

LA FORMACION DEL SENTIDO HISTORICO EN EL NIÑO

I.—TRASCENDENCIA DE LA FORMACIÓN DEL SENTIDO HISTÓRICO EN EL NIÑO

Los programas escolares de todas las naciones cultas incluyen, desde los primeros años, la Historia como una de las materias fundamentales para la educación humana. La antigua concepción de Tucídides, en su *Guerra del Peloponeso*, cinco siglos antes de Nuestro Señor Jesucristo, y la de Cicerón, definiéndola como «maestra de la vida», en los tiempos aurorales de nuestra era se han perpetuado, a través de todas las épocas, con una permanencia en lo que pudiéramos llamar planes de estudio que dice mucho en favor del valor educativo de la disciplina histórica.

La Historia didáctica y la Historia pragmática se han venido manteniendo con una constancia que sería admirable si no fuese por su contenido, completamente natural. En realidad, los hombres, sacudidos por ideas que les han llevado a romper de plano con todo lo anterior, en los paroxismos revolucionarios y destructores de los dos siglos últimos, han respetado en las escuelas la enseñanza de la Historia, a pesar de ser el testimonio elocuente de todo lo que el pensamiento y la acción revolucionarias venían a negar. No existe hoy, ni aun en los países que han hecho de la Revolución su programa de vida, un solo plan de estudios que no incluya el de los acontecimientos del pasado, si bien sean expuestos e interpretados con una libertad tendenciosa y proselitista completamente al mar-

gen del respeto que se debe a los actos de los hombres que nos precedieron en el tiempo y a la objetividad científico-histórica.

El hecho es, pues, tan universal, que merece alguna determinada meditación. Hasta cuando el hombre ha llegado a la negación de las más trascendentes verdades religiosas—su origen, su destino—y ha intentado, en su impulso centrífugo, emanciparse de Dios, ha permanecido fiel a una lejana creencia en la eficacia, formativa o utilitaria, de la disciplina que le trae ecos de pasadas edades. Por eso ha podido justamente escribir Martí en sus *Pensamientos*: «Los que no creen en la inmortalidad creen en la Historia» (1).

Hemos pensado muchas veces que esta creencia insoportable en la Historia, esta permanente fidelidad a los valores históricos, puede ser para los hombres del futuro, para las jóvenes generaciones que nacen en un mundo sometido a la más catastrófica crisis moral y religiosa que se conoce, un principio de salvación, un camino de salvación. Creemos que mientras la Historia se mantenga en el cuadro de las enseñanzas como una disciplina fundamental, el mundo no se habrá perdido de todo y quedarán en germen esperanzas de una resurrección del hombre a las verdades de la Fe y a la vida religiosa. La Historia será en cada nación como una Covadonga espiritual, y en cada hombre como la última semilla—la que cayó en buen terreno—apta para desarrollarse y dar fruto.

Es lógico que planteemos nuestro trabajo sobre «La formación del sentido histórico en el niño», un trabajo pedagógico con una amplitud así. Lo pedagógico se eleva sobre cualquier preocupación meramente didáctica o de medios a la consideración de fines próximos y remotos, al término de los cuales está, como meta definitiva, la sal-

(1) Martí (E.): *Pensamientos*, pág. 92. Madrid. Imp. Clásica Española, 1921.

vación de las almas. Como la Filosofía se ordena a la Teología — *Philosophia, ancilla Theologiae*, decía el macizo pensamiento medieval y cristiano—, así también la educación se ordena a la salvación.

Es empequeñecer los estudios pedagógicos sobre una materia determinada reducirlos a la estricta limitación de esta materia. Aparte de las conexiones materiales y formales, de contenido y de método, que tienen entre sí las varias ramas del árbol de la ciencia, hay el hecho innegable de que todo estudio pedagógico parte del supuesto de una perspectiva particular y propia, peculiar suya, que es el máximo aprovechamiento posible de cada disciplina para la obra integral de la educación. Por eso es perfectamente legítimo en Pedagogía superar los campos puramente teóricos para engarzarse, de una manera realista, en auténticos problemas vitales.

He aquí los motivos que vemos para plantear el problema de «la formación del sentido histórico en el niño», no sólo como una cuestión metodológica, que ya está resuelta en gran parte en las buenas «Metodologías de la Historia» que en España y en el extranjero hay con cierta profusión, sino también como un amplio y profundo problema que lanza sus últimas y más importantes consecuencias hacia la realidad social y la realidad religiosa de la vía del hombre. Porque, al fin y al cabo no se debe olvidar que también en la Historia hay una metafísica, algo que va más allá de los sucesos, que trasciende de la urdimbre de los acontecimientos. Como dice Berdiaeff en su obra *El sentido de la Historia*, «el hombre no tiene solamente un destino histórico, sino también un destino metafísico, un destino divino» (2).

¿Hasta dónde es posible iniciar al niño, dentro de las posibilidades limitadas que nos dan su mentalidad y su evo-

(2) Berdiaeff: *El sentido de la Historia*, pág. 53. Barcelona, 1938.

lución psicológica, en este «destino divino» sirviéndonos como vehículo de la Historia? ¿Cómo lograrlo? ¿Qué ordenación dar a la enseñanza de la Historia para servir a este fin? He aquí algunas inquietantes preguntas que, por sí mismas, justifican una honda preocupación por la formación del sentido histórico en el alumno.

«Por todos los caminos se va a Roma» dice un refrán popular de nuestra Castilla. Aquí de lo que se trata es de que por todos los caminos de la enseñanza se vaya a la Roma de la salvación. Que haya una tendencia «imitación» en todas las materias del programa escolar hacia la «unidad» de fin. En todas las materias, luego también en la Historia. De eso se trata en este trabajo: de ofrecer una teoría de sugerencias para lograr un fin práctico —restauración social y religiosa—mediante el adecuado aprovechamiento de todas las posibilidades que ofrece la enseñanza de la Historia.

Decíamos en páginas anteriores: «la Revolución no triunfará mientras persista, aun adulterada por los partidismos, la enseñanza de la Historia»; lo mismo podríamos decir de la irreligiosidad considerada. La Revolución es hija de una fórmula de avaricia y envidia: la irreligiosidad, de la negación y de la soberbia. Pero frente a ellas, la Historia, con su noble porte de matrona antigua y su lengua de verdad incoercible, levanta en alto los valores contrarios, las virtudes cardinales que han construido todo lo que hay de valioso en el mundo, todo lo que hay de permanente; en resumen, lo que ha sido digno del recuerdo de la Humanidad.

Donoso Cortés, con formidables palabras que vienen arrastrando ecos bíblicos con milenios de Historia y eternidades de la sabiduría de Dios, explicó una vez lo que podría llamarse la teoría teológica de las revoluciones. Héla aquí: «No, señores; no está en la miseria, no está en la esclavitud el germen de las revoluciones; el germen de

las revoluciones está en los deseos sobreexcitados de la muchedumbre por los tribunos que la explotan y benefician. *Y seréis como los ricos*; ved ahí la fórmula de las revoluciones socialistas contra las clases medias. *Y seréis como los nobles*; ved ahí la fórmula de las revoluciones de las clases medias contra las clases nobiliarias. *Y seréis como los reyes*; ved ahí la fórmula de las revoluciones de las clases nobiliarias contra los reyes. Por último, señores: *Y seréis a manera de dioses*; ved ahí la fórmula de la primera rebelión del hombre contra Dios. Desde Adán, el primer rebelde, hasta Proudhom, el último impío, ésa es la fórmula de todas las revoluciones» (3).

Siempre las revoluciones han sido compañeras de la irreligiosidad, y por eso, en definitiva, la fórmula que las resume a todas traduce el sinuoso sentimiento de la envidia hacia las clases más altas en un categórico movimiento de soberbia y negación de la esencia única de Dios.

«Sin Dios y contra Dios», ha resumido el P. Azpiazu al tratar los males que afectan hasta la raíz de la sociedad contemporánea. Pero en este panorama actual, la Historia tiene un valor como elemento de regeneración social y de reconquista de las almas. Porque acontece que ella es el testimonio de los fracasos de todas las utopías y de la permanencia de un orden en las cosas y en los hechos humanos que no han podido alterar más que muy transitoriamente los movimientos revolucionarios. Los hechos son cosas tercas, y las utopías se mellan e inutilizan cuando son aplicadas a la tenaz resistencia de las realidades.

Por otra parte, las lecciones de la Historia están llenas, frente a la avaricia, de la abnegación de los héroes; frente a la envidia, de la caridad de los santos; frente a la negación de Dios, de la afirmación milenaria y continua, desde las profundidades prehistóricas de la creencia

(3) Donoso Cortés (I.): *Discurso en el Congreso*, 4 de enero de 1849.

religiosa de todos los pueblos. Por eso, la formación del sentido histórico en el niño tiene esta lejana proyección, restauradora del orden social y religioso, que es, quizá, el más grave de los problemas actuales.

II.—CONCEPTO DEL SENTIDO HISTÓRICO.

Para mayor claridad y rigor en la exposición, hemos de empezar por definir lo que no es y lo que es el «sentido histórico». Una serie de negaciones nos permitirán delimitar y circunscribir este concepto. La palabra sentido viene empleándose con cierta profusión y frecuencia en las ciencias del espíritu. Pero no significa una cierta clase de órgano espiritual o sentido espiritual, equivalente psicológico de los tradicionalmente llamados sentidos corporales. Más bien se aplica al contenido de una disciplina o al hecho concreto de unos fenómenos; y así se oye, por ejemplo, sentido de la Historia, sentido del arte hispánico, o, más concretamente, sentido de la lírica contemporánea, lo que equivale a decir orientación o dirección general de una evolución o sucesión de hechos que parecen tener una tendencia determinada hacia un fin concreto.

Como se ve, aquí la palabra sentido está tomada en una concepción objetiva y material. El sentido está en los hechos mismos, por lo menos tal como se ofrecen a la mirada inquisitiva y estudiosa del hombre. Así como una reacción química o un proceso físico tienen, dadas ciertas circunstancias, una evolución determinada hacia un estado final de la materia, así también, aunque salvando en la comparación el irreductible elemento de la libre voluntad humana, en algunos hechos espirituales o históricos se ha creído ver una evolución tendencial hacia ciertos estados, y se le ha llamado sentido. Pero en esta acepción cabría hablar—y se habla—, por ejemplo, de «sentido de la Historia», pero no de «sentido histórico», en el niño, en el hombre, etc.

En una acepción psicológico-instrumental podría creerse que sentido histórico era la adquisición de técnicas metodológicas que permitiesen llegar al conocimiento de la Historia, o, mejor, a su elaboración científica. En tal caso vendría a ser como el conjunto de la eucarística, la crítica interna y externa, paleografía y diplomática, etcétera, con cuyo auxilio se investiga. Pero salta a la vista que tal cosa está fuera de toda posibilidad en el niño, no ya por su limitada capacidad psicológica sino aun por simples motivos de orden práctico. Y, además, ese conjunto de disciplinas auxiliares de la Historia tiene su nombre propio: Metodología o técnica de la investigación histórica. Y, si bien el investigador necesita más que nadie poseer un agudo y certero sentido histórico, en la acepción que luego intentaremos definir, éste queda fuera de las técnicas metodológicas, de las que en último término, y en el grado depurado que corresponde a la alta esfera de la investigación científica, viene a ser su alma, su seguro principio director. No es, pues, tampoco el conjunto de los métodos de investigación histórica, aunque éstos sirvan para descubrir la realidad de los acontecimientos humanos y fijar los momentos porque va pasando su evolución y desarrollo.

En un sentido traslaticio, podría hablarse y se habla, de hecho, muchas veces, de conciencia histórica. Es como la correspondencia, en el orbe de los hechos históricos, de lo que significa la conciencia moral en el mundo ético de las acciones personales. El hombre además de su personalidad individual, tiene su personalidad social. vive enmarcado en una sociedad y en un tiempo y un espacio determinados. Esto le da un contorno de elementos, a los que tiene que referir constantemente su vida, para coordinarla con los demás hombres. Pero el nivel históricocultural alcanzado por cada grupo humano es distinto, aunque la cronología sea uniforme. En Historia,

la hora es relativa. El año 1944 tiene distinta significación para los ingleses de Londres y los pueblos bantúes de Africa central.

Las referencias que cada hombre hace entre su vida propia y su contorno son, necesariamente, distintas. De aquí que la conciencia social tenga, como ingrediente muy importante, aunque inconsciente en muchos casos, un elemento histórico, y sea en gran parte una «conciencia histórica», o, por lo menos, históricamente determinada.

¿Será entonces el sentido histórico lo mismo que la conciencia, es decir, una cierta clase de contenidos psicológicos que permiten al hombre ambientarse y coordinarse con su contorno social, con la sociedad en que vive? Parece que tal cosa es, sin duda, propia de un estado de madurez y de experiencia de los continuos ensayos de reajuste de su vida con sus semejantes que el hombre va haciendo cada día. Sin embargo, no hay duda de que al niño podría iniciársele en este difícil arte de vivir en la sociedad, de reajustar su propia actividad a la totalidad del orden social. De hecho se hace; de hecho, incluso la presencia del niño en la escuela, es una de las formas de esta ecuación (vida personal-vida social), porque en la escuela está en el lugar que justamente le corresponde, para el orden social, para su propio bien y para el bien común.

Otro concepto de la conciencia histórica es, en virtud de la influencia de las teorías políticas, «la conciencia de pertenecer a una comunidad nacional». No puede identificarse este concepto con el de sentido histórico. En este caso, resulta, lamentablemente, limitado a la comprensión de una historia nacional, siendo así que el sentido histórico en el niño y en el hombre debe tener una aplicación universal.

Por otra parte, resultaría que un niño de un grupo social que no haya llegado a constituir una entidad nacio-

nal, trasladado a otro país culto para recibir educación, no encontraría ningún significado a la evolución de los acontecimientos históricos, porque le faltaría, como punto de referencia, el término nación, el pertenecer conscientemente a una comunidad nacional.

Tampoco sirve como sentido histórico la conciencia histórica en su acepción de «comprensión de los valores históricos y culturales de los demás pueblos» El P. Manjón, en su obra *El maestro mirando hacia afuera*; la Conferencia de Educación, reunida en Ginebra el año 1935, y muchos autores cuya enumeración sería larga, insisten en este valor educativo de la Historia, que permite valorar en sus justas proporciones la aportación de cada pueblo y crear una atmósfera de mutua estimación. Pero esto es un resultado *a posteriori* del estudio de la Historia que no debe confundirse con el sentido histórico.

Eliminadas, pues, varias posibles acepciones, que sólo tangencialmente implicaban cierta relación con el tema que nos ocupa, vamos a intentar definirlo

El P. Palmés, S. J., en su *Psicología*, resumiendo el criterio de eminentes tratadistas de esta ciencia, establece una diferencia entre contenidos y funciones psíquicas. Al hacer nosotros el anterior análisis para perfilar «lo que no era» sentido histórico, hemos ido desechando la posibilidad de que fuese un contenido. No es conocimiento de los métodos históricos ni de la Historia; no es tampoco ninguna clase de conciencia histórica. Por conclusión, nos queda la posibilidad de que sea una función anímica, una actividad o forma de alguna de nuestras facultades psicológicas. De los tres grandes grupos de funciones—conocer, sentir, querer—parece claro que se trata de algo referible a los procesos del conocimiento. Aunque dejemos para el cuarto capítulo de este estudio una consideración más detallada del aspecto psicológico del sentido

histórico en el niño, hemos de hacer aquí alguna referencia a los efectos de su definición.

Dentro de las facultades y actos que integran el proceso de conocer, el sentido histórico es irreducible al acto de la atención, que es una mera actuación de la conciencia sobre un contenido determinado. No puede, por tanto, definirse en función de la atención.

Nos quedan, como puntos fundamentales de referencia, la memoria y la inteligencia. La Historia es como una memoria de la Humanidad. Hay, pues, cierta correlación entre la memoria como función y la Historia como conocimiento. El sentido histórico radicarà en un recuerdo de los hechos más significativos y trascendentes; será como una consecuencia de la conexión material mental de recuerdos que tuvieron también—en la realidad—una conexión de hecho. El sentido histórico resultará, en parte, una exacta y suficiente memorización que eslabone causalmente unas realidades que tuvieron conexión causal. La formación del sentido histórico en el niño depende, por consiguiente, también en parte, de la formación o educación de su memoria. Habrá, pues, que radicar la formación del sentido histórico en el proceso psicológico del recuerdo.

Mas, por otro lado, nos encontramos con que el acontecer histórico exige del hombre, de una manera insoslayable, paulatina adecuación a la novedad y al repentino aparecer de las circunstancias. Exige entenderlas y adaptarse, obrar conforme a ellas, para seguir las o rectificarlas. En suma, se precisa un empleo de las facultades intelectuales. Por eso, no basta con los datos que le proporciona el proceso de memorización ni con los resultados de un recuerdo, por exacto que sea. Sobre ellos viene la elaboración intelectual, que es a la selección y valorización; en definitiva, en este aspecto de la formación histórica, una comprensión estimativa de los procesos rea-

les acontecidos en forma de sucesos históricos. Y esto, sin duda, es una función de la inteligencia, facultad que ordena los medios a los fines y sabe entender ambos términos en su natural conexión. El sentido histórico más evolucionado se nos presenta así como una función intelectual, y, al tratar del aspecto psicológico de su formación, tendremos que integrarlo con los datos que las investigaciones psicológicas nos den acerca de la evolución del razonamiento y del juicio en la infancia.

Sin embargo, no quedaría completo este boceto general de lo que es el sentido histórico, que debemos procurar formar, si, junto a estas dos facultades—memoria e inteligencia—, que parecen determinarlos, no pusiéramos también la influencia que la enseñanza de la Historia tiene en esas otras zonas anímicas más borrosas, menos conocidas, que forman la vida efectiva. Se sabe que, más que esas otras facultades superiores, la vida efectiva está teñida de factores somáticos, o, si se prefiere, temperamentales, señalando en la palabra temperamento la incidencia de la vitalidad biológicamente considerada en la vida espiritual. La vida efectiva participa así de los dos estratos humanos.

Pero los caracteres somáticos no preponderan con exclusividad, y se considera posible una reacción del espíritu sobre las inclinaciones de la materia. En ello estriba la educabilidad de los sentidos y la formación del carácter y de la voluntad. De este principio general se infiere que la educación de la memoria y de la inteligencia, en relación con el sentido histórico del niño, podrá tener también una derivación y una aplicación hacia su vida efectiva (sentimientos, voluntad), inclinándola, por medio de las valoraciones intelectuales, a formas de vida moral, religiosa y social correspondientes a los más altos estímulos. En definitiva, tendiendo a que el niño—y luego el hombre—realicen los más altos valores del espíritu.

He aquí cómo el sentido histórico se nos aparece como una disposición total de la vida anímica que abarca las facultades superiores del hombre, su vida efectiva y su actividad. Es, diríamos, la vida misma, armónicamente desarrollada para comprender el fluir de los acontecimientos humanos y hallar la ecuación exacta entre nuestra propia personalidad y el conjunto social y nacional en que vivimos. Comprende una parte importante de la educación en general, que tiene también ulteriores fines.

III.—EL SENTIDO DE LA HISTORIA.

Ha quedado expuesto en páginas anteriores que, en una acepción objetiva, puede afirmarse la existencia de un sentido de la Historia, en cuanto existe una cierta tendencia u orientación en el desenvolvimiento de los hechos humanos. Es decir, la Historia, ya sea considerada como descripción (Historia), o como suceso (Geschichte), las dos significaciones reconocidas por la moderna Historiografía (Masur, Bernheim, Huizinga, etc.), presenta en sí misma un hilo conductor, una dirección que constituye su sentido.

Aunque este presente estudio tenga una clara y bien definida finalidad pedagógica, no puede evitarse que, para mayor rigor de conjunto y de consecuencias, haya que hacer también un inciso, que limitaremos a lo imprescindible, sobre dicho sentido de la Historia. Porque, en definitiva, lo que venimos llamando «sentido histórico», y hemos definido como una específica disposición de las facultades cognoscitivas para entender el curso de los acontecimientos humanos a través del tiempo, es, ni más ni menos, que una habituación para llegar a comprender esa realidad profunda, que late en el transfondo de los acontecimientos y constituye su sentido, objetivamente considerado.

¿Qué es, pues, el sentido de la Historia? Esta pregunta nos coloca en el centro de una disciplina, que, por ser filosófica, no está tampoco al margen de los problemas pedagógicos. Nos coloca en la filosofía de la Historia. Ya hemos dicho que nuestra exposición será limitada a lo estrictamente necesario, dada nuestra peculiar finalidad.

En primer lugar, destaca un hecho; al explicar la Historia, en cualquier grado de la enseñanza, y pretender educar y formar hombres con la Historia, el educador tiene que partir de un supuesto necesario: tener una idea clara y precisa, luminosa y rigurosa, de las fuerzas de actuación histórica, lo que podríamos llamar «motores de la Historia». Es ésta una cuestión previa de primera magnitud. Se comprende que, sin conocer la naturaleza de las fuerzas históricas, nos exponemos a errar en el juicio de su posible dirección, de su sentido.

Pero aún se comprende mejor que también en esta pregunta hay implicado un grandísimo interés pedagógico, puesto que, según cuál sea la contestación sobre las fuerzas actuantes en la Historia, cambiará radical y contradictoriamente la valoración de esta disciplina y de su eficacia y consecuencias en la obra educativa. Basta considerar, por vía de concreto ejemplo, la diferencia de objetivos educativos y hasta de formas de enseñanza entre un maestro convencido del materialismo histórico y otro que siga la dirección del providencialismo.

Resulta, pues, que no es pregunta ociosa, dentro de un estudio pedagógico, la que se refiere a las fuerzas actuantes en la Historia. Por algo, la didáctica especial de las varias disciplinas se funda siempre en el estudio de sus respectivos objetos, es decir, en el concepto de cada ciencia.

En dos grandes grupos podemos dividir las escuelas históricas, según su respuesta a la cuestión que hemos planteado: grupo de escuelas materialistas y grupo de escuelas espiritualistas.

El materialismo histórico es mucho más amplio que el marxismo, con el que suele ser confundido. De hecho, son teorías materialistas, históricamente hablando, todas las que reducen los factores generales de la Historia a fuerzas físicas-biológicas y económicas, al margen de la intimidad personal, de la conciencia moral del hombre, por una parte, y de los designos de Dios, por otra. En resumen, todas las que pretenden explicar la Historia fuera de la actividad creadora del hombre y de la actividad providencial de Dios.

Una síntesis de estas escuelas materialistas es la siguiente:

a) *Materialismo biológico*.—Es la correspondencia histórica de la teoría de la evolución de Carlos Darwin. Está influida por el desarrollo de las ciencias naturales, y trasladada a la historia del hombre los principios—hoy ya en dura crisis—que aplicó a la Historia Natural. Convierte la historia de la Humanidad en un capítulo más de la «selección natural» y la «lucha por la vida». No hay más fuerzas que las biológicas, en toda su ceguera instintiva, según el darwinismo, como motor de la Historia. Han representado esta tendencia von Hellwald y Seeck. Aunque Bernheim haya pretendido suavizar su juicio acerca de esta escuela, se ha visto obligado a reconocer que «en su aplicación de los fenómenos de la Naturaleza y de la Historia, acostumbra a ser, las más de las veces, materialista».

Fácilmente se deduce de este esquema de ideas fundamentales del materialismo biológico que para él no puede haber un verdadero sentido de la Historia. Todos los horizontes quedan cerrados en la ciega lucha por la vida, que no tiene más fin que la supervivencia del más fuerte. En tal criterio, no puede basarse una educación digna de tal nombre. Todo lo más, un adiestramiento, una gimnasia humana y biológica sin más valores y objetivos que el triunfo material de la propia existencia. Dolorosa y pesi-

mista conclusión pedagógica, que nos dice bien claro el error esencial de esta doctrina y la imposibilidad de fundar en ella la formación del sentido histórico en el niño.

b) *Materialismo energético*.—Este otro materialismo viene influido por el desarrollo de las ciencias físico-químicas, extralimitadas de su objeto propio y puestas a influir en las concepciones de las ciencias del espíritu. Si el anterior quería reducir la Historia a un capítulo de la Historia Natural, éste pretende convertirla en un apéndice de la físico-química. Lo han expuesto, en la *Philosophische-soziologische Bucherei*, en sendas obras, Ostwald y Goldscheid. Como el Universo entero, la Historia sólo ofrece fuerzas meramente mecánicas. Es una explicación radicalmente monística, que reduce a energía en, movimiento igual los hechos físicos que los sucesos de orden moral.

Se comprende que tampoco este materialismo puede admitir un sentido de la Historia. De admitirlo, la fatalidad de los fenómenos físico-químicos se reflejaría en una fatalidad de acontecimientos humanos e históricos. Por lo demás, las sugerencias de tipo pedagógico que hacíamos en el apartado anterior tienen una absoluta validez en la crítica de esta teoría.

c) *Materialismo económico*.—Es el más conocido y propagado, gracias a haber servido de fundamento ideológico a los partidos socialistas y comunistas de todo el mundo. Puede atribuirse a Marx, Engels, Kautsky y otros teóricos de estas doctrinas políticas. La Historia queda reducida a un proceso económico: la posesión, utilización y aprovechamiento de los elementos de la producción. Todo lo demás—arte, ciencia, instituciones políticas, religiosas, etcétera—es una superestructura de la única realidad esencial: la económica. Las fuerzas que mueven la Historia son fuerzas humanas, pero radicalmente condicionadas y dirigidas por motivos económicos. Es el juego de las fuer-

zas económicas el que determina la creación de formas correlativas de pensamiento, de arte, etc.

Toda la crítica del materialismo económico marxista se basa, naturalmente, en la imposibilidad científica de explicar cómo se pasa de lo económico a lo científico, religioso, etc.; en la irreductibilidad de estas realidades a un denominador común económico; en una palabra: en la insuficiencia científica de la explicación.

¿Qué sentido de la Historia hay latente en el materialismo económico? Sin duda, el de una horrible lucha de clases. Hay que reconocer que el marxismo ha sido, en esto, lógico hasta las últimas consecuencias. Pero también hay que ser lógico en otros aspectos. Por ejemplo, en el educativo; y ver la radical insatisfacción que una teoría así llega a producir en el hombre, cuya esencial espiritual, aunque se le embriague con regalos materiales, permanece firme e irreductible, y un día se rebela, saliendo por sus fueros, sobre toda concesión a la materia. No; el hombre no es sólo un *homo economicus*. Un alma infinitamente complicada, de fibras inmortales, le vivifica. La misma alma que no se satisface con un sentido de la Historia, que reduce todo a una lucha social por la conquista de los medios de producción económica. He aquí el motivo de la quiebra del materialismo económico histórico en cuestiones de educación.

d) *Materialismo positivista*.—En realidad, se trata ya de un producto híbrido, en que, junto a resultados netamente materialistas, hay un punto de partida no materialista: la crítica del conocimiento y de sus límites o posibilidades; el positivismo, en Comte, es, en principio, un criticismo. La negación, un conocimiento positivo sobre Dios y las cosas espirituales, es el principio continuo del positivismo. Esta opinión inicial lleva a una teoría de la Historia: la de los tres períodos, teológico, metafísico y positivo, por sucesivas liberaciones del hombre en su ca-

mino secular por conocer la realidad de las cosas. En este sentido, la historia de cada época es como un reflejo de estado social de la psicología colectiva. No debe interpretarse la Historia ni se la puede comprender a través de las personalidades singulares, los héroes, que diría Carlyle, sino por medio de los hechos colectivos. Es el ambiente general lo que determina los cambios históricos; las personalidades están como inmersas en el medio, y, más que determinantes y creadoras, son determinadas y creadas. En realidad, la Historia queda así reducida a Sociología, y hay que cambiar totalmente los criterios de valoración de los hechos. El valor «hombre» desaparece en cuanto motor de las fuerzas históricas, y, desde este punto de vista, pierde la Historia la mejor parte de su valor educativo.

Pierde el valor ejemplar de los grandes personajes, que, siendo reducidos a un producto del ambiente, no pueden servir ya como normas y modelos de educación, por la imposibilidad de repetirse las condiciones ambientales. Hoy no vivimos, verbigracia, en las circunstancias que rodearon la vida del Cid. Pierde, asimismo, el valor de sugerencia y estímulo; el hombre, como dice Bernheim al exponer esta teoría, «no puede modificar el medio en nada esencial». Es ésta, pues, desde el punto de vista educativo, una concepción esterilizadora. La influencia que ha ejercido y el desarrollo que ha tomado a través de sus más destacados expositores—Stuart Mill, Taine, Spencer, Littré—, no pueden apenas significar nada importante o convincente, cuando la valoramos ante la realidad viva de la educación. En el fondo del materialismo positivista hay un pesimismo sobre las fuerzas humanas, y con un concepto pesimista de la vida no se puede ser educador.

e) *Fatalismo histórico de Spengler y Lessing*.—La moda intelectual lograda por la obra de Oswald Spengler, *La decadencia de Occidente*, obliga a dedicarle algunas líneas,

porque, sin duda, entraña un sentido nuevo, o, por lo menos, renovado de la Historia. Sentido nuevo y peligroso, que conviene denunciar ante los educadores, para que, en la formación histórica del niño o del joven, no tenga la menor participación. Lessing y Spengler han querido reducir la Historia a una evolución del «acaso», a una serie de casualidades que no tienen explicación; en definitiva, a un cerrado fatalismo. En Lessing toma la forma de un escepticismo radical: imposibilidad de conocer la Historia; insuficiencia de los «restos» con que se podría reconstruir; imágenes incompletas o falseadas de las personalidades históricas. Si a esto se añade la triste conclusión a que llega, proponiendo como metas humanas el hombre Buda y el hombre Epicuro, simbólicos de las formas contradictorias de vida de sufrimiento y vida de goce, tenemos un panorama escueto de esta ideología que si, en parte, metodológica está absolutamente superada por la existencia y utilización de procedimientos de investigación histórica eficaces y suficientes, frente al escepticismo metódico de Lessing, por otra, no puede ser tomada en serio al proponernos como tipos humanos dos hombres, que, prescindiendo de otras consideraciones más trascendentes, no agotan, en su simbolismo las posibilidades y las formas de vida humana.

La obra de Spengler, mucho más conocida en España a través de traducciones, nos exime de mayores comentarios. En toda ella hay, incluso destacada en la impresión, ya alemana, ya española, con continua invocación al «acaso», al «hado». La marcha de la Historia es ciega, irresistible. Un oscuro e impenetrable fatalismo lo pierde todo. La evolución de las culturas, como plantas, lleva un ritmo de etapas sucesivas: nacimiento, juventud, madurez, senilidad y muerte, que nada puede detener. El hombre queda, una vez más, reducido en su papel, a mero componente de fuerzas desconocidas. No es extraño que

la Historia sea desconocida como ciencia. «Sobre la Historia, viene a concluir Spengler, tan sólo se puede poetizar.»

Todas estas ideas han sido dura y victoriosamente combatidas por historiadores y filósofos por igual. En este trabajo, que tiene una clara intención pedagógica, no tenemos que detenernos a exponer una síntesis de la crítica antispengleriana. Pero, desde el punto de vista educativo, claramente se ve que no puede prescindir de una formación histórica. Sólo en el reconocimiento de que el hombre tiene un papel decisivo en los acontecimientos históricos y en la formación de las culturas, puede sostenerse una enseñanza de la Historia, por una parte, como inspiración ejemplar y comprensión de los hechos que forman, en el tiempo, la vida de la Humanidad; por otra, como preparación y puesta en forma para seguir, desde el nivel histórico que nos ha tocado vivir, la trayectoria de creaciones y de vida. Pero el sentido spengleriano de la Historia, significación de todo esto.

Frente a todas las escuelas materialistas que hemos expuesto, se alza la posición espiritualista que va desde el «cuasi deísmo» de Juan Bautista Vico hasta el providencialismo agustiniano.

A Juan Bautista Vico se le podría definir como el temor de las últimas consecuencias. Hay en él una tácita admisión de la providencia de Dios, y en este sentido es espiritualista. Al proclamar la existencia de una «naturaleza común a todas las naciones» y una cierta ordenación de los hechos en tres edades—la teocrática, la heroica y la humana—que se repiten en ciclos—«los retornos históricos» o «ricorsi»—, se adivina en Vico un sentido de la Historia no sujeto a un fatalismo ciego, sino a una alta ordenación inasequible. Por eso decimos que tiene temor de las últimas consecuencias. Hay en él un reconocimiento tácito de la Providencia, pero no la pa-

tente y abierta confesión de su intervención en los hechos humanos.

f) *El providencialismo histórico*.—Contrasta con todo esto la actitud decidida del temperamento de fuego que es San Agustín. Su obra *De civitate Dei* es la primera gran exposición doctrinal del providencialismo cristiano, que venía ya anunciado por San Pablo y el gran poeta hispanorromano Aurelio Prudencio Clemente, como ha mostrado el P. García Villada, S. J.

Esta concepción histórica tiene un fondo teológico y filosófico que ha permanecido invariable y lleno de valor a través de los siglos. Con razón aduce Bernheim las palabras de Jorge Grupp en defensa de esta interpretación: «Con pleno derecho podemos, con San Agustín, presentar y analizar la Historia en una evolución paralela de la *civitas celestis* y de la terrena, y, con el mismo San Agustín, dentro del mayor respeto a la cultura humana, lo esencial y digno de valor en toda consideración histórica lo encontramos tan sólo en la evolución religiosa» (4).

Con este expreso reconocimiento de la doctrina agustiniana, y en más amplia acepción providencialista, nos encontramos ya a las puertas de una concepción que debe inspirar, según nuestro entender, la formación del sentido histórico.

La declaración del Concilio Vaticano acerca de la providencia de Dios es taxativa: «Todas las cosas que hizo las protege y gobierna Dios con su providencia, que alcanza de un confín a otro confín con fortaleza y lo dispone todo con suavidad, porque todo está patente en sus ojos, aun las acciones futuras de las criaturas libres» (Concilio Vaticano, sesión tercera, capítulo I.) Esta no es una afirmación gratuita; se basa en una exégesis de la

(4) Bernheim: *Introducción al estudio de la Historia*, pág. 23. Madrid, Labor, 1937.

Biblia, como relato histórico en que resplandece la ordenación de los hechos humanos y de los acontecimientos universales desde la pérdida de la gracia por el primer hombre hasta el hecho crucial de la Redención. Hay, además, en la misma Sagrada Escritura, abundancia de pasajes (*Salmos, Proverbios, Eclesiastés*, etc.) en que se afirma paladinamente el providencialismo. San Pablo, en el Aerópago de Atenas, ante la ciencia griega de tantos siglos de plenitud intelectual, defiende también la misma posición (5).

Desde el punto de vista de la Teodicea, el providencialismo estriba en argumentos anteriores: la sabiduría, la bondad y la omnipotencia divinas. Si se aceptan estas notas esenciales en la Divinidad, su providencia es una consecuencia clara de ellas.

Santo Tomás de Aquino, en la *Summa Theologica*, demuestra el providencialismo fundamentándolo en «el plan del orden de las cosas a sus fines» (6).

San Agustín fué quien dió la visión grandiosa de la tragedia humana, concibiendo la Historia como un enfrentarse las dos ciudades, de la tierra y del cielo; los dos reinos, el de Dios y el del diablo. Y en la imagen ignaciana de los Ejercicios Espirituales—las dos banderas—se completa la concepción con un hondo sentido de responsabilidad humana, de llamada a un acto derisorio, la voluntad de enrolarse en una u otra bandera en una u otra ciudad.

He aquí la concepción que debe guiar e inspirar una formación histórica: la visión tremenda de una lucha por el bien o por el mal y un radical voluntarismo humano obrando en consecuencia.

Se comprende que en un trabajo de intención peda-

(5) García Villada, S. J.: *El destino de España en la Historia universal*, pág. 39. Madrid. Cultura Española, 1940.

(6) Santo Tomás de Aquino: *Summa Theologica*, 1 p, q. 22, a 1 y 2.

gógica no haya lugar para exposiciones doctrinales de filosofía de la Historia. Pero compárense las doctrinas apuntadas como contradictorias acerca del sentido de la Historia, y se destacará, con nítida e inconfundible luz, el valor educativo del providencialismo, la fuerza moral que da a las almas y el firme criterio que proporciona para juzgar los acontecimientos; en una palabra: para formar el sentido histórico.

Importa mucho que en la enseñanza haya siempre un fondo fijo; que todos los hechos explicados que son la delicada urdimbre de la Historia, se vean con esta luz permanente de lo providencial, lo finalista, lo que está en «el orden mismo de las cosas». Se trata de formar en los alumnos, por medio de esta inspiración nuclear, un hábito mental para comprender, por el fin a que tienden, todos los hechos históricos o actuales y el hábito moral de la responsabilidad de todas las acciones desde el punto de vista colectivo, nacional o simplemente humano.

¿Puede hacerse esto? Sin duda, la Historia deja un amplio margen al maestro o al profesor para la interpretación. El maestro y el profesor conocen lo que ha sucedido «después» de aquello que están explicando. Ese «después» es su resultado. Por él conocemos el sentido de lo que aconteció. Todo, en la historia pasada, está consumado, y por eso es siempre posible una constante referencia a su sentido. Ningún acontecimiento es fin en sí mismo. Todo es paso: todo es tránsito. Por eso no es anti-científico en la enseñanza, sino todo lo contrario, un recurso de gran eficacia docente, inspirado en la realidad misma, mostrar el «sentido» de la Historia, el «eje diamantino» de los sucesos. Pensemos que el simple y directo conocimiento de los hechos no es todavía ciencia; es un conocimiento de orden inferior. La ciencia exige interpretación. La ciencia histórica, o, mejor, el conocimiento científico de los hechos históricos, exige tam-

bién que haya una interpretación de los mismos, que sólo puede consistir en la aplicación a los casos concretos de alguna de las concepciones generales que hemos expuesto. Por eso no se podrá atribuir que queremos hacer una enseñanza histórica tendenciosa o parcial, eminentemente programática. Es que el conocimiento científico es así, de interpretación. Y en esto, justamente, radica la legitimidad del aprovechamiento didáctico de las diversas concepciones de la Historia. Para nosotros, de la única—el providencialismo—, que explica satisfactoriamente la vida de la Humanidad.

IV.—ASPECTO PSICOLÓGICO DE LA CUESTIÓN.

En el capítulo dedicado a describir los elementos constitutivos del sentido histórico nos hemos encontrado con que son fundamentalmente dos: la memoria y la inteligencia, con la consiguiente influencia también en la vida afectiva, en la voluntad y en la actividad misma del hombre.

Sin embargo, sugerimos desde aquí la conveniencia de una investigación a base de preguntas hechas a los niños de diversas edades sobre la relación de unos hechos históricos con otros; la comprensión de su significado (aunque fuese muy elemental); la valoración de personajes de influencia decisiva en la Historia, etc. En realidad, sabemos muy poco de las reacciones de nuestros niños, en cada edad, ante los hechos históricos que se les explican, y es seguro que el empleo de los tests especiales, en relación con los métodos estadísticos de la Pedagogía experimental, darían buenos resultados para conocer, con mayor rigor y con eficaces aplicaciones didácticas, el proceso de la adquisición de ese complejo de actividades mentales que entran en el aprendizaje de la Historia.

Pero, mientras esto llega, no estará de más hacer al-

gunas consideraciones, aplicando lo que ya se sabe (aunque sujeto a rectificaciones) acerca de la psicología del niño, en relación con la enseñanza de la Historia y la adquisición de una «forma mentis» adecuada a su comprensión.

Para ello vamos a tratar ordenadamente de la memoria y de la inteligencia.

En relación con la memoria, encontramos los siguientes aspectos:

- a) Evolución psicológica.
- b) Tipos de memoria.
- c) Técnica de la memoria.

La evolución psicológica ha sido estudiada a base de las pruebas de Vermeulen. Nos interesa aquí solamente destacar las fases que parecen existir en su desarrollo. Dejando aparte los tres primeros años de vida, nos encontramos que ya desde el tercer año el niño empieza a localizar en el espacio y en el tiempo, es decir, por vez primera se logra en esa edad alcanzar el estadio más alto de la función de recordar. Por eso, nos parece que, en la enseñanza histórica más elemental, sólo esta edad puede servir, como máximo, como periodo de la más prudentísima iniciación. Pero como ese reconocimiento y localización en el espacio y en el tiempo se refiere sólo a cosas vividas por el niño, esta iniciación histórica ha de ser a base de su propia vida, con ejercicios elementales y narraciones de cosas a él acontecidas, que vayan dándole una perspectiva temporal y espacial. El sentido histórico empieza así por la propia historia del niño, antes, incluso, que por la de su familia, su escuela, su pueblo, etcétera. Las preguntas ¿cuándo te ocurrió tal cosa?, ¿por qué?, ¿dónde?, ¿con quién?, son un ejercicio de memoria, de localización y reconocimiento que contribuyen a formar un primer hábito de memorizar. Es la fase de la enseñanza de párvulos.

Hacia los siete años comienza una nueva fase, que tiene gran significación, pedagógicamente considerada. En esa edad, el niño comienza a ser capaz de ordenación cronológica de los sucesos. Véase el significado histórico de esta expresión que responde a una realidad psicológica, según los resultados de Vermeylen, que seguimos.

Para el niño de siete años empiezan a tener un significado las palabras «antes» y «después», y los hechos pueden ordenarse según su propia y real cronología. Así, puede también establecerse ya cierta relación de consecuencia o de causalidad. Con la ordenación cronológica haciendo intervenir adecuadas explicaciones, se puede llegar a la ordenación causal. Estamos, pues, a los siete años en el umbral de la verdadera enseñanza de la Historia; en la iniciación histórica propiamente dicha.

Hacia los once años, como veremos al tratar del desarrollo del juicio y del raciocinio, según Piaget, tenemos ya un principio de deducción, de razonamiento. Y es también una nueva fase de la memoria. Cuando la evocación, el reconocimiento y la localización en el espacio y en el tiempo tienen unas primeras conexiones y los recuerdos comienzan a aparecer como un todo orgánico

Por consiguiente, si entre los siete y los once años nos hallamos en un período que pudiéramos llamar de «entrenamiento» histórico, con la finalidad de poner en forma la memoria, habituar el relato, despertar el interés, etc., pero sin muchas pretensiones de relacionar unas cosas con otras sin localizar con exactitud, en cambio, desde los once años entramos en el período de plena formación de la memoria con la ordenación cronológica, que facilita la conservación de los recuerdos, la comprensión racional de los sucesos, una mayor fijación y conservación, etc.

Pero dentro de esta evolución del psiquismo de la memoria, es importante atender a las diferencias de los tipos de memoria que los niños presentan. En primer lugar, las

diferencias por razón del sexo. De nuevo tenemos que hacer aquí referencia a la necesidad de investigaciones psicológicas que nos den clara razón de los respectivos intereses de los niños y las niñas en cada edad, no sólo en cuanto al proceso psicológico de la memoria se refiere, sino también a los objetos y relatos preferidos.

Por otra parte, nos parece que la formación del sentido histórico en el niño ha de hacerse en relación con los distintos tipos de memoria de los alumnos; habrá que atender más que a las diferencias de nivel cultural a las de tipo psicológico. En ello estriba la eficacia de la labor docente y el perfecto desarrollo del educando. Es bien patente que una memoria de tipo visual, por ejemplo, se desarrolla por procedimientos distintos que otra de tipo motor o conceptual. Y, puesto que a la memoria hay que darle, en la enseñanza de la Historia, un papel de importancia, el educador debe estudiar la tipología especial de cada alumno para sacar el máximo rendimiento posible.

Aparte de los tipos conocidos de memoria (auditivo, visual, verbal, cronológico, etc.), nos parece conveniente hacer aquí una breve referencia a los dos tipos de personalidad que establece Claparède en su obra «La escuela y la psicología experimental»: objetivos y subjetivos; es decir, aquellos que se adscriben en su funcionalismo mental a la realidad exterior y aquellos otros que tienen esta realidad con sus propias ideas y sentimientos, tornándola como punto de arranque de una expansión de su personalidad. Estos tipos que, seguramente, tienen una explicación en la biotipología constitucional expuesta por Kretschmer, son muy dignos de tenerse en cuenta en la enseñanza de la Historia, porque determinan dos formas distintas de aprenderla y sentirla; dos formas de reacción, una fría y otra apasionada, que nosotros, en nuestra experiencia docente, hemos observado muchas veces.

En relación con la técnica de la memoria en el proceso

de aprender, tan interesante en los estudios históricos, nos remitimos al artículo del P. Fernando María Palmés, sobre este mismo tema, en el número 1 de la «Revista Española de Pedagogía».

Pero, desde un punto de vista específicamente histórico en la edad infantil y juvenil, hemos de destacar también, aunque sea de paso, porque ello es motivo de más amplias explicaciones en manuales de Didáctica, la eficacia del revestimiento de los hechos con el hermoso ropaje de los detalles atrayentes y significativos. No hace mucho, un director de escuela graduada de Bilbao, hablando de esto, nos explicaba el éxito de cierto libro de Historia de España, que era rápida y agradablemente aprendido por los niños gracias a las narraciones detallistas y evocadoras. Creemos que es éste un aspecto que no se debe descuidar para que la ingrata tarea de la memorización no pese. Seguramente por esto ha escrito 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 los asimilará el niño. Indudablemente, hay que aplaudir a los que se esfuerzan por disminuir el espesor 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» (7).

Piaget ha dedicado una obra especial al estudio: «El juicio y el razonamiento en el niño». De sus investigaciones resulta que en la actividad mental hay tres estudios: 1.º, hasta los siete-ocho años; 2.º, de los siete-ocho años a los once-doce; 3.º, de los once-doce años en adelante (8).

(7) Claparède (E.): *La escuela y la Psicología experimental*, pág. 80. Madrid. La Lectura, 1926.

(8) Piaget (L.): *El juicio y el razonamiento en el niño*. págs. 209-214. Madrid. La Lectura, 1929.

Sirve para diferenciarlos un tipo de razoramiento, que el mismo Piaget ha llamado la «transducción» que procede de lo especial a lo especial, de lo particular a lo particular, sin generalizaciones ni rigor lógico.

El primer estudio es la etapa de la «transducción» pura; es decir, el niño, hasta los siete-ocho años se queda en lo particular, y aunque relacione con otra cosa o suceso particular, es incapaz de generalizar algo que sea común entre los dos términos particulares. En la enseñanza de la Historia, como hemos visto en líneas anteriores, corresponde esta etapa a un período de iniciación. Este incipiente grado de desarrollo del juicio y del razonamiento del niño, con su peculiar desconexión entre unos sucesos y otros, nos indica, en la enseñanza histórica, que su iniciación es susceptible de cierto desorden, cronológicamente hablando, es decir, es susceptible de que haya «hiatus», o bien, que no se presenten los hechos en su riguroso orden cronológico. Al niño le interesa cada hecho por sí mismo, y es incapaz de una visión general que enlace unos sucesos con otros. La iniciación histórica es «por episodios», debiendo buscarse solamente que éstos sean los más significativos, y referidos siempre a personalidades relevantes que sirvan para unificar, en cierto modo, todos los acontecimientos de una época.

Pero hay algo en esta edad que importa mucho destacar, para aplicarlo a la enseñanza histórica. «Se sabe—escribe Piaget—que hasta los ocho años, inclusivamente, según Binet y Simón, y exclusivamente, según Terman, niños, o bien no saben definir y se contentan con mostrar los objetos o repetir simplemente la palabra a definir («una mesa es una mesa»), o bien definen según la expresión consagrada «por el uso». Así, cuando se pregunta al niño: «¿Qué es un tenedor?», responde: «Es para comer». Incesantemente, en el curso de nuestras investigaciones hemos encontrado este tipo de definición, caracterizado por las

palabras: «es para». Así, una montaña «es para subir a ella»; un país «es para viajar», etc. (9).

Esta doble actitud mental, de elaboración sobre casos singulares y de definición de tipo finalista, es muy digna de ser tenida en cuenta en la enseñanza de la Historia y, por consiguiente, en la formación del sentido histórico. Vemos aquí cómo, desde el punto de vista psicológico del niño, no es tampoco una inconveniencia señalar en los acontecimientos humanos y en la actividad de los personajes históricos una dirección, un sentido, una finalidad, que responden a la actitud infantil de la definición del tipo «es para». Así, tal acontecimiento o tal otra actividad, cuya historia se explica, resultará que «es para» alcanzar o conseguir tal cosa determinada. Se trata, pues, de poner, en esta primera edad, unas bases muy firmes y sencillas del finalismo y sentido de los acontecimientos históricos sobre recuerdos muy vivos y evocaciones muy sugerentes sobre casos particulares y personalidades señeras, a prueba de contradicciones futuras. Se ve cómo en esta iniciación histórica, fundada sobre el finalismo de la psicología infantil, radica buena parte del sentido histórico que paulatinamente hemos de intentar desarrollar.

En el segundo estadio (de los siete-ocho años a los once-doce), el niño comienza a distinguir el pensamiento de las cosas mismas, y esto trae como consecuencia que las experiencias mentales tienden a hacerse reversibles. Se puede ir ya del pensamiento a la realidad y de la realidad al pensamiento. Es la etapa en que la reflexión y las consideraciones estimativas sobre los hechos históricos pueden comenzar. Se inicia una valoración de los acontecimientos. No basta ya su dirección y finalidad; puede lograrse, en relación con el mayor desarrollo y perfección de la memoria, una cierta valoración con los resultados conse-

(9) Piaget (L.): Op. cit., pág. 163.

guidos por las acciones humanas o por un personaje determinado.

Por fin, la aparición de la deducción y la capacidad de generalización hacia los once-doce años nos ponen ya, como cuando nos referíamos a la memoria, en un plano de cierta madurez infantil, valga la expresión. De la convergencia de estos dos desarrollos de la memoria y del razonamiento surge la posibilidad de una mayor comprensión. La ordenación cronológica, junto a la deducción y a la generalización, permiten pasar del finalismo incipiente de los primeros años a un finalismo en que destacan con más claridad el sentido de los sucesos históricos dentro de más grandes conjuntos. El niño no se queda ya en sucesos particulares o en casos especiales, sin conexión entre sí; empieza a ver relaciones de causalidad; los fines se relacionan con las causas. Es, por tanto, el momento de destacar con claridad las causas históricas de cada acontecimiento para que en el niño se instale una concepción genética de la Historia.

Hemos bosquejado, siguiendo las investigaciones de psicología infantil, las etapas de una enseñanza de la Historia que fuese a la vez, como es inexcusable en toda enseñanza, una educación. He aquí, en esquema, el resumen de lo expuesto:

Primera etapa de la enseñanza histórica y de la formación del sentido histórico en el niño: Casos particulares. Biografías. Brillantez sugestiva en las descripciones y narraciones. Imposibilidad de generalizaciones. El niño no asimila juicios de valor. El niño entiende cierto finalismo, el «para qué» de las acciones (hasta los siete-ocho años).

Segunda etapa: Aparece la comprensión del orden cronológico. Se pueden relacionar ya unos hechos con otros. Posibilidad de ciertas reflexiones, porque el niño distingue las acciones y los sucesos del pensamiento y el juicio sobre ellos. El finalismo incipiente de la etapa anterior debe

ser ya completado con algún juicio de valor sencillo y claro (de los siete-ocho años a los once-doce).

Tercera etapa: Aparición de la deducción y de la generalización. Posibilidad de señalar causas históricas. El formalismo y la valoración deben ser completados con la causalidad (desde los once-doce años en adelante).

Llegados a esta etapa, una enseñanza histórica con pretensiones educativas, que no se limite a una simple información, sino que quiera contribuir a formar la mente del alumno para la comprensión de la Historia y, por tanto, de la vida humana, debe tener en cuenta dos principios fundamentales en el aspecto didáctico, resultantes de las anteriores consideraciones psicológicas.

A nuestro juicio, esos dos principios didácticos son:

- a) El de causalidad histórica.
- b) El de la totalidad del ambiente histórico de cada época.

Para la comprensión de la Historia es necesaria la referencia a las causas y las consecuencias de los acontecimientos; ver la concatenación de unos y otros en el tiempo, los resultados de cada acción. Esto es posible en la enseñanza de la Historia porque somos diseñadores de la perspectiva histórica total, en que unos hechos toman su sentido y su valor de sus antecedentes y de sus consecuencias. Por eso nos parece insustituible, llegados a la tercera etapa señalada, el procedimiento de exposición rigurosamente cronológica, único que puede dar una visión acertada de los acontecimientos.

Pero esa ordenación cronológica no basta, a nuestro juicio. Hasta ahora, la enseñanza de la Historia se ha limitado demasiado a una visión parcial, política y guerrera. Creemos que se necesita completarla con el ambiente total de cada época, llevando a los programas lo más significativo de las instituciones y de la cultura. Pero con una condición: huyendo de lo excesivo y señalando el espíritu que

unifica, dentro de cada época, las formas, las ideas y las acciones. Haciendo, aunque de manera elemental, algo de morfología de la Historia; sabiendo hacer ver a los alumnos en alguna forma las relaciones existentes, en cada época, entre la vida religiosa, la política, el arte, las casas, las diversiones, las instituciones sociales. Lo creemos posible. Se presta a muy sugestivas comparaciones. No olvidemos que el niño, cuando nosotros proyectamos esto, ha pasado ya de la etapa de los casos particulares y es capaz, en cierto modo, de reflexión y de generalización, por lo menos conducido por el maestro o profesor. La lectura de «Las ideas y las formas», de Eugenio d'Ors, proporcionará abundantes sugerencias a este respecto del ambiente histórico. Sus descripciones de la ciudad medieval y de la ciudad renacentista son paradigmáticas (10). Creemos que, sin ulterior intención filosófica, que careería de sentido y sería una incongruencia en la enseñanza primaria, como simples descripciones, ligeramente adaptadas, son ejemplo de lo que puede ser el ambiente total en una lección de Historia.

Vamos llegando al final. En este capítulo hemos querido destacar la evolución de la psicología del niño en dos de sus facultades más interesantes para la formación de su sentido histórico. Se trata, en definitiva, de reflejar esta evolución psicológica en los programas y en la forma de realizar la enseñanza. Por eso hemos esquematizado el desarrollo de la memoria y la inteligencia en relación con el aprendizaje de la Historia, y por eso también hemos sugerido los principios de causalidad y de totalidad del ambiente de cada época como aportación didáctica.

La lección de Historia se nos presenta así como un conjunto en el que convendría presentar, en conexión vital, tres elementos: como fondo, la escena, el ambiente gene-

(10) D'Ors (Eugenio): *Las ideas y las formas*, página 41 y siguientes. Madrid. Páez, S. A.

ral (formas de vida, viviendas, ciudades, caminos, costumbres, armas, valores espirituales, arte, religión); como motor, los personajes, con su psicología peculiar, sus ambiciones, sus proyectos; como resultado, las acciones, con su sentido, su finalidad, su valor, sus consecuencias.

El cuadro de la Historia resulta así completo, dentro de la selección que imponen las características de una instrucción elemental. Y así también el sentido histórico, era especial «forma mentis» que permite comprender los acontecimientos, encuentra mayores elementos para su formación y desarrollo. Hay que modificar algo en este sentido la enseñanza de la Historia, para dar entrada a estas concepciones de la conexión entre las ideas y las formas de vida y a esos resultados de la investigación psicológica que jalonan etapas en la edad infantil.

V.—LA FINALIDAD DE LA FORMACIÓN DEL SENTIDO HISTÓRICO EN EL NIÑO.

Muy pocas líneas más para terminar esta exposición. ¿Qué se persigue con la formación de un cierto sentido histórico en el niño? Naturalmente, debe tratarse de un fin educativo esencial. Ya lo apuntábamos en las primeras líneas de este trabajo. Se trata no de lograr una información histórica muy completa, sino de dotar al niño, futuro hombre, de un instrumento eficaz para cumplir sus propios fines temporales y eternos. A veces vemos en libros, que por otra parte merecen la máxima atención, mutilaciones improcedentes de la enseñanza de la Historia. Así, por ejemplo, en la reciente obra de Johnson, «The teaching history», se señalan como fines de la enseñanza histórica el cívico y el humano propiamente dicho. Hay también, sin duda, el religioso. Dios está presente en la Historia, y de esta presencia pueden y deben sacarse importantes consecuencias en el orden educativo. Uno de los fines más

trascendentes, quizá el que más, de la formación del sentido histórico, es el de que todo hombre culto llegue a tener esa visión profunda, providencialista, que postulábamos al exponer las concepciones filosóficas sobre la Historia. En definitiva, se trata de un fin religioso y no meramente filosófico.

Pero, además, en nuestra calidad de educadores españoles esta visión ha de tener una particular intensidad y claridad sobre nuestra propia Historia. El sentido de la Historia de España, afortunadamente, es bien claro cuando no se tienen anteojeas sectarianas. Ese sentido es, en pocas palabras, el exacto paralelismo entre el desarrollo de la nacionalidad española y de la religión católica; la fuerza creadora de la Iglesia sobre todas nuestras instituciones; la coincidencia de sus momentos de plenitud con los de hegemonía política y el periclitar de la Patria coincidente con la invasión de las ideas antirreligiosas.

La formación del sentido histórico del niño español sólo puede seguir esta dirección, que marcan los hechos con fuerza irreductible. El educador encontrará la más sabia y la más sencilla orientación en las obras del P. García Villeda «El destino de España en la Historia Universal» y del P. García Morente «Ideas para una filosofía de la Historia de España». Y a través de un sentido histórico así formado tendremos la seguridad de la recuperación de España para su destino y habremos puesto las almas en el camino del servicio a la Patria y de su propia salvación.

José M.^a MARTINEZ VAL