelas del Ave-María*. "Modos de enseñar. Hojas pedagógicas". Editora Nacional. Madrid, 1948.
- MANNHEIM, K.: *Ideología y Utopía*. (Introducción a la Sociología del Conocimiento.) Aguilar, S. A. de Ediciones. Madrid, 1958.
- MANRIQUE, G.: *La historia de España en la Escuela*. Madrid, Editorial M. Aguilar, 1936.
- Mapa de Historia de España*. Barcelona, Edit. Seix y Barral, 1962. Papel, 32 ptas.; tela y varillas, 130 ptas.
- Mapa de Historia Europea*. Barcelona, Edit. Seix y Barral, 1962. Tela y varillas, 130 ptas., ribeteado y con bolsa, 45 ptas.
- MARECHAL, P.: *Histoire locale et monographies*. Cahiers de Pedagogie Moderne, Paris, Editions Belier, 1957.
- MARECHAL, P.: *Les méthodes actives et la réalité historique*. Cahiers de Pedagogie Moderne. Paris, Editions Bourrelier, 1957.
- MARROU: *De la connaissance historique*. Paris, Ed. du Levain, 1959.
- MARTIN VON, A.: *Cultura del Renacimiento*. Méjico, 1948.
- MARTIN VON, A.: *Sociología de la cultura medieval*. Instituto de Estudios Políticos. Madrid, 1954.
- MARTÍN ALMAGRO, A.: *Introducción a la Arqueología. Las culturas prehistóricas europeas*. Barcelona, 1941.
- MARTÍNEZ FARIÑAS, E.: *Davy Crockett*. Barcelona, Editorial Bruguera, 1960.
- MARTÍNEZ VAL, J. M.ª: *La enseñanza de la Historia en la Enseñanza Media*. En las "Actas del Primer Congreso Internacional de Pedagogía", de Santander. Publicaciones del Instituto San José de Calasanz, C. S. I. C., Madrid.
- MARTÍNEZ VAL, J. M.ª: *La unidad europea*. Ciudad Real, 1951.
- MATEOS, A.: *San Antonio M.ª Claret, Santa María de Quinto, San Juan de Dios, etc.*

- MAYO, W.: *Tchaikovsky*. Barcelona, E. D. H. A. S. A., 1957.
- MAYO, W.: *Mozart*. Barcelona, E. D. H. A. S. A., 1957.
- MÉLIDA, J. R.: *Arqueología española*. Ed. Labor.
- MENÉNDEZ PIDAL, R.: *Historia de España*. Madrid, Editorial Espasa-Calpe, 1962 (Publicados 10 vols.). Tela, varios precios.
- MEYLAN, LOUIS: *L'éducation du patriotisme*. Neuchâtel, Centre d'Études politiques, 1947, 55 págs., 22,5 × 16,5 mm.
- MONLAU, E. et PLANTE, R.: *La méthode historique appliquée à l'enseignement primaire*. Cahiers de Pedagogie Moderne. Paris, Éditions Bourrelier, 1957.
- MONTE, S. DEL: *La Historia de España*. Barcelona, Editorial Teide, Seix y Barral, 1962 56 págs., 8 ptas.
- MONTERO ALONSO, J.: *Vida de Gonzalo de Córdoba, Vida de Santa Casilda, y otras*.
- MONTERO DÍAZ, S.: *Integración del Arte en una doctrina de la Historia*. Madrid, 1940.
- MONTERO DÍAZ, S.: *Introducción al estudio de la Edad Media*. Murcia, 1939.
- MORAZÉ, CH.: *Introduction à l'histoire économique*. Paris, 1944.
- MORAZÉ, CH.: *Trois essais sur histoire et culture*. Paris, 1948.
- MORENO NIETO, L.: *Vida de Jesús*. Apostolado de la Prensa, Madrid, 1960.
- MUNDO, S. J., J.: *Curso de Historia Universal*. Madrid, Editorial Espasa-Calpe, 1962, 834 págs., 150 ptas.
- MUNTADA BACH, J.: *España*. Barcelona, Ediciones Lin, 1959, 96 págs., 20 ptas.
- MUNTADA BACH, J.: *¡España es mía!* Barcelona. Ediciones Lin, 1950, 94 págs., 20 ptas.
- MUNTADA BACH, J.: *Santa Tierra de España*. Barcelona, Ediciones Lin, 1958, 187 págs., 30 ptas.
- MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL: *La enseñanza de la Historia en las escuelas*. Madrid, 1934.
- NADAL, A.: *Vida de San Francisco de Asís*.
- NAVAL, F.: *Curso breve de Arqueología*. Madrid, Edic. Cultural, 1934.
- NIKURADSE, A.: *Objectifs et méthodes des ciudes europeens*. Paris, 1956.
- OBERMAIER, H.: *El hombre fósil*. Madrid, 1927.
- OBERMAIER, H. y GARCÍA BELLIDO, A.: *El hombre prehistórico y los orígenes de la Humanidad*. Madrid, 1946.
- OBERMAIER, H.; GARCÍA BELLIDO, A., y PERICOT, L.: *El hombre prehistórico y los orígenes de la Humanidad*. Madrid, Revista de Occidente, 1960, 436 págs., 150 ptas.
- ONEVA, A. J.: *Cien figuras españolas, Florilegio de mujeres españolas, Ramillete de mujeres universales*. Editorial Hijos de S. Rodríguez, Burgos, 1960.
- ONEVA, A. J.: *Cien figuras universales*. Burgos, Edit. Hijos de Santiago Rodríguez, 1959, 212 págs., 23 ptas.
- ONEVA, A. J.: *Escudo imperial*. Burgos, Edit. Hijos de Santiago Rodríguez, 1960, 176 págs., 21 ptas.
- ORTEGA Y GASSET, J.: *Historia como sistema y Del Imperio romano*. Tomo VI. de las obras completas. "Revista de Occidente". Madrid, 1955.
- ORTEGA Y GASSET, J.: *Meditación de Europa*. "Revista de Occidente", Madrid, 1960.
- ORTEGA Y GASSET, J.: *Prospecto del Instituto de Humanidades O. c., VII*.
- ORTEGA Y GASSET, J.: *Una interpretación de la Historia Universal O. c., IX*.
- ORTIZ MUÑOZ, L.: *Glorias imperiales*. Edit. Magisterio Español, Madrid, 1949.
- PALOMEQUE: *Historia de las civilizaciones y de las instituciones hispánicas*. Barcelona, Edit. Teide.
- Los pastorcillos de Fátima*. Madrid. Ediciones Paulinas, 1960.
- PAYNE, J. C.: *The teaching of Contemporary Affairs*. Edited by Twentyfirst Yearbook, 1950, of the National Council for the Social Studies. Washington, 6. National Council, 1951, VIII, 234 págs.
- PEÑALOSA ESTEBAN-INFANTES, M.: *Aspectos europeistas desde la segunda guerra mundial*. Ciudad Real, 1959.
- PÉREZ BUSTAMANTE, C.: *Compendio de Historia de España*. Madrid, Edit. Atlas, 1962, 100 ptas.
- PÉREZ BUSTAMANTE, C.: *Compendio de Historia Universal*. Madrid, Edit. Atlas, 1962, 90 ptas.
- PÉREZ BUSTAMANTE, C.: *Historia de la Civilización*. Madrid, Edit. Atlas, 1962, 35 ptas.
- PÉREZ BUSTAMANTE, C.: *Historia del Imperio*. Madrid, Editorial Atlas, 1962, 25 ptas.
- PÉREZ BUSTAMANTE, C.: *Síntesis de Historia de España*. Madrid, Edit. Atlas, 1962, 309 págs., 60 ptas.
- PERICOT, L.; CASTILLO, A. DEL, y VICENS, J.: *"Polis". Historia Universal*. Barcelona, Edit. Vicens-Vives, 1960, 528 páginas, rústica 150 ptas, tela 180 ptas.
- PFANDL, L.: *Cultura y costumbres del pueblo español de los siglos XVI y XVII. Introducción al Siglo de Oro*. Barcelona, Edit. Araluce, 1959, 380 págs., 150 ptas.
- PHILIP, A.: *L'unité européenne. L'heure de la décision*. Bruselas, 1951.
- PIRENNE, H.: *Histoire de l'Europe*. Bruselas, 1936.
- PIRENNE, H.: *Historia social y económica de la Edad Media*. Fondo de Cultura Económica. 4.ª edic., 1947, 272 págs.
- PIRENNE, H.: *Le mouvement économique et sociale*. En la obra dirigida por G. GOLTZ, *Historie Générale*, tomo VII, Paris, 1933.
- PIRENNE, J.: *Historia Universal*. Barcelona, Edit. Exito, 1959, 4.200 págs., tela, 8 vols., 3.375 ptas.
- PLA CARGOL, J.: *Carlos I de España, el Emperador*. Gerona. Editorial Dalmau Charles Pla.
- PRAT BALLESTER, J.: *La lucha por Europa*. Miracle, Barcelona, 1952.
- PRESTON, R. C.: *Teaching world understanding*. New York. Edit. Prentice-Hall INC., 1955, 207 págs.
- RAMÍREZ, P. J.: *Las efemérides al servicio de la educación*. Santiago de Chile, Edit. Nascimento, 1943.
- RAMÓN MIRÓ, I.: *La enseñanza de la Historia en las escuelas*. Madrid, 1889.
- RAMÓN Y CAJAL, S.: *Mi infancia y juventud*. Edic. La Lectura, Madrid, 1946.
- Repertorio escolar*. Barcelona, Edit. Teide-Seix y Barral, 1962, 10 ptas.
- REYNOLD, G.: *La formación de Europa*. Madrid, 1955.
- RICOEUR, P.: *Histoire et Vérite*. Editions du Seuil. Paris, 1955.
- RIDEAU, E.: *Présence à Dieu. Présence au monde*. Editions Ouvrières. Paris, 1953.
- ROUGEMONT, de D.: *L'Europe en jeu*. Paris, 1947.
- ROSTOW, W. W.: *Las etapas del crecimiento económico*. Fondo de Cultura Económica. Méjico, Buenos Aires, 1961.
- ROUSSEAU, P.: *Histoire des Transports*. "Les grandes études historiques", Fayard, Paris, 1961.
- RUIZ AMADO, R., S. J.: *Historia de España*. Barcelona. Editorial ELR, 1951, 236 págs.
- RUIZ AMADO, R., S. J.: *Historia de la Civilización*. Barcelona, Edit. ELR, 1950, 632 págs.
- RUIZ AMADO, R., S. J.: *Historia Universal (Compendio de)*. Barcelona, Edit. ELR, 1951, 560 págs.
- RUIZ MARTÍN, F.: *Monarchia Hispanica. Historia del Mundo Hispánico*. Barcelona, Edit. Vicens-Vives, 1962, 184 páginas, 40 ptas.
- RUSO, T.: *Histoire des sciences et techniques. Bibliographie*. Paris, 1954.
- RUSTIN, G.: *Le matériel*. Cahiers de Pédagogie Moderne. Paris, Editions Bourrelier, 1957.
- RUTTKAY, J.: *Chopin*. Barcelona, Edit. E. D. H. A. S. A., 1957.
- SAINT-JACOB, P.: *La culture historique du maître*. Cahiers de Pédagogie Moderne. Paris, Editions Bourrelier, 1957.
- SAINT LOURENT: *La integración Europea*. Barcelona, 1957.
- SAINT VARENT, A.: *El milagro de Fátima*. Barcelona, A. C. I., 1960.
- SÁNCHEZ, E.: *La niña que se entregó*. Barcelona, Editorial Bruquera, 1958.
- SÁNCHEZ ARANDA, F.: *Historia de España*. Madrid, 1959.
- SÁNCHEZ ARANDA, F.: *Historia Universal*. Madrid, 1959.
- SANJUÁN, T.: *Cómo se enseña la Historia*. "Revista de Pedagogía", Madrid, 1926.
- SEE, H.: *Les origines du capitalisme moderne*. Paris, 1940. Hay traducción española: *Origen y evolución del capitalismo moderno*. Fondo de Cultura Económica. México. 3.ª edic., 1944, 283 págs.
- SEE, H.: *Matérialisme historique et interpretation économique de l'histoire*. Paris, 1927.
- SELIGMAN, E. R. A.: *La interpretación económica de la Historia*. Madrid, 1929, Librería Francisco Beltrán.
- SERRA, C.: *Cuando los grandes artistas eran niños*. Barcelona. Cervantes, 1957.

- SERRANO, R.: *Cuando las grandes esposas eran niñas*. Barcelona, Cervantes, 1957.
- *Cuando los grandes exploradores eran niños*. Ibidem, 1958.
- *Cuando los grandes Papas eran niños*. Ibidem, 1958.
- SERRANO DE HARO, A.: *España es así*. Madrid, Edit. Escuela Española, 1961, 318 págs., 30 ptas.
- SERRANO DE HARO, A.: *Guirnaldas de la Historia*. Edit. Española.
- SERRANO DE HARO, A.: *Metodología de la enseñanza de La Historia*. Madrid, Imp. Aldecoa, 1933, 61 págs.
- SIEGFRIED, A.: *La crise d'Europe*. París, 1935.
- SIMÓN, P. H.: *L'Esprit et l'Histoire*. Armand Colin, París, 1954.
- SINGER, CH.: *A History of Technology*. Oxford, 1957-1958.
- S. M.: *Historia de España*. Madrid, Edit. S. M., 1962, 35 pesetas.
- SOBREQUES VIDAL, S.: *Hispania. Historia de España*. Barcelona, Edit. Vicens-Vives, 1960, 294 págs., 80 ptas.
- SOBREQUES VIDAL, S.: *Hispania. Historia de España*. Barcelona, Edit. Vicens-Vives, 1962, 160 págs., 30 ptas.
- SPIAZZI, R.: *Democracia y orden moral*. Barcelona, Biblioteca de las Ciencias Religiosas, 1962, 232 págs.
- TEJADO FERNÁNDEZ, M.: *Historia del Comercio*. Ed. Librería General. Zaragoza, 1960.
- TEJADO FERNÁNDEZ, M.: *Historia de la Cultura*. Ed. Librería General, Zaragoza, 1960.
- TEJEDOR SANZ, J. I.: *Historia Universal*. Barcelona, Editorial Dalmáu y Jover, 1959, 703 págs., 200 ptas.
- TERRERO, J.: *Historia de España*. Barcelona, Edit. Sopena, 1958, 768 págs., 150 ptas.
- TOYNBEE, A. J.: *Estudio de la Historia*. Compendio. 2 volúmenes. Buenos Aires, 1958-1959.
- TOYNBEE, A. J.: *¿Por qué estudiamos historia?* Bol. de la Real Academia de la Historia. Tomo CXXXI, 1952, página 267.
- TWAIN, M.: *Aventuras en el Far West*. Barcelona, Bruguera, 1960.
- UBIBETO ARTETA, A.: *Cómo se formó España*. Valencia, Editorial Anubar, 1960, 42 págs., 24,5 X 35 cm., 80 ptas.
- UBIBETO-REGLA-JOVER: *Introducción a la Historia de España*. Editorial Teide. Barcelona, 1962.
- UNESCO: *La educación para la comprensión internacional*. París, 1959, 136 págs., \$ 1,50.
- UNESCO: *La enseñanza de la Historia*. París, 1955.
- UNESCO: *La enseñanza de la Geografía al servicio de la comprensión internacional*. París, 1950.
- USCATESCU, J.: *El problema de Europa*. Madrid, 1950.
- VALDEAVELLANO, L. G. DE: *Historia de España*. Tomo I, *De los orígenes a la baja Edad Media*. 2 vols., Madrid, Editorial Revista de Occidente, 1955, 516 + 696 págs.; los 2 vols., rúst., 275 ptas.
- VALERY, P.: *Regards sur le monde actuel*. Gallimard, París, 1944.
- VALLE, J. M. DEL: *Cristóbal Colón*. Cáceres, Edit. Sánchez Rodrigo, 1960, 154 págs., 8 ptas.
- VALLES PERDRIX, E.: *Atlas de Historia Universal*. Barcelona, Edit. Dalmáu y Jover, 1961, 42 mapas, 175 ptas.
- VARAGNAC, A.: *Civilization traditionnelle et genres de vie*. Albin Michel. París, 1948.
- VARIOS ESPECIALISTAS: *Diccionario de Historia de España*. 2 tomos, Madrid, Edit. Revista de Occidente, 1952, 1.408 + 1.580 págs., los dos tomos, encuadernados en tela, 700 ptas.
- VÁZQUEZ DE PRADA, V.: *Historia Económica Mundial*. Tomo I: *De los orígenes a la revolución industrial*. Ediciones Rialp, Madrid, 1961.
- VENTOSA Y CLAVELL, J.: *Breviario de problemas contemporáneos*. 1951.
- VERA TORNELL, R.: *Historia de la civilización*. 2 vols., Barcelona, Edit. Sopena, 1958, 1.512 págs., cada tomo, tela, 150 ptas.
- VERDAGUER, R.: *Cuando los grandes reyes eran niños*. Barcelona, Cervantes, 1957.
- VERLINDEN, CH.: *Introduction à l'histoire économique générale*. Coimbra, 1948.
- VERNIER, L.: *L'enseignement de l'Histoire à l'école primaire et à l'école normale*. Bruxelles, Maurice Lamertin, 1933. Hay traducción española. *Metodología de la Historia*. Madrid. Pub. de la Revista de Pedagogía, 1933, 79 págs., 22 cm.
- Américo Vespucio. Bilbao, 1960.
- VICENS VIVES, J.: *Aproximación a la historia de España*. Centro de Estudios Históricos Internacionales. Barcelona, 1960.
- VICENS VIVES, J.: *Atlas de Historia de España*. Barcelona, Edit. Teide, 1955, 62 mapas, 80 ptas.
- VICENS VIVES, J.: *Atlas de Historia Universal*. Barcelona, Editorial Teide, 1957, 74 mapas, 95 ptas.
- VICENS-VIVES, J.: *Curso de Historia de España*. Barcelona, Editorial Vicens-Vives, 1961, 80 págs., 18 ptas.
- VICENS VIVES, J.: *Gesta. Historia Universal*. Barcelona, Editorial Vicens Vives, 1960, 200 págs., 60 ptas.
- VICENS VIVES, J.: *Historia Económica de España*. Barcelona, Editorial Teide, 700 págs., 1958.
- VICENS VIVES, J.: *Historia social y económica de España y América*. 5 vols., Barcelona, 1957-1959.
- VICENS VIVES, J.: *Historia social y económica mundial*. Volumen I. Madrid, 1961.
- VICENS VIVES, J.: *Manual de Historia Económica de España*. Editorial Teide, Barcelona, 1959.
- VICENS VIVES, J.: *Cataluña en el siglo XIX*. Ediciones Rialp, Madrid, 1961.
- VIDAL DE LA BLACHE: *Des caractères distinctifs de la Géographie*. 1913.
- Vidal en acción*. Bilbao, 1958 y 1960.
- VILAR, P.: *Histoire de l'Espagne*. París, 1952, Presses Universitaires de France. Col. "Que sais-je?".
- VILLAR DE FRANCOS, M.* L.: *Niñas en la Historia* (Eulalia de Mérida, Jaime el Conquistador, La Perla de Aragón. El pequeño mártir, etc.).
- VILLARTA, A.: *Isabel la Católica*. Madrid, 1951.
- VIÑAS MEY, C.: *Estudios de Historia Social de España*. Prólogo a los tres volúmenes publicados desde 1949.
- VISENTIN, J.: *Takaski Nagoi*. Barcelona, Edosa, 1959.
- WEILER, A.: *Enseignement de l'histoire et compréhension internationale*. Cahiers de Pédagogie Moderne. París, Editions Bourrellier, 1957.
- WEST, EDITH (editor): *Improving the Teaching of World History*. Yearbook of the National Council for the Social Studies. Washington, National Council for the Social Studies, 1949.
- XAVIER DE FOIX: *Síntesis gráfica elemental de Historia*. Barcelona, Edit. Lumen, 1961, 328 págs., 100 ptas.
- XIMÉNEZ DE SANDOVAL, F.: *La piel de toro. Cumbres y simas de la Historia de España*. Barcelona, Edit. Juventud, 1962, 30 ptas.
- YGARTÚA LANDECHO, M.* D.: *Juana de Arco*. Apostolado de la Prensa, 1960.
- ZABALA, P.: *Historia de España Contemporánea*. Barcelona, Edit. Litúrgica Española, 1962, 1.000 págs., 120 pesetas.
- ZAHONERO VIVÓ, J.: *Historia de España, Grado Elemental*. Alcoy (Alicante), Edit. Marfil, 1962, 200 págs., 35 ptas.
- ZAHONERO VIVÓ, J.: *Historia de España, Grado Medio*. Alcoy (Alicante), Edit. Marfil, 1962, 280 págs., 50 ptas.
- ZAHONERO VIVÓ, J.: *Historia de España, Grado Superior*. Alcoy (Alicante), Edit. Marfil, 1962, 340 págs., 55 ptas.

II.—REVISTAS

- ABAL GARCÍA, F.: *La educación cívica y social de los jóvenes en diferentes países*. "Cuadernos de Orientación", número 7, 1960, 92-97 págs.
- ALBERO GOTOR, F.: *Enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria*. Zaragoza, "Revista de Estudios Pedagógicos", C. S. I. C., 1957, núms. 20-21-22.
- ALLUNAS, LEO J.: *History for Children-Too much too soon*. The Elem. Sch. Journal. LII. December, 1951, 215-220 páginas.
- AMÉS, LOUISE BATES: *The Development of the sense of Time in the Young Child*. "Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology", LXVIII. March, 1946, 97-125 páginas.
- ANDRÉZ MUÑOZ, M.* C.: *Los conocimientos sociales y la idea de Patria en las escuelas de párvulos*. "Consigna". Revista Pedagógica de la Sección Femenina, núm. 195, mayo 1957, 24-27 págs.

- BLOCH, M.: *Observations sur la méthode en histoire économique*, en "Annales Economies, Sociétés, Civilisations", 1940.
- BLOT, J.: *Le révisionisme en histoire ou l'école des Annales*, en "La Nouvelle Critique", 1950.
- BRAIDEL, F.: *Histoire et sciences sociales: la longue durée*, en "Annales Economies, Sociétés, Civilisations", 1959.
- BREÑA PACHECO, L.: *La Historia en su aspecto funcional*. "Educación". Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú, 1948, núm. 6, 77 págs.
- BRUNET, M.: *L'enseignement de l'Histoire et le sens national*. "Pédagogie Orientation de l'Université Laval". Volumen 5, núm. 1, 1951, 20-27 págs.
- BUNUEL, E.: *Sobre la Metodología de la Historia y Geografía*. "Revista de Pedagogía", XV, núm. 171, 1936, 16 págs.
- BUSTOS, E.: *El libro de lectura en los planes de Formación del Espíritu Nacional*. "Cuadernos de Orientación", número 7, 1960, 39-40 págs.
- BUSTOS, E.: *Notas previas a una Metodología de la Historia*. "Cuadernos de Orientación". Vol. II, núms. 4, 5 y 6, junio 1959, 111-117 págs.
- COSTA RIBAS, J.: *A la comprensión internacional por la Educación*. "Bordón", núm. 65.
- C. S. C.: *El libro escolar como medio de unión entre los pueblos*. "Consigna". Revista Pedagógica de la Sección Femenina, núm. 191, enero 1957, 16-17 págs.
- CUETO LÓPEZ, F.: *De disciplina histórica*. Madrid, "Enseñanza Media", núms. 50-62, noviembre-diciembre 1959, 1.531-1.534 págs.
- CHAMPLIN, C. D.: *Educating for Better World Understanding*. "Elementary School Journal", LII, October 1951, 77-83 págs.
- DAL PANE, L.: *L'insegnamento della storia economica e il riordinamento delle Facoltà Universitarie*, en "Economia e Storia", 1960, núm. 2.
- DEWEY, J.: *The Aim of History in Elementary Education*. "Elementary School Record". I, November 1900, 199-203 páginas.
- DOMÍNGUEZ PÉREZ, U.: *La enseñanza de los Estudios Sociales y la Religión*. "Revista de Educación". Ciudad Trujillo, República Dominicana, núms. 1 y 2, enero-agosto de 1957, 39-47 págs.
- Educación ciudadana**. "Escuela Española". Madrid, 22 de septiembre de 1960, núm. 1.039, 570 págs.
- ERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Ayudas didácticas en el aprendizaje de la Historia*. "Consigna". Madrid, Revista Pedagógica de la Sección Femenina, marzo 1958, núm. 205, 29-33 páginas.
- ERNÁNDEZ HUERTA, J.: *El progresismo culturalista en la enseñanza de la Historia*. "Escuela Española", enero 1958, año XVII, núm. 892.
- ERNÁNDEZ HUERTA, J.: *La convivencia social, objetivo didáctico*. "Cuadernos de Orientación", 7, 1960, 22-23 páginas.
- ERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Reliquias del pasado y el presente personal en la didáctica histórica*. Madrid, Revista "Consigna", 1952.
- ERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Renovación didáctica, sociocéntrica y culturalista de la Historia*. "Consigna". Revista Pedagógica de la Sección Femenina. Madrid, enero 1958, número 203, 31-34 págs.
- ERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Panorámica tradicional de los métodos didácticos en Historia*. Madrid, Revista "Consigna", 1952.
- FRAGA IRIBARNE, M.: *La educación nacional y el problema de la guerra*. "Arbor". Madrid, marzo 1960, núm. 171, 7-26 págs.
- GALINO, M.^a ANGELES: *Metodología de la Historia*. "Bordón", núm. 39.
- Historia de España*. Estudios publicados por la revista "Arbor", 1953, XVI y 768 págs., 24 × 17 cm.
- KULA, WITHOLD: *Histoire et économie: la longue durée*, en "Annales Economies, Sociétés, Civilisations", 1960, número 2.
- LAGOMAGGIORE, C.: *L'insegnamento della storia*. "Scuola Libera". Anno 1947, 6 págs.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, M.^a T.: *Enseñanza de la Historia en la Escuela Unitaria*. "La Escuela Unitaria Completa". C. E. D. O. D. E. P., Madrid, 1960, 394-400 págs.
- LUDEMAN, EDWARD y W. W.: *El método de excursión en la enseñanza*. "Nueva Educación". Vol. X, núm. 48, 1951, 26 págs.
- MARTÍN Y MARTÍN, A.: *El problema de la maduración en la comprensión histórica*. "Revista Española de Metodología", número 11.
- MARTÍNEZ VAL, J. M.^a: *La formación del sentido histórico en el niño*, en "Revista Española de Pedagogía", III, número 11, 1945.
- MARTÍNEZ VAL, J. M.^a: *La formación del sentido histórico en el niño*. "Revista Española de Pedagogía", núm. 25.
- MAURO, F.: *Théorie économique et Histoire économique*, en "Cahiers de l'Institut de Science Economique Appliquée", número 79, abril de 1959.
- MAYOR, J.: *Sobre enseñanza de la Historia*. Madrid. "Revista Calansancia", enero-marzo 1958.
- NAVARRO E.: *Reflexiones sobre la formación del espíritu nacional en la Enseñanza Primaria*. "Cuadernos de Orientación" (Departamento Nacional de Información Juvenil del Frente de Juventudes). Madrid, octubre-diciembre 1957, núm. 1, 43-47 págs.
- NELIS, J.: *Renovación de la enseñanza de la Historia*. "Enseñanza Media". Madrid, núms. 33-36, enero-febrero 1959, 140-143 págs.
- OLIVAR BELTRAND, R.: *Consideraciones sobre la didáctica de la Historia*, "Revista Española de Pedagogía", núm. 25.
- REIS CAMPOS, M.^a DOS.: *Geografía e Historia. Educação e Didática*. "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos". Vol. V, núm. 14, 1945, 292 págs.
- SAN, PH.: *Continuity and Sequence in Social Studies Curriculums*. "Journal of Educational Research", XLIV, April 1951, 561-73 págs.
- SERRANO DE HARO, A.: *En torno a la enseñanza de la Historia*. Madrid, Revista "Bordón", núm. 39, noviembre 1953.
- SEVILLA ANDRÉS, D.: *Para una conciencia nacional*. "Cuadernos de Orientación" (Departamento Nacional de Información Juvenil del Frente de Juventudes). Madrid, octubre-diciembre 1957, núm. 1, 34-39 págs.
- SIERRA, L.: *La enseñanza de la Historia*. "Atenas". Revista de Información y Orientación Pedagógica. Madrid, junio 1956, año XXVII, núms. 268-269, 167-169 págs.
- TORRES, F.: *Ensayo para una metodología de la Historia*. Zaragoza. "Revista de Estudios Pedagógicos", C. S. I. C., números 14-15, 1953.
- VAN LEUBAN, DANIEL L.: *Use of Local Historical Documents in Teaching the Social Studies*. "Social Studies". January 1948, 26 págs.
- VÁZQUEZ DE PRADA, V.: *La Historia, ciencia de actualidad*, en "Nuestro Tiempo", núm. 35, 1957, págs. 513-529.
- ZOLTAN, RONALD: *La escritura y la ortografía como medios de la educación política*. "Revista Española de Pedagogía", número 58, abril-junio 1957, 99-112 págs.
- ZURLO, L.: *Il fondamento della didattica nella nuova Scuola Media*, en "Ricerche Didattiche", núm. 70, Roma, julio-agosto 1962.

En el 80 %



de las
escuelas
de
España
se usan

ENCICLOPEDIAS "ALVAREZ"

Son las más recomendables,

- por su comprobada eficacia.
- por sus constantes y originales mejoras.
- por sus magníficos "Libros del Maestro".
- por su incesante adaptación a las necesidades de las escuelas.

EDITOR Y DISTRIBUIDOR:

MIÑÓN, S. A. - VALLADOLID



La Srta. Mely Carmen
Baviano Hernández
Maestra Nacional en Rosas
(Maestra Nacional en Madrid)

nos habla de las
pasadas vacaciones
H. S. R. en Francia.

- Visitaron en Burgos la Editorial "Hijos de Santiago Rodríguez". ¿Qué les pareció la misma? Maravillosa en todos sus aspectos. Es un ejemplo de actividad en la realización de magníficos libros escolares.
- ¿Ha sido este viaje oportunidad de intercambiar impresiones con sus colegas de España? Sí, he tenido ocasión de hablar con algunos.
- ¿En qué coinciden? En la eficacia de los modernos métodos pedagógicos y en la poca colaboración de algunos padres con los maestros.
- ¿Cree que son interesantes esta clase de viajes? ¿por qué? Mucho, además de que permiten un cambio de impresiones con compañeros, ensanchan nuestro horizonte cultural.
- Por favor, ¿cuál ha sido su mayor satisfacción en el ejercicio de su profesión? Ver como los niños adquieren sus primeros conocimientos que les ayudarán a ser algún día, algo en la vida.



"Nueva Enciclopedia Escolar H. S. R."

No es una enciclopedia más; es un tratado de Pedagogía completo. Con gran riqueza de ilustraciones intuitivas, mapas y láminas a todo color, imprescindible para la más completa formación primaria del niño.



HIJOS DE SANTIAGO RODRIGUEZ
BURGOS

PUBLICACIONES

del Centro de Documentación y
Orientación Didáctica
de Enseñanza Primaria.

CUESTIONES DE DIDACTICA Y ORGANIZACION ESCOLAR

375 págs. Precio del ejemplar: 90 ptas.

Las líneas fundamentales de la Didáctica y de la Organización Escolar en substancias y documentadas exposiciones a cargo de los autores más competentes en estas materias. Un libro imprescindible para la formación básica de los maestros, los estudiantes de Pedagogía y los participantes en toda clase de oposiciones en el campo de la Enseñanza Primaria.

GUIA PRACTICA PARA LAS ESCUELAS DE UN SOLO MAESTRO

Precio del ejemplar: 40 ptas.

Esta *Guía Práctica* contiene las cuestiones fundamentales para la organización del trabajo en las escuelas de un solo maestro —unitarias y mixtas—, de una manera sintética y resumida.

Prestará un gran servicio a todos los maestros y maestras, especialmente para todos aquellos que comienzan su vida profesional.

ADOLFO MAILLO

Reflexiones pedagógicas sobre la historia de la escritura

Precio del ejemplar:
20 pesetas.

La evolución de los signos que han servido al hombre para comunicarse con sus semejantes es seguida en este librito, desde la pictografía primitiva a los símbolos literales. Esta "historia de la letra" motiva deducciones pedagógicas y didácticas de mayor interés.

Pedidos al Administrador del C. E. D. O. D. E. P.
Pedro de Valdivia, 38, 2.º izqda. Madrid - 6.