

D 16

.A52

- 1904 -

D 16
.A52
Copy 1

EL ESTUDIO DE LA HISTORIA
EN LAS ESCUELAS

INFORME A LA ASOCIACIÓN AMERICANA DE HISTORIA

POR

LA COMISIÓN DE LOS SIETE

Obra traducida del inglés por EDGAR C. COURTAUX por orden del
Excmo. Señor Ministro de Instrucción Pública

1904

COMISIÓN DE LOS SIETE

ANDREW C. MC. LAUGHLIN, Presidente — HERBERT B. ADAMS
GEORGE L. FOX — ALBERT BUSHNELL HART — CHARLES H. HASKINS
Miss LUCY M. SALMON — H. MORSE STEPHENS

NEW YORK—1903

The Macmillan Company, London: Macmillan and Co. Ltd.



BUENOS AIRES

TALLER TIPOGRÁFICO DE LA PENITENCIARÍA NACIONAL.

1904



EL ESTUDIO DE LA HISTORIA

EN LAS ESCUELAS

INFORME Á LA ASOCIACIÓN AMERICANA DE HISTORIA

POR

LA COMISIÓN DE LOS SIETE

Obra traducida del inglés por EDGAR C. COURTAUX por orden del
Excmo. Señor Ministro de Instrucción Pública

1904

COMISIÓN DE LOS SIETE

ANDREW C. MC. LAUGHLIN, Presidente — HERBERT B. ADAMS
GEORGE L. FOX — ALBERT BUSHNELL HART — CHARLES H. HASKINS
MISS LUCY M. SALMON — H. MORSE STEPHENS

NEW YORK—1903

The Macmillan Company, London: Macmillan and Co. Ltd.



BUENOS AIRES

TALLER TIPOGRÁFICO DE LA PENITENCIARÍA NACIONAL

1904

P R E F A C I O

A principios del invierno de 1896, la Comisión que presenta el siguiente informe fué nombrada por la Asociación Norteamericana de Historia para estudiar el tema de la Historia en las escuelas de segunda enseñanza y presentar un plan de los estudios históricos que se necesitan para un colegio. Desde aquella época, hemos celebrado cinco reuniones que se han prolongado cada una varios días; á todos ellas han asistido todos los miembros de la comisión, á excepción de la profesora Salmon que faltó á las dos últimas, por hallarse en Europa. Cualquier cuestión, que pudiera envolver la más mínima duda ha sido objeto de una discusión cuidadosa, completa y sistemática, y todos los miembros han colaborado en la redacción de las conclusiones que se presentan aquí.

De las siete personas que componían la comisión, una solamente era profesor en una escuela de segunda enseñanza; tres, sin embargo, se han dedicado anteriormente á la segunda enseñanza, y los demás han tomado durante años, una activa participación en el estudio de los problemas generales que se tratan aquí. Aunque convencidos de que poseíamos, al principiar, algún conocimiento de la situación, y de que estábamos al corriente tanto de las dificultades y de las reservas como de lo realizado ya en las escuelas, nos ha pare-

cido necesario hacer un cuidadoso estudio del conjunto de la cuestión y reunir datos informativos sobre las condiciones y las tendencias de la enseñanza de la historia. Hemos tratado de preparar, con pleno conocimiento de los hechos actuales, un informe que puede suministrar útiles consejos á los profesores de historia y prestar á los inspectores y directores alguna ayuda en la tarea de preparar programas y determinar los métodos de trabajo. Hemos tratado de inspirarnos en sentimientos de utilidad más bien que de mera crítica y de menosprecio y hemos querido considerar el conjunto de la cuestión bajo su aspecto más amplio y más general, teniendo presente que los consejos y recomendaciones que dábamos se dirigían, no á las escuelas de una sección ó de una sola categoría, sino á las escuelas de la Nación.

TRABAJOS PRELIMINARES DE LA COMISIÓN

La historia como parte de la segunda enseñanza, reclama ahora una seria atención. El informe del Comisionado Nacional de la Educación de 1896-97 demuestra que existían, en aquella época, 186.581 alumnos en las escuelas de segunda enseñanza que estudiaban la historia (otra que la de los Estados Unidos). No se ha formado estadística para establecer el número de los alumnos que estudiaban la historia y el mecanismo del Gobierno de los Estados Unidos; pero hay fundados motivos para decir que, al tomar en cuenta esos estudiantes, el número de alumnos de historia pasaría de doscientos mil, é igualaría tal vez (sino fuera mayor), al número de los de cualquier otra materia, á excepción de la Algebra. Según las estadísticas del Bureau de Educación el número de los alumnos que estudiaban la historia (otra que la de los Estados Unidos), ha aumentado en un ciento cincuenta y dos por ciento en los diez últimos años, lo que da una proporción de aumento superior á la de todas las demás materias del curso, á excepción de una. Estos sencillos hechos demuestran plenamente, nos parece, que los planes de enseñanza, hechos especialmente para el trabajo y las tendencias de las escuelas de segunda enseñanza, deben incluir una buena proporción de historia entre los estudios obligatorios y facultativos.

Discusión
previa.

Hacer una investigación sobre el modo con que se aprende y se enseña la historia en las escuelas de segunda enseñanza presenta muchas dificultades.

Aun antes de empezar á estudiar seriamente cuál trabajo se debía hacer, la comisión ha juzgado que solamente un estudio completo podría ser provechoso, y que conclusiones generales ó recomendaciones, aun tratándose de una cuestión como la de un plan de enseñanza, no podían hacerse sin un examen del conjunto de la cuestión, ni sin tomar en consideración muchos principios fundamentales, ni sin establecer lo que se está haciendo actualmente en las escuelas superiores y academias del país.

Antes de que se emprendiera este trabajo, no había habido ninguna tentativa sistemática de esta especie, y ninguna asociación nacional había tratado seriamente de presentar las reivindicaciones de la Historia ó de ofrecer á los estudiantes un informe que pusiera en relieve el valor del estudio de la historia y señalara el lugar que le debe corresponder en los programas de enseñanza.

No dejamos de tener en cuenta el trabajo de la Comisión de los Diez, ni de reconocer el valor y el éxito del excelente é interesantísimo informe de la Conferencia de Madison sobre Historia, Gobierno Civil y Económica (1); y no perdemos de vista que la enseñanza de la historia en las escuelas de segunda enseñanza ha sido discutida á menudo en conferencias pedagógicas y en las asociaciones de profesores. Antes de que empezáramos nuestro trabajo, era evidente que se despertaba el interés sobre todo este asunto y el momento parecía propicio para que una tentativa sis-

(1) Esta conferencia se celebró en Diciembre de 1892; sus conclusiones forman parte del informe de la comisión de los Diez, publicado por el Bureau de Educación, en 1893, y editado nuevamente por la American Book Company, New York, 1894.

temática encontrara eco y diera buenos resultados. Pero á pesar de todo lo que se había hecho, á pesar del interés despertado, no había un acuerdo reconocido de opinión en el país, ni un juicio aceptado de un modo general, ni aún un determinado punto de acuerdo, que pudiera servir de base para señalar el lugar que correspondía á la historia en los cursos de la enseñanza superior. Esta observación no puede hacerse para ninguna de las otras materias que se enseñan comunmente en las escuelas de segunda enseñanza. La tarea de la comisión consistía pues en revelar la situación actual, en ver lo que se hacía y cuál era el sentimiento que prevalecía, en localizar y establecer un algo de práctica y de principios por pequeño y limitado que pudiera ser; y después de haber tomado lo que había de mejor y de más útil en el espíritu y la tendencia entre los profesores del país, tratar de expresar este espíritu en un informe que pudiera dar provechosas indicaciones y servir para ensanchar el campo para un acuerdo y plantear las bases para un común arreglo.

En todo nuestro trabajo, hemos tratado no solamente de buscar un acuerdo ó un arreglo común que pueda existir entre los profesores norteamericanos, sino de fijarnos bien en el hecho de que las condiciones locales y la de los alrededores varían muchísimo,—que lo que se puede esperar de una gran escuela bien organizada no se puede esperar de una pequeña, y que las grandes escuelas preparatorias y las academias, que están preparando, algunas, alumnos para una ó dos universidades, se hallan en una situación muy distinta de aquella en la cual tienen que trabajar la gran mayoría de las escuelas superiores. Hemos tratado principalmente de discutir, en forma de argumentación, el tema general que se nos ha sometido, para ofrecer consejos referentes á los métodos de enseñar la historia y al lugar que co-

responde á la historia en los programas clásicos sabiendo perfectamente que, de todo lo que se diga y se haga, sólo se adoptará lo que conviene, á juicio y según el buen sentido de los profesores de segunda enseñanza y de los inspectores, y que toda lista inflexible de materias, ó todo formulario de preguntas perentorias, aun preparadas juiciosamente, no solamente podrán, sino deberán deberse de tener en cuenta en las escuelas, cuyas condiciones locales harían poco cuerdo admitirlas.

Condiciones
actuales.

La comisión ha determinado que todos los medios razonables deben usarse para asegurar la presente condición del estudio de la historia. Se han mandado centenares de circulares para pedir informes á las escuelas, en todas las regiones de los Estados Unidos, que se han elegido, no porque se las suponía ser excepcionalmente buenas ó excepcionalmente malas, ó especialmente dedicadas á trabajos históricos, sino porque habían sido recomendadas á la comisión por autoridades competentes como escuelas típicas. Se han enviado circulares á las diferentes categorías de escuelas, tanto á la de las pequeñas ciudades como á las de las grandes, y á las academias particulares tanto como á las escuelas superiores públicas. Se han recibido unas doscientas cincuenta respuestas, y los informes así recogidos están presentados y discutidos en el Apéndice I de este informe.

Pero buscar informes por medio de cuestionarios impresos tiene siempre algo de deficiente; por esto, la comisión ha empleado también otros medios. Se tomaron las disposiciones necesarias para asegurar amplias discusiones en las diferentes asociaciones de educación del país, para que muchos maestros se interesaran por el trabajo de la comisión y dieran útiles informes y lugar á un libre intercambio de opiniones sobre uno de los problemas más importantes que recla-

man una solución. Algunas partes de nuestro informe han sido discutidas en la asociación de Profesores de Historia de New England, asociación de Colegios y Escuelas Preparatorias de los Middle States y de Maryland, Club de maestros de Michigan, Mesa Redonda de Historia en la Asociación Nacional de Educación, y por otros cuerpos docentes así como en dos reuniones celebradas por la Asociación Americana de Historia. Además, varias veces durante los dos años pasados, diferentes miembros de la comisión han consultado personalmente á profesores y hablado con ellos de este tema. Todos estos pasos dados demuestran, á nuestro juicio, que no hemos llegado á nuestras conclusiones con precipitación y que nuestro informe no es meramente la expresión de aspiraciones teóricas de profesores de colegio que no están al corriente de las condiciones de las escuelas de segunda enseñanza, sino, propiamente hablando, el resultado de un cuidadoso exámen y de una sistemática investigación sobre las condiciones de la segunda enseñanza en el país.

No hay necesidad de pasar aquí detallada revista á las conclusiones deducidas del estudio de las circulares recibidas de las escuelas. Se verá por el exámen de estas conclusiones, presentadas en el Apéndice, que respecto á muchas materias, sobre las cuales buscamos informes, existe poco ó ningún acuerdo; respecto á la cantidad de historia que se propone, á los puntos de historia estudiados, al orden en el cual se presentan las diferentes partes, y en los años en que se enseña la materia, hay mucha diversidad en la práctica; pero, por otra parte, encontramos bastante uniformidad en un punto: las buenas escuelas de todas las regiones de los Estados Unidos han adoptado en substancia métodos parecidos de instrucción. Está perfectamente demostrado que el antiguo sistema rutinario ha sido abandonado por las escuelas. En

Informes
de los
profesores.

la práctica, todas las escuelas indican ahora el uso de materiales distintos al lado del libro de texto y reconocen que se necesita una biblioteca para hacer un trabajo provechoso; casi todos los profesores dan á los alumnos temas á desarrollar ó narraciones á hacer por escrito y adoptan medios adecuados para despertar el interés del alumno é inducirle á pensar y á trabajar con cierta independencia, para desarrollar sus facultades al mismo tiempo que sus conocimientos (1). Naturalmente estos métodos han tenido más desarrollo en ciertas escuelas que en otras; pero los hechos tienden á una interpretación común, ó á lo menos á acercarse á una interpretación común de lo que debe ser la enseñanza de la historia y á una apreciación más adelantada de lo que puede ser el estudio de la historia. No vacilamos en decir que si una escuela cuenta con profesores bien preparados, que saben por qué enseñan y cómo enseñan, el orden que se adopte en el estudio de la historia, ó el método exacto de tratar un punto de investigación histórica, tiene relativamente poca importancia; y esta evidencia de que la historia tiene un valor como sujeto pedagógico, al despertar, como lo hace, un nuevo interés entre los profesores y directores de escuelas y al promover seguramente una demanda de maestros competentes, podrá dar valor y esperanza á aquellos que se interesan en que el estudio de la historia tenga feliz éxito, como medio de educación y de cultura.

Resultados
de las
circulares.

En materia de detalle, las conclusiones que se podrían sacar de las respuestas á las circulares han sido algo pobres, pero han sido útiles para permitir á la comisión juzgar de las tendencias y formarse una opinión general sobre las condiciones

(1) No cabe duda de que el informe de la Conferencia de Madison ha tenido una influencia muy benéfica en ese sentido, llamando la atención de los profesores del país sobre los ideales de la enseñanza de la Historia.

existentes. Pero, como ya lo hemos dicho, no nos hemos contentado con este método para darnos cuenta de la situación. Al emplear medios más personales, hemos conseguido informes que no pueden por lo pronto catalogarse, pero que nos permiten tener alguna certeza respecto á las tendencias de la época y reconocer con sentimiento que desde muchos puntos de vista, las condiciones presentes no satisfacen á los profesores activos y progresistas del país. Es á menudo más provechoso darse cuenta de cómo un solo profesor de notable éxito llega á este resultado, de cómo veinte profesores no lo consiguen; y averiguar la opinión sobre lo que se puede y se debe hacer, *de un profesor práctico y experto*, que se ha dedicado á la materia, que conocer la condición estática de veinte otros que se conforman con medios éxitos ó fracasos.

En el verano de 1897, tres miembros de la comisión estaban estudiando los problemas de la educación en Europa. Miss Salmon pasó el verano en Alemania y en la Suiza alemana, estudiando los métodos de la enseñanza de la historia en las escuelas de segunda enseñanza. Los resultados de sus investigaciones fueron consignados en un documento que se leyó en la Asociación Americana de Historia en Diciembre de 1897. En distintas épocas, Mr. Haskins ha estudiado el sistema de educación de Francia; después de un nuevo estudio de las condiciones de la segunda enseñanza, preparó un informe sobre la enseñanza de la historia en ese país. Mr. Fox tiene un profundo conocimiento de las escuelas públicas inglesas y ha preparado un informe sobre la enseñanza de la historia en las escuelas de segunda enseñanza en Inglaterra. Estos documentos sobre las condiciones de la enseñanza de la historia en Europa figuran como Apéndices de este informe. No son dados para servirnos de modelos, á los

cuales nos debamos conformar, sino á título de investigaciones en el estudio de la educación comparativa; pueden, sin embargo, dar á los profesores del país ideas sobre el valor general pedagógico de los métodos de enseñanza de la historia y la disposición de los estudios. La comisión no ha pensado que fuera posible importar un régimen extranjero al cual se tratara de adaptar las escuelas norteamericanas.

Experiencia
alemana.

Se verá que de los países extranjeros, Alemania es la que ofrece á América más lecciones, la más importante, sin duda, es la que demuestra la gran ventaja que hay en confiar la enseñanza de la historia, como de las demás materias, á *profesores cuidadosamente preparados*, que hayan recibido una instrucción metódica y estén bien familiarizados con el arte de comunicar su saber en exacta relación con la edad del alumno y su grado de desarrollo mental. En los *gymnasiums* alemanes, el curso de historia, desde los tiempos homéricos hasta nuestros días se hace de un modo muy completo y sistemático. A esta parte del informe sobre las escuelas alemanas quereimos dedicar especial atención. Aunque no pensamos que sea provechoso para nosotros, aún en este punto particular, seguir exactamente el curriculum alemán, creemos que los que están preparando programas deberían hacer un esfuerzo para tender á ese ideal, extendiendo el curso de historia á un mayor número de años, y desarrollándolo de acuerdo con los principios psicológicos á que se ha atendido, al prepararse el curso de estudio en Alemania. Se debe observar también que en las escuelas alemanas, la historia está correlacionada con otras materias; el profesor de historia, cada vez que se presenta la oportunidad, emplea el idioma extranjero que están estudiando sus alumnos y lo relaciona con los hechos históricos; de esta manera una materia del curso ayu-

da á reforzar otra. Los métodos empleados por el profesor alemán merecen también una cuidadosa consideración: se despierta el interés por una prolija enseñanza oral, en la cual el maestro adapta su historia al espíritu y al alcance de sus oyentes y consigue así sostener su atención y desarrollar al mismo tiempo su concentración de espíritu y su facultad de apoderarse del tema. Se debe confesar que la descripción hecha por Miss Salmon de cómo un profesor en Bâle, por un día de insoportable calor, sostuvo la perfecta atención de una clase de muchachos durante cincuenta minutos, contándoles la historia de la dramática lucha entre Enrique IV y Gregorio VII, evoca no solamente métodos fenomenales, sino también muchachos excepcionales; así y todo debemos atribuir el éxito del profesor á su ingenio y á una enseñanza previa que los niños habían recibido en los grados inferiores, donde no se les toleraba ni la falta de atención ni la distracción.

No cabe duda de que los profesores de historia de este país no pueden seguir en todo el ejemplo de los profesores alemanes. El alemán cree que, hasta que el niño entra en la Universidad, no tiene juicio, al cual se pueda apelar, ni grandes facultades de racio, que se puedan desarrollar; y que su trabajo, hasta los diez y ocho ó diez y nueve años consiste en absorber y no en argüir ni discutir. No se espera de él que haga preguntas, sino que haga lo que se le dice. Pero éste no es el sistema de formar ciudadanos americanos, y esta no es la atmósfera en que debe vivir el niño ó la niña americana, y no se podría decir que, en nuestras actuales condiciones, el profesor de historia debería tentar de enseñar á alumnos de segunda enseñanza sin la ayuda de un texto.

El sistema y los métodos de instrucción en las escuelas de Francia son interesantes, pero algo menos sugestivos que los de las escuelas alemanas.

Francia
ó
Inglaterra.

Allí, como en Alemania, la historia está confiada á profesores expertos, que saben sostener la atención del alumno, despertar su interés y desarrollar su gusto para el estudio de la historia, al mismo tiempo que les pueden suministrar vastos conocimientos históricos. El curso es largo y completo y organizado sistemáticamente. Las condiciones de la Suiza Alemana son en su esencia parecidas á las de Alemania.

La situación en Inglaterra no ofrece muchas lecciones provechosas para los profesores americanos. Los rasgos mas dignos de atención son la falta de instrucción histórica, un acuerdo común para desconocer el valor de la historia y una cierta incoherencia y confusión general. No podemos aquí discutir las razones que existen para explicar estas condiciones. Bástenos decir que la teoría del *laissez faire* ha sido llevada lo más lejos posible y que está todavía más adelantada en Inglaterra que en América; pues, al fin y al cabo, nosotros tenemos un sistema de educación y cada año que pasa registra un aumento de nuestra provisión de principios. Sin embargo el que examine la condición de la enseñanza de la historia en este país y la compare con la de Francia y Alemania, siente que Ingleses y Americanos son de la misma sangre: el espíritu individualista de la raza ha encontrado una expresión poco común en la práctica de la enseñanza y se ha hecho sentir contra la cooperación y la armonía, mientras que su aversión instintiva para los arreglos teóricos ha impedido el desarrollo de principios generales. Una comparación entre las condiciones de Inglaterra y las del continente sería á propósito para demostrar el valor del sistema y del orden, y la ventaja que resulta de la superioridad de buenas doctrinas pedagógicas. Debemos esforzarnos, en América, por llegar á un sistema propio y reconocer la fuerza de los sanos principios, sin perder de

vista el hecho de que nuestras condiciones locales son muchas y que no debemos contar sobre la iniciativa y el entusiasmo individuales, sino sobre el impulso. Sin embargo, á pesar de la diversidad local, y de que un régimen rígido parece del todo imposible, y no debe desearse, en este país hay principios generales sanos que se pueden calificar mas bien de absolutos que de relativos; hay un método propio de tratar el asunto y hay métodos impropios; ó, para hablar más exactamente, un método y un sistema, que reconozcan el verdadero carácter del estudio y los principios por los cuales se pueda adoptar á alumnos de distintas edades, son ciertamente más cuerdos y mejores que un método sin rumbo y una falta de sistema.

Ya que es imposible trasplantar ningún curso de estudios extranjeros á nuestras escuelas, ya que sería poco cuerdo imitar ciegamente los métodos europeos de instrucción, hay por lo menos, dos lecciones que podemos sacar de las escuelas extranjeras: la prudencia de exigir profesores de historia *perfectamente preparados* y la necesidad de dar un buen lugar á la enseñanza de la historia en todos los cursos. Tanto en Francia como en Alemania, la historia es confiada á profesores especialistas que han recibido una instrucción histórica mucho más completa que la que corresponde á nuestro bachillerato americano y que han dado especiales pruebas de su competencia pedagógica. En Francia se dedica una hora y media por semana á la historia durante los diez años que comprenden la escuela elemental y el *lycée*; en Alemania se le dedican dos y tres horas semanales durante los nueve años del *gymnasium*; y aun en Rusia el tiempo destinado á la historia es mucho mayor que en la generalidad de las escuelas americanas. Sin embargo, no son estas las únicas bases sobre las cuales nos fundamos para reclamar un mayor estudio de la historia; esperamos presentar, en el cur-

Lecciones de
afuera.

so de este informe, razones fundadas para esa recomendación, sacadas de la naturaleza del tema y de sus relaciones con el desarrollo de los niños y de las niñas americanas, pero llamamos la atención sobre lo que se hace actualmente en otros países para dejar establecido que nuestras recomendaciones no tienen nada de fantásticas ni de revolucionarias.

VALOR DEL ESTUDIO DE LA HISTORIA

Puede parecer innecesario entrar en consideraciones sobre el valor del estudio de la historia en sí, ó de demostrar cómo la historia puede relacionarse á las demás materias en el curso escolar. Como materia, propiamente dicha, sin embargo, el valor instructivo de cualquier otra materia ha recibido más atención que el de la historia; en efecto, solamente en estos últimos años, ha habido algo como una discusión razonada, por parte de los profesores técnicos, sobre el valor de la historia como estudio científico. Mucho se ha dicho sobre la necesidad de estudiar las ciencias naturales para poder darse cuenta de su propia relación con el mundo físico y viviente y para conocerse mejor, y más completamente todo lo que rodea al hombre; parece extraño, pues, que, para dar más rapidez y fuerza á su poder de observación, no se haya empleado el mismo método de argumentación respecto á los estudios históricos. Si bien es de desear que el alumno de las escuelas superiores conozca el mundo físico, las costumbres de las hormigas y de las abejas, las leyes de la formación de la flor, las reacciones simples que se producen en la retorta química, es ciertamente aún más indicado enseñarle á conocer las etapas del

desarrollo de la raza humana y darle alguna vaga idea del lugar que ocupan él y su país en el gran movimiento de la humanidad. No se necesita decir en esta época, que la segunda enseñanza tiene por fin preparar á los niños y á las niñas á ser, no escolásticos, sino hombres y mujeres que conozcan lo que les rodea y á tener un conocimiento general del ambiente en que viven; tampoco es necesario demostrar ahora que el resultado más esencial de la segunda enseñanza es el conocimiento del ambiente político y social, la posibilidad de apreciar la naturaleza del estado y de la sociedad, el tener alguna idea de los deberes y de las responsabilidades del ciudadano, alguna preparación para tratar las cuestiones políticas y administrativas, algo en fin de este espíritu de anchas vistas y de tolerancia que da el estudio de los tiempos pasados y de sus costumbres.

Es una ley bien reconocida por los psicólogos, una ley, cuya aplicación é ilustración encuentran diariamente los profesores de escuelas y de colegios, que se adquiere el saber agregando á las ideas que ya se poseen, nuevas ideas que se relacionan orgánicamente con lo pasado. La pedagogía psicológica moderna considera al niño como un organismo destinado á registrar impresiones y declara que se le debe instruir con las impresiones que han de serle de mayor utilidad, cuando llegue á ser adulto. El principal deseo de un profesor experimentado es llegar á tener alumnos que piensen de un modo propio, según el método que ha seguido en su línea particular de trabajo; el resultado supremo de una buena enseñanza, en cualquier materia, no consiste en acumular conocimientos, sino en dar la costumbre de pensar correctamente. Todo esto significa sencillamente que el estudiante á quien se ha enseñado á hacer consideraciones en la escuela sobre temas políticos, á mirar una cuestión desde el punto de vista his-

tórico, tiene adquirido un bagaje intelectual que ha de servirle á comprender los problemas políticos y sociales, que encontrará á cada paso en su vida, y ha recibido la preparación práctica para su adaptación social y su valerosa participación á la vida cívica.

Su relación
con el
mecanismo
del Gobierno

No pensamos que esta preparación se pueda adquirir, de una manera satisfactoria, por el solo estudio del mecanismo del gobierno, que, estrictamente interpretado, sólo se refiere á instituciones existentes. El alumno deberá saber como se han desarrollado las instituciones que tiene á la vista, procurará seguir el trabajo de la humanidad, estudiará los hechos concretos de la vida pasada, conocerá la grandeza y la decadencia de las naciones, y los actos de tiranía, de bajeza, de avaricia, de benevolencia, de patriotismo, de abnegación que han señalado la vida de los hombres. Y de este modo de ver tanto han participado los escritores que se ocupan del estudio del gobierno, que no se conforman con la descripción del mecanismo, tal como es, sino que se remontan muy lejos, á su origen, para seguir el desarrollo de las instituciones de que hablan. Está lejos de nuestro pensamiento el querer despreciar el valor del estudio de las instituciones del gobierno como parte de la segunda enseñanza, especialmente cuando el texto está escrito y enseñado desde el punto de vista histórico, pero queremos insistir sobre la opinión de que se apreciará y se comprenderá mejor el presente, tomando por base el estudio del pasado. Creemos que es un deber imprescindible de toda escuela superior ó académica dar á los niños y á las niñas conocimientos elementales sobre el mecanismo político que están llamados á manejar como ciudadanos de un estado libre, pero insistimos en que se les debe dar también ese entendimiento más amplio, ese espíritu más inteligente que resultan del estudio de otros

hombres y de otros tiempos. Se les debe mostrar que la sociedad está en continua evolución, que lo que ven á su alrededor no es eterno, sino transitorio, y que en esta evolución, la virtud ha de ser militante, si quiere triunfar.

No cabe duda de que exagerada sería la idea de que la historia nos da reglas, preceptos y máximas que puedan servirnos de principios inmutables y ser un guía infalible para los estadistas y los hombres políticos en la práctica ó que se la pueda considerar como un medio de predecir el porvenir; pero también es cierto que el progreso viene agregando algo al pasado ó modificándole silenciosamente. Todas nuestras instituciones, nuestras costumbres, nuestro modo de obrar son una herencia de edades anteriores: no se puede conseguir adelanto científico, ni reforma provechosa, sin tener á la vez el conocimiento del presente y el sentimiento de cómo han trabajado las fuerzas en la organización social y política de los tiempos anteriores. Siendo así los hechos ¿necesitamos demostrar seriamente que los niños y las niñas en la escuela deben ser iniciados en el pasado que ha creado el presente,—qué se debe desarrollar en ellos, en cierta medida, el espíritu histórico, qué se les debe dar la costumbre, ó el principio de la costumbre, de entrar en consideraciones sobre el pasado, cuando discuten el presente ó el porvenir?

Creemos que uno de los principales objetos de la enseñanza es dar á los niños y á las niñas algún conocimiento de su ambiente y prepararles para ser ciudadanos inteligentes; por consiguiente, apenas necesitamos decir que, si el estudio de la historia ayuda á llegar á este resultado, las escuelas públicas del país tienen la imperiosa obligación de fomentar ese estudio y de no considerarle como un intruso que se debe relegar en un rincón, hasta que se hayan tratado con toda consideración las matemáticas, las ciencias, la música, el dibu-

jo y la gimnasia. «Es claro, como dijo Thomas Arnold, que cualquiera que fuere lo que debemos hacer, es también nuestro deber estudiar aquellas materias». Es cierto que todo estudio que ayuda al alumno á pensar correctamente, á tener cuidado y á trabajar, que despierta su interés por los libros y desarrolla sus propias facultades, le prepara en realidad á ser un ciudadano bueno y útil; pero lo que otras materias hacen en ese sentido más ó menos directamente, la historia lo hace directamente; y, sobre todo, si se enseña como se debe, no es inferior á ninguna otra materia, como estudio científico é instructivo. Afortunadamente, el exámen de los programas escolares, de las revistas de educación y documentos de la misma categoría convencerá á todos de que los pedagogos están llegando á la conclusión de que se debe dedicar más atención á la *historia y enseñarla bien y con juicio*.

La historia cultiva el juicio porque enseña al alumno á ver la relación que existe entre la causa y el efecto, pués la causa y el efecto aparecen en los asuntos humanos. No entendemos con esto que su atención debe ser llamada únicamente sobre las grandes causas originales ó que debe estudiar lo que se llama á veces la «filosofía de la historia»,—muy lejos de esto; ni pretendemos que se deba pasar el tiempo en discusiones sobre el alcance de los hechos, cuando los mismos hechos no se conocen. Pero la historia tiene que ocuparse de la transformación de los hechos pasados,—no sólo de lo que han sido, sino también de lo que han llegado á ser,—y con el estudio de la forma más sencilla de la narración histórica, el alumno, aun mediano, llega á darse cuenta de cómo un hecho conduce á otro; empieza inconscientemente á comprender que los acontecimientos no se suceden solamente en cronología, sino que el uno resulta del otro, ó más bien de una combinación de muchos otros. Así, antes de terminar

sus cursos de segunda enseñanza, el alumno bien preparado ha adquirido una cierta facultad de establecer relaciones y de deducir analogías. Si bien es muy cierto que la facultad de generalización se desarrolla tarde y que un alumno de segunda enseñanza aprenderá á menudo fechas sueltas con facilidad, y aún con cierto gusto, también es verdad que la historia, en manos de un *profesor competente*, es un gran instrumento para desarrollar en el alumno la facultad de comprender las causas fundamentales y sus consecuencias. En el trabajo ordinario de las clases, tanto de ciencias como de matemáticas, hay poca oportunidad para la discusión, para contraste de opiniones, ó para equilibrio de probalidades; pero en la vida corriente, no nos encontramos siempre con demostraciones matemáticas ó con observaciones científicas; sacamos conclusiones, haciendo consideraciones juiciosas sobre las circunstancias y las condiciones, entre las cuales hay á veces un aparente conflicto, y que no se prestan, ninguna de ellas, á una mensura ó determinación exacta.

El estudio de la historia enseña no solamente á adquirir hechos, sino también á coordinarlos sistemáticamente y á exponer resultados individuales. La facultad de reunir informes es importante, y el estudio de la historia la desarrolla; pero la de saber emplear sus conocimientos es más importante todavía, y el trabajo histórico la desarrolla también en alto grado. No pedimos que se exija á los alumnos, lo que se llama «trabajo de laboratorio»—protestamos contra la expresión—ni que se le haga crear historias, sin otra base que un material bruto; decimos sencillamente que si se ha enseñado á un alumno á tomar ideas y hechos de varios libros y á coordinarlos en una forma nueva, se ha aumentado y fortalecido su facultad de emplear sus conocimientos. Al asignar temas bien elegidos y adaptados á la capaci-

dad del alumno, y al obligarle á buscar sus datos en diferentes fuentes, el profesor puede enseñar al alumno á reunir material histórico, á arreglarle y á hacer de él una clara exposición. Esta práctica, lo repetimos, desarrolla la capacidad para el trabajo efectivo y no la capacidad para la absorción solamente. (1)

Educación
del carácter

La historia sirve también para desarrollar lo que se llama á veces el *entraînement* científico del espíritu y del pensamiento. En un sentido, esto puede significar la costumbre de hacer una investigación completa para su uso personal antes de sacar conclusiones ó de expresar opiniones definitivas. Pero solamente un especialista erudito podrá de este modo aprovechar algo más que las verdades ó principios ordinarios y comunes que contenga cualquier rama de ciencia. En un sentido más lato, ese *entraînement* científico del espíritu significa el conocimiento de que sanas conclusiones descansan sobre las pacientes investigaciones de uno; que, aunque debemos aceptar el trabajo ajeno, es necesario que estudiemos, pensemos y examinemos antes de dar afirmaciones categóricas; que se debe abordar una cuestión sin prejuicio y que para llegar al conocimiento científico, se requiere un espíritu de amplias vistas, candor y buena fé. El profesor experto dirá probablemente que aún en los primeros años de la segunda enseñanza, estos primeros requisitos de una educación completa pueden cultivarse hasta cierto punto, y que cuando se presenta posteriormente la oportunidad de hacer trabajos comparativos, se puede haber desarrollado el espíritu histórico al punto de que ejerza una influencia material sobre el carácter y las costumbres del alumno.

(1) Consideraciones sobre lo que se ha dicho de los métodos de enseñanza, reproducidas al final de este informe, demostrarán plenamente cómo se puede emplear la historia en ese sentido.

Aunque estemos convencidos de que la facultad de asimilación y no los conocimientos en sí deben ser el fin principal de todo trabajo estudiantil, no debemos desperdiciar el valor de un *stock* de material histórico. Por el estudio de la historia, el alumno adquiere un conocimiento de hechos que es para él una fuente de placer y de satisfacción en su vida posterior. Si hay alguna verdad en decir que la cultura consiste en el conocimiento de lo mejor que ha producido el pasado, —lo que por cierto es una definición muy insuficiente— no necesitamos insistir sobre el valor de los conocimientos históricos. Pero podemos llamar la atención sobre esta cultura más brillante y más vasta que se obtiene con el contacto de los acontecimientos pasados y una inteligente comprensión de los deberes del presente. Muchos profesores han encontrado que, con la descripción de los actos y de las luchas grandes y nobles de los antepasados, han conseguido comover hasta lo más íntimo, la naturaleza de los buenos alumnos de sus clases, dándoles impulsos y honrosos modos de ver que son las fuentes más seguras de un refinamiento permanente y provechoso. Nos podemos atrever á sostener que el carácter tiene aún más valor que la cultura.

Otro resultado no menos importante del estudio de la historia es la enseñanza que reciben los niños al manejar los libros. La historia, más que ninguna otra materia de la segunda enseñanza, requiere para un trabajo provechoso una biblioteca y la práctica correspondiente para servirse de ella. El saber sacar datos de un libro, recorrer índices, manejar compendios, es de un gran valor para todos aquellos que están destinados á servirse de libros. El no saber encontrar lo que hay en un libro, ni dónde buscar un dato, es uno de los rasgos que caracterizan la gente sin instrucción y sin educación científica. Con el estudio de la

historia, se puede cultivar esta facilidad de preparar material y al mismo tiempo el alumno puede iniciarse en la buena literatura y tomar amor á la lectura, lo que será para él un tesoro sin precio. Desde este punto de vista, el estudio de la historia debe figurar inmediatamente después del de la literatura inglesa.

A estos resultados del estudio de la historia, se puede, al terminar, agregar dos otros de marcado valor y que mencionaremos brevemente: con la lectura de buenos libros y constantes esfuerzos para volver á crear el pasado real y hacerle revivir, la imaginación del alumno se despierta, se fortalece, se disciplina, y por medio de la recitación oral ordinaria, si se hace como es debido, puede aprender á expresarse con términos propios. Con el estudio de los idiomas extranjeros, aprende palabras, y ve las diferencias que hay en su sentido; con el estudio de las ciencias, aprende á hablar con la exactitud técnica y el cuidado que requieren; con el estudio de la historia, al mismo tiempo que sus palabras deben ser cuidadas y adaptarse á la verdad, debe buscar expresiones propias y personales para describir condiciones pasadas y presentar sus ideas, en una vasta rama que no tiene método técnico para expresarse ni fraseología particular.

CONTINUIDAD DEL ESTUDIO DE LA HISTORIA Y SU RELACIÓN CON LAS DEMAS MATERIAS

No tenemos la intención de trazar un programa para escuela de segunda enseñanza, en el cual se hará una cuidadosa comparación entre cada materia en cuanto al tiempo y al espacio; esto corresponde, á lo menos por el momento, á cada

inspector ó director para la dirección de su colegio. Conviene, sin embargo, dar algunas indicaciones que pueden ser de cierta utilidad.

Creemos, que en cuanto sea posible, la historia debe ser objeto de un estudio continuo. En algunas escuelas se da actualmente durante tres años sucesivos, en otros se da en cada uno de los cuatro años de un curso á lo menos. Algunos profesores experimentados, al darse cuenta de esta necesidad de continuidad, y al no poder dedicar más tiempo á la materia, han pensado que convenía enseñarla en períodos de solamente dos clases por semana durante un año ó más; este plan tiene de bueno el propósito de relacionar dos años durante los cuales se trabaja cuatro ó cinco veces por semana, ó el propósito de ensanchar el curso. Probablemente dos clases por semana parecerán sin embargo impracticables á la gran mayoría de los profesores, y no recomendamos adoptar esta disposición, cuando las circunstancias permiten un trabajo más substancioso. Un horario vigente de una de las mejores escuelas del Oeste presenta la siguiente distribución:

Continuidad

7º grado,	Historia de la América del Norte.....	4 clases
8º »	Historia de la América del Norte.....	2 clases
9º »	(1er año de escuela superior), Historia de Grecia y de Roma.....	3 clases
10º »	Historia de Inglaterra.....	3 clases
11º »	Historia de las Instituciones	2 clases
12º »	Historia de la América del Norte.....	2 clases

Otra buena escuela superior da la historia en tres clases por semana durante dos años y en cinco clases por semana durante dos años más.

1er año superior	Historia de Oriente, Grecia y Roma.	3 clases
2º »	Historia de Europa, Edad Media y Moderna.....	3 clases
3er »	Historia de Inglaterra.....	5 clases
4º »	Historia de la América del Norte, Económica y Civismo.....	5 clases

En estas dos escuelas, algunas partes del curso son facultativas y otras obligatorias. Estos horarios han sido presentados aquí únicamente para mostrar cómo se puede disponer un curso largo y continuo, cuando las circunstancias no permiten dedicarle cuatro ó cinco clases por semana durante cuatro años. No recomendamos los horarios en que las clases se dictan dos veces por semana, pero decimos que pueden servir de ejemplo como medio de guardar la continuidad entre las diferentes partes del curso. No podemos decidirnos á proponer la aceptación del curso de dos horas para la historia, si las unidades son contadas y si se establecen exigencias definidas.

Unidad

Un curso de escuela de segunda enseñanza en el cual figuran muchas materias distintas no puede dar al alumno, sino principios de conocimientos, pero no la ciencia que resulta de la aplicación prolongada y continua á una sola materia, que se desarrolla gradualmente, á medida que se desarrollan las facultades mentales del alumno. Un curso que no tiene unidad puede distraer, pero no enseñar, en el sentido propio y más exacto de la palabra. Por lo menos en algunos cursos de la escuela superior ó de la academia, la historia es la materia á la cual se debe dar más unidad, continuidad y fuerza. Cuando se estudia un idioma extranjero durante cuatro años consecutivos, se consigue este objeto; pero en las otras materias; es dudoso que haya una que pueda conseguirlo también como la historia. Las mismas ciencias tienen tantas ramificaciones y divisiones—en todo caso, como se suelen enseñar—que no parece que sean una materia continua. No cabe duda de que exista una relación entre la fisiología, la química, la física, la botánica y la geografía física, y naturalmente los métodos de trabajo para todas ellas son parecidos: pero, considerar las ciencias como un solo sujeto, para que puedan

dar lugar á su continuo desarrollo del alumno y á un gradual desenvolvimiento de los problemas de una sola rama de la ciencia humana, nos parece presentar muchas dificultades casi insuperables. Se puede perdonar á una comisión encargada de un estudio sobre la historia, que piense que la historia es un mejor instrumento que las ciencias para este objeto. La historia de la raza humana es una sola materia, y se puede arreglar un curso de cuatro años de modo á hacer de su estudio un desarrollo y desenvolvimiento continuo, á medida que se desarrollan y se ensanchan las necesidades y las facultades del alumno.

La historia no debe dejarse de lado, como si no tuviera relación con las demás materias de la segunda enseñanza. Se llegará al ideal, cuando los profesores de una materia podrán sacar una inteligente ventaja de lo que sus alumnos hacen en otra, cuando el profesor de latín ó de griego llamara la atención de sus alumnos, durante la lectura de César ó de Jenofonte, sobre los hechos que han aprendido en su clase de historia; cuando los profesores de francés, alemán ó inglés hagan lo mismo, cuando el profesor de geografía física recordara que la tierra es el lugar donde vive el hombre, ó mas bien donde se desarrolla, y sabrá establecer una relación entre las montañas, los mares, y las estaciones de que habla, con el desarrollo y los progresos de la raza humana, cuando recordaran que Marco Polo, Enrique el Navegante y Meriwether Lewis al extender los conocimientos geográficos, hacían historia, y que el Cabo Verde no solamente avanza en el Atlántico, sino que se destaca como un promontorio en la historia de la humanidad. ¿Está muy lejos el tiempo en que se considerará la Retirada de los Diez Mil como una simple procepción caprichosa y de resultados condicionales, ó bien como el resultado de la gran victoria gana-

da por la pericia, la disciplina y la inteligencia griega sobre la desorganización y la confusión oriental? ¿Se estudiará todavía mucho tiempo César, solamente desde el punto de vista de los ablativos absolutos y de las oraciones indirectas, ó mas bien como la historia, contada por uno de los más grandes hombres de la historia, de cómo nuestros antepasados teutónicos se encontraron frente á frente con el poder de Roma, y como los pueblos de las Galias fueron sometidos al arte y á las armas de Roma, y como tuvieron que pasar bajo el yugo de la civilización meridional y someterse á sus leyes?. El profesor de historia, cuando conozca los idiomas extranjeros que están estudiando sus alumnos, podrá relacionar las palabras que han aprendido con las cosas concretas; y podrá sobre todo ayudar á dar á los jóvenes que están tratando de dominar una lengua extranjera, alguna apreciación sobre el tono, el temperamento y el espíritu del pueblo, sin lo cual un idioma parece vacío y sin carácter.

Sujeto
central

La historia ocupa una posición central entre las materias que forman el conjunto del curso. Como la literatura, pinta al hombre y se dirige á la sensibilidad, á la imaginación y á la emoción del alumno. Como las ciencias naturales, emplean métodos de investigación cuidadosa y sin juicio formulado de antemano. Pertenece á las humanidades, porque tiene por fin esencial el estudio de la vida humana; pero también se ocupa de fechas, las agrupa y de ellas saca generalizaciones. Aunque no es una ciencia propiamente dicha, sus métodos son parecidos á los métodos científicos y sirve á inculcar al alumno el amor al cuidado y el respeto á la verdad. Corrige las propensiones ceremoniosas del hablar, poniendo al alumno en contacto directo con la actualidad y con el espíritu humano, en relación con su ambiente. Da la anchura de vista y de apreciación,

y ese interés humano que no se desarrolla fácilmente con el estudio de los fenómenos naturales. Así, en teoría, á lo menos, la afirmación de que la historia de la vida y de la evolución de los hombres, y no su idioma ó su ambiente físico, debe formar el centro de un curso liberal, parece deber dejar poco lugar á la discusión.

Podemos agregar á todas estas consideraciones el hecho de que en las ciencias naturales, como también en otras materias, los alumnos adelantados y pensadores emplean á menudo el método histórico. El alumno que acude á la investigación científica conoce por un cuidadoso estudio el desarrollo de su sujeto; ve lo bueno y lo malo del pasado, y reconoce las cooperaciones duraderas, que de vez en cuando, se han hecho en su campo de investigación; á menudo estudia la civilización que ha dado á luz teorías desaparecidas ó anticuadas, y llega así á conocer su materia, con todas sus transformaciones y sus adelantos. Así también, el alumno adelantado de idiomas se encuentra á menudo empeñado, no tanto en el estudio del idioma mismo, como en el exámen de los sucesivos movimientos intelectuales que ha expresado la literatura. Esta práctica de ligar el presente con el pasado, de seguir paso á paso los progresos, estudiar los cambios ocurridos, que ha llegado á ser una de las características del saber moderno; indica que la historia, en el vasto campo de la humanidad, es una materia que coopera á las demás: forma por consiguiente parte de ellas y ocupa una posición central entre las demás asignaturas.

CURSO DE CUATRO AÑOS DIVIDIDO EN CUATRO PERÍODOS

Como curso completo y sistemático, recomendamos cuatro años de estudios empezando por la historia antigua y terminando con la historia de América. Para estos cuatro años, proponemos la división de la materia total en cuatro períodos, y recomendamos su estudio en el orden indicado más abajo que concuerda en gran parte con el orden natural de los acontecimientos y muestra la sucesión de los hechos históricos.

Los cuatro
períodos

1) Historia Antigua, con estudio especial de la historia de Grecia y de Roma, pero que comprenda también una corta introducción como estudio de las naciones más antiguas. Este período debe también abrazar las primeras épocas de la Edad Media y cerrarse al establecimiento del Santo Imperio Romano (800), ó á la muerte de Carlomagno (814), ó al tratado de Verdun (843).

2) Historia de Europa, Edad Media y Moderna, desde el fin del primer período hasta nuestros días.

3) Historia de Inglaterra.

4) Historia de América del Norte y del gobierno de los Estados Unidos.

No se puede omitir ninguna de estas divisiones, sin dejar un sério hueco en los conocimientos históricos del alumno. Cada parte tiene su valor especial y enseña su lección especial; además el estudio de todas las partes de la materia da una significación á cada una de ellas, que no puede tener por sí sola. La civilización griega y romana ha tenido tanta influencia sobre el mundo,—el trabajo cumplido por aquellas naciones, los pensamientos que han emitido, las ideas que han incorporado forman una parte tan grande del pasado—que en todo curso sistemático, su historia debe

estudiarse. No se puede admitir que los que se ocupan de política moderna, ignoren los problemas, los esfuerzos, las faltas de las repúblicas y de las democracias del mundo antiguo. Hablamos de estas naciones como pertenecientes á la antigüedad, pero tenemos hoy día que ver todavía mucho con ellas. La ley romana no ha caducado; el más elevado pensamiento de la Grecia es eterno.

Podemos con razón sostener que el estudio de la Edad Media es digno de tener su lugar en los programas escolares, por su valor intrínseco, pues nos relata el desarrollo del papado y de la Iglesia, el establecimiento del Feudalismo, la fundación de los estados modernos, el Renacimiento y el principio de la Reforma. Y aunque no tuviera otra razón, la historia de la Edad Media es útil al estudio, porque, sin ella Grecia y Roma serían aisladas y parecerían vivir en un mundo aparte. Por otra parte, el carácter de las fuerzas de los tiempos modernos, no puede comprenderse si no se le relaciona con sus orígenes medioevales.

Nadie sostendría seriamente, hoy día, en el momento en que se estudian los movimientos universales, cuando, como se dice, los Estados Unidos han llegado á ser una potencia mundial, que un ciudadano inteligente no tiene que ocuparse de los principales acontecimientos y de las tendencias principales de los últimos cuatro siglos de la historia de Europa. Es especialmente deseable, pues, que los alumnos americanos aprendan algo de la historia de Europa, de manera que, al ver la historia de su propio país en su propia perspectiva, puedan apreciar su significación y ser alejados de la tentación de una estrecha intolerancia, que se parece al patriotismo como el fanatismo á la fé.

Con más razón todavía, la historia de Inglaterra hasta 1776 es nuestra propia historia; Eduardo I y Pym, Hampdem y William Pitt pertenecen á nuestro pasado y han ayudado á hacer lo que somos.

Cualquier argumento que se diera en favor de la historia americana es por consiguiente igualmente válido para el estudio de la historia de Inglaterra. Realizar los deberes actuales, comprender las responsabilidades presentes, apreciar la situación del momento son cosas que no pueden inculcarse mejor que con el estudio de los siglos en que los ingleses lucharon por la representación, la libertad de palabra y la aplicación recta de la ley.

Orden
cronológico

El orden cronológico del curso por el cual abogamos aquí, tiene sus marcadas ventajas, pero se debe arreglar de modo á que el alumno haga algo más que seguir los principales acontecimientos, como se trazan desde los tiempos más remotos hasta el presente. El trabajo debe desarrollarse y ensancharse á medida que pase el tiempo para que en sus últimos años de estudios, el alumno pueda afrontar problemas más anchos y más profundos que en los primeros años, y pueda hacer uso de la perspicacidad y del sentido escolar que se han despertado en él que han sido desarrollados por una educación prévia. Con un curso de esta clase, los alumnos tendrán de la historia una idea completa y satisfactoria, seguirán la marcha de los acontecimientos, y llegarán á considerar el presente como el resultado del pasado, y al mismo tiempo, el profesor tendrá la oportunidad de despejar los problemas y las dificultades del estudio de la historia.

La conveniencia de estudiar las diferentes partes de la historia en su orden cronológico natural saltará probablemente á la vista de todos y no habrá necesidad de insistir sobre ella. Algunas personas, sin embargo, pueden objetar que el estudio en este orden no es conveniente, desde otro punto de vista. Puede discutirse la utilidad de que los alumnos deben pasar «de lo conocido á lo desconocido», de lo que les es familiar á lo que les es extraño. No nos cuidemos de aceptar for-

malmente ó de rechazar este precepto; pero recordaremos que en todas las escuelas primarias y gramaticales se dan algunas nociones de historia y que podemos admitir, con mucha probabilidad, que todos los alumnos saben algo de la historia de América, y tal vez también algo de otra historia. Por consiguiente, no vamos de hecho, en contra de la doctrina arriba referida, ni violamos la ley de percepción.

A esta objeción se puede dar una respuesta parecida. La historia de América, dirán algunos, se debería enseñar en el primer año de la escuela superior, porque muchos alumnos abandonan la escuela antes de terminar el curso. Pero esta objeción no está fundada, porque un fuerte *por ciento* de los niños y niñas no entran siquiera en la escuela superior. De modo que la historia de América debería enseñarse en la escuela gramatical. En la práctica, se da en el octavo grado y en los grados inferiores, en la gran mayoría de las escuelas; repetir el curso en el primer año secundario es por consiguiente casi una pérdida de tiempo tanto más que es imposible dar un marcado desarrollo al método de su enseñanza. Por otra parte, al colocar este estudio al fin del curso, el alumno puede trabajar sobre nuevas bases y atacar nuevos problemas; puede estudiar el desarrollo de las instituciones americanas, puede leer libros nuevos y más difíciles y emplear métodos más adelantados.

Algunos profesores que creen que la historia de América es esencial en todos los cursos, harán objeciones al plan que proponemos aquí, basados en que el último año está ya recargado, y que pedimos lo imposible, al pretender colocar su estudio en ese año. De ningún modo esta argumentación puede ser desfavorable á la historia, porque desde tiempo inmemorial, otras materias han sido consideradas como más importantes mientras que se trataba de la historia como una materia secundaria

Orden de
los períodos

y de relativa utilidad; otras materias tienen sus lugares y reclaman de una vez por sí nuevos puntos. Si es más importante que los alumnos conozcan la química, la geometría, la física, el griego, la literatura inglesa, el latín, etc., que los principios esenciales de la vida política y social que les rodea, que la naturaleza y el origen de la Constitución Federal, que sus deberes y sus derechos de ciudadanos, que las ideas fundamentales que sirven de base á su país, entonces, es natural que la historia de América no deba entrar siquiera en cuestión. Al hacer estas recomendaciones, sin embargo, no obramos sobre un terreno meramente teórico: una investigación de las condiciones existentes nos conduce á creer que hay una fuerte tendencia á colocar la historia de América en el último año del curso.

Se volverá á argüir que la historia de Grecia y de Roma es demasiado difícil para el primer año. A esto podemos responder, primero: que muchos profesores excelentes dictan con muy buen éxito este curso en primer año, y segundo que no hay necesidad de ir al fondo de los misterios de la Constitución ateniense ó de penetrar los secretos más íntimos del imperialismo romano. No es imposible dar á conocer las grandes líneas de la historia de Grecia y de Roma y hacer ver los principales rasgos de la vida griega y romana. Si en el décimo grado se puede estudiar en el original César, que es una de las grandes fuentes de la historia romana, con todas las notas informativas sobre la parte militar é histórica, que dan en suplemento las recientes ediciones ¿no se puede acaso estudiar en el noveno grado, en el idioma nacional, el material secundario?. Mientras no creamos que la historia de Grecia ó de Roma deba considerarse como una ayuda para el estudio de los idiomas griego ó latino (pues tratar así el sujeto, sería invertir su relación natural),

pensamos que el curso de historia antigua en el primer año servirá á dar vida y sentido á todo el trabajo que se haga en las clases de idioma; la idea podrá venir naturalmente al alumno que César y Cicerón han vivido realmente, han pensado, han actuado, y que no son criaturas imaginarias forjadas por el cerebro de los modernos traficantes en gramática para vejar el espíritu de los alumnos. Si el alumno tiene en su espíritu esta base del hecho, el profesor podrá ampliaria en los años posteriores del curso de la escuela superior, y podrá con mucha mayor seguridad emplear el lenguaje que enseña, como medio para poner sus alumnos en contacto con los pensamientos y sentimientos de la antigüedad.

Algunos podrán objetar que la historia de Europa, Edad Media y Moderna, es demasiado difícil para el décimo grado y que otras materias vendrían mejor en este lugar. La repuesta es naturalmente que cualquiera otra materia es difícil también, si se quiere profundizarla y estudiarla en todos sus sentidos; pero los acontecimientos principales de la historia de Europa pueden comprenderse; se pueden leer libros interesantes é inteligibles, se pueden estudiar lecciones importantes. ¿Cuántos muchachos de diez y seis años no pueden comprender «Los jefes escoceses» «Los tres Mosqueteros» «Veinte años después» «Ivanhoe» «El Talismán» Con fuego y espada? ¿La sencilla y verídica historia de un conflicto de límites, la vida y los propósitos de Richelieu, la muerte de Carlos I, la vida de Ricardo Corazón de León, el carácter de Saladin, el horrible barbarismo de las hordas Tártaras, son acaso más difíciles de comprenderse que la hilación de una novela histórica escrita sobre los mismos temas? ¿Es necesariamente la verdad más difícil, al mismo tiempo que más extraña, que la ficción? Pero la repuesta decisiva á esta objeción es que la historia de Europa, en

No hay
dificultad
excesiva

su forma más difícil, «historia general» se enseña actualmente en segundo año en la mayor parte de las escuelas que la enseñan.

Se puede criticar á la comisión por trazar un plan completo de cuatro años basándose en que no hay escuela que pueda dedicar tanto tiempo á la historia. Esta crítica es tan importante que vamos á enumerar las razones que nos han inducido á tomar esta determinación. Primero: Algunas escuelas dan historia en todos los años del curso superior, con carácter facultativo y obligatorio, y la exposición de lo que nos parece un régimen completo y sistemático puede prestar algún servicio á estas escuelas y á todos los que desean dedicar mucho tiempo y energía al sujeto. Segundo: Para las escuelas que no pueden dar todo lo que se propone aquí, no es este un motivo para que no se tracen un plan adecuado. No queremos inducir á las escuelas á dar á la historia un exceso de atención con perjuicio de las otras materias, pero se debe delinear un curso completo y adecuado antes de poder discutir fundadamente la eficacia de cualquier otra cosa. Tercero: Más vale aproximarse á un curso ideal, como partes, método, tratamiento y tiempo, que tener uno que no tiene ninguna relación con el sistema mejor y más simétrico. Cuarto: Por regla general, las partes definidas del plan que presentamos aquí pueden tomarse como plan de trabajo. No es necesario trazar, sobre una teoría enteramente nueva, un curso más corto para las escuelas que no pueden adoptar la totalidad de lo que recomendamos aquí: lo más sencillo y lo más cuerdo en ese caso es suprimir uno ó más de los períodos en que hemos dividido el total de la materia.

Cuestión de
tiempo

Si no se puede dedicar más que tres años al estudio de la historia, se pueden elegir tres de los períodos arriba citados y suprimir uno, esta supresión nos parece preferible á una condensación

del conjunto. Pero si un profesor desea reunir dos de estos períodos en el trabajo de un año, se puede adoptar con provecho uno de estos planes: Combinar la historia de Inglaterra y de los Estados Unidos, de modo que los más importantes principios que se encuentran en la historia de Inglaterra y los principales hechos que se relacionan con la exposición inglesa se enseñen en conexión con la historia de la América colonial y más tarde política. O bien estudiar la historia de Inglaterra en una forma tal, que se puedan incluir en ella los más importantes elementos de la historia de la Edad Media y Moderna de Europa.

PORQUE NO SE RECOMIENDA UN CURSO CORTO EN LA HISTORIA GENERAL

De las notas que anteceden, se ve que la comisión cree que la historia debería darse durante cuatro años consecutivos de segunda enseñanza, y que su estudio debe desarrollarse en una forma metódica, de acuerdo con el orden cronológico; en otros términos, que se deben dedicar cuatro años al estudio de la historia del mundo, para dar al alumno algún conocimiento del desarrollo de la raza y ponerle en condiciones de poder contemplar un vasto campo de estudios y de comprender los principales acontecimientos del drama histórico. Aunque, naturalmente, reconozcamos que para ese estudio más valen tres años que dos, y más dos que uno, un detenido exámen de la cuestión nos ha llevado á la conclusión que no podemos recomendar mucho, como sistema adecuado, los cursos que abrazan toda la historia en menos de cuatro años.

Inconvenien-
tes de un
curso corto

No recomendamos un curso corto en la historia general, porque un curso en estas condiciones requiere uno ó dos modos de tratamiento, ninguno de los cuales es sano y razonable. En un método, la energía se aplica á la tarea poco interesante, y tal vez sin provecho, de almacenar en la memoria hechos, fechas, nombres de reyes y reinas, principios y caídas de dinastías; no hay oportunidad para ver cómo los hechos se han producido ó las consecuencias que han tenido, para estudiar la materia debidamente, para comprender la hilación entre los diferentes acontecimientos ni para familiarizarse con el método histórico de tener á mano hechos concretos y bien definidos para sacar conclusiones de ellos. El alumno no se inicia á los primeros principios del pensamiento histórico; no se le pone en contacto con los hombres y las ideas, no se le hace ver el juego de las fuerzas humanas, no se le da un real conocimiento de los tiempos pasados, ni de las condiciones necesarias para que la historia aparezca ligada á la vida, á los pensamientos, á las aspiraciones y á las luchas de los hombres. Con el segundo método, se conduce al alumno á hablar con ideas anchas y generales, que á menudo van mucho más allá de su comprensión, con ideas que son las conclusiones generales que saca un historiador instruído de un tesoro bien repleto de datos determinados; se le enseña á aceptar sin discusión vastas generalizaciones, cuyos fundamentos no puede probablemente examinar; lo que deberían hacer, para saber cómo el estudiante de historia establece sus deducciones, ó cómo adquiere el conocimiento de las verdades generales de la historia. El primer método conviene para almacenar fechas sin sentido: los hechos se van amontonando los unos sobre los otros, no hay drama conmovedor, pero á lo sumo, habría talvez una serie de pinturas de kaleidoscopio, en las cuales las figuras estarían arregladas con cierta

arbitrariedad. Si se sigue el segundo método, todo es orden y sistema; las prendas del gran juego son los pueblos y las naciones; los peones de más valor son las ideas que mueven el mundo. El profesor práctico de colegio sabe muy bien que: al empezar el estudio de la historia, el alumno aprenderá los hechos, sin ver la relación que hay entre ellos; que, «tendencia» es una palabra que no tiene dimensiones conocidas, y que su primer deber consiste en preparar á sus alumnos á ver cómo hechos definidos pueden agruparse en hechos generales, y cómo una condición de cosas lleva á otra hasta que lleguen á darse cuenta de que la historia se apoya sobre una fuerza dinámica y no estática; y que se deben buscar los impulsos, las tendencias y los movimientos en la interpretación propia de datos particulares y en la propia correlación de hechos y de actos, con especial relación al orden cronológico. Si á los alumnos de colegio se les debe de enseñar así á comprender las fuerzas históricas y las ideas generales, ¿qué esperanza quedará para que la historia general, basada solamente sobre las tendencias, pueda adaptarse á las necesidades de una escuela superior?

Pero si no creemos que se pueda conseguir que un alumno de segunda enseñanza domine vastas generalizaciones, creemos que, si se dedica tiempo suficiente al estudio de un período de la historia, para que pueda darse cuenta de los hechos individuales y del trabajo de los hombres, entonces se le puede enseñar á agrupar estos hechos y que se puede desarrollar en él el poder de análisis y de síntesis, la facultad de establecer relaciones y de buscar las causas, de establecer una situación general y de comprender cómo ha llegado á existir; en fin, que se le puede hacer ver que para el historiador, nada está hecho, pero que todo se hace. Sin embargo, en todo trabajo semejante, el profesor debe empezar con ideas y

Base práctica

hechos que no son del todo desconocidos, con actividades, impulsos, conducta concreta de los hombres. No queremos decir con esto que no se puedan estudiar las cuestiones constitucionales y sociales, que no se puedan interpretar los movimientos políticos ó que se deba continuar en el curso de segunda enseñanza el sistema biográfico que conviene á los grados inferiores. Por lo contrario, el alumno debe ser llevado á los hechos generales, tan pronto como sea posible y se le debe inducir á buscar las deduciones y el significado de los acontecimientos lo más pronto posible. (1) Debe no solamente poseer un esqueleto bien articulado de los hechos, sino comprender el movimiento, la vida, la energía humana. El alumno mediano podrá seguir el curso de Julio César ó de Augusto sin llegar á comprender exactamente por qué la República Romana fué suprimida; puede saber mucho sobre la obra de Constantino, sin poder apreciar la influencia del Cristianismo sobre los destinos de Roma y del mundo; puede saber lo que hizo Carlomagno, sin comprender la naturaleza ó el carácter del Santo Imperio Romano; se interesa por Danton y por Mirabeau, pero no puede darse cuenta de las causas, del carácter y de los efectos de la Revolución Francesa. Es imposible al que sabe solamente lo que son alcaldes, condestables, amanuenses, poder comprender de una vez las grandes fuerzas motoras en la historia del mundo.

Lo que se
puede hacer

Abogamos, pues, por un curso de historia suficientemente prolongado para que el alumno pueda tener una idea vasta y algo comprensiva del conjunto de la materia, sin tener, por una parte,

(1) Se debe recordar que el curso de historia en la escuela superior ha de tener por objeto el despertar y desarrollar gradualmente las facultades. Se suele lanzar con demasiada precipitación á los alumnos en la historia general y se suelen exigir de ellos manifestaciones de imaginación y movimientos, cuando no tienen todavía ninguna experiencia ni previa educación.

que recargar su memoria con hechos sin relación ni significación, ó, por otra parte, que luchar con generalizaciones é ideas filosóficas que van más allá de su entendimiento. Pensamos que un curso que abraza toda la historia es recomendable, porque da algo como una perspectiva y una proporción propia, porque la historia de la actividad humana es un solo tema y el presente es el resultado de todo el pasado; porque semejante estudio ensancha el horizonte del espíritu y da amplitud de vistas y cultura, porque se debe desear que los alumnos lleguen á tener un conocimiento tan completo, como posible, de su ambiente, por el estudio de la larga evolución de la raza que les ha precedido, porque deben tener una idea general de la historia para poder establecer relación entre ella y las naciones ó períodos á los cuales dediquen más especial estudio. Pensamos sin embargo, que tan importantes como la perspectiva ó la proporción, son el método y el sistema, para hacer comprender el carácter esencial del estudio.

Todos los trabajos de ciencias naturales se llevan actualmente á cabo, de completo acuerdo con los principios que defendemos aquí; se enseña al alumno á comprender cómo se deducen las leyes simples de la física ó de la química; se le induce á pensar con cuidado y lógica sobre lo que ve y sobre la significación de las leyes y verdades fundamentales que está estudiando, para que pueda aprender estas ciencias, pensando en ellas, mejor aun echando sobre la materia un vistazo general y rápido. No pretendemos que los alumnos de segunda enseñanza se trasformen en historiadores, ni que se pueda desarrollar en ellos la facultad de apropiarse los hechos esenciales para construir con ellos nuevos edificios históricos; ni que se deba descubrir ante ellos los misterios del arte del historiador; ni que se les enseñe á dar juicios ase-

gurados y perspicaces sobre las horas críticas de una nación; pero cada estudio tiene su método, su pensamiento característico, su fin esencial propio; y se debe hacer todo lo posible para poner bien al alumno en contacto con la asignatura. Debe conocer la historia como historia, exactamente como conoce las ciencias como ciencias.

La historia
comparada
con las
ciencias

Tratar de hacer comparaciones entre la historia y las ciencias, daría lugar á equivocaciones. El método para estudiar la una, en cuanto á instrucción, á lo menos, no es el método para estudiar las otras; no admitimos que se pueda tratar á Richelieu ó á Guillermo el Silencioso con ninguna clase de reactivo moral ó que se les pueda examinar como espécimen con un fuerte lente. Y sin embargo, desde muchos puntos de vista, podemos tomar lecciones de los métodos empleados en la instrucción científica. El profesor moderno de botánica no trata de hacer aprender á sus alumnos una larga lista de plantas clasificadas ni de hacerles saber de memoria todas las familias y especies, ni de hacerles trazar cuadros sinópticos de una parte, aun considerable; de la flora del mundo; examina cuidadosamente un campo más limitado y pide á sus alumnos se den cuenta de cómo germinan las semillas y de cómo crecen las plantas, y les hace estudiar con el microscopio una fibra de madera ó una semilla segmentada. Esto lo hace para que el alumno pueda darse cuenta del verdadero objeto de su estudio, para que pueda saber la botánica y para que pueda adquirir la costumbre de pensar como los hombres de ciencia piensan; y no, compréndase bien esto, para que pueda descubrir alguna nueva ley de florecimiento ó desarrollar por sí mismo un principio aislado, una regla ó un sistema de clasificación. Así pasa con la historia; no queremos que se obligue á los alumnos á ir á buscar sus conocimientos en los materiales brutos, ni á remover

documentos para encontrar en ellos las fechas que los sabios han encontrado ya en ellos. pero queremos que el antiguo sistema de clasificación, y la antigua idea de que es necesario conocer el conjunto de la materia antes de estudiar una de sus partes, se abandonen del todo, si un esfuerzo para conocer las grandes líneas del conjunto significa que el alumno no tiene oportunidad suficiente para estudiar la historia como historia, para ver cómo los hombres han evolucionado y actuado, para saber que la historia reposa sobre la sucesión de los acontecimientos en el tiempo. Insistir sobre la comprensión general de la historia universal, antes del cuidadoso exámen de una parte, sería tan razonable como pedir á un alumno estudiar el círculo de las ciencias antes de analizar una flor ó el trabajo de una bomba.

Aunque creamos que los alumnos pueden servirse de las fuentes con provecho sobre todo como materia ilustrativa, no abogamos por el «sistema de las fuentes» y no insistimos en que se les debe enseñar el manejo del material original. La perspicacia para encontrar hechos en documentos ó narraciones contemporáneas, por deseable que pueda ser, no es el solo fin de la instrucción histórica en ninguna parte y menos todavía en los estudios de segunda enseñanza. Y aun el historiador no realiza sino una pequeña parte de su trabajo. mientras está manejando su material y reuniendo un dato y luego otro de fuente olvidada. Una de sus tareas más importantes y más difíciles consiste en descubrir la verdadera significación de los acontecimientos y en agrupar sus datos fidedignos de modo á poner en vista su valor propio y su actual valor relativo. La historia, lo volvemos á repetir, se relaciona con la sucesión de los hechos en el tiempo; y aquello porque abogamos, es un curso de historia, que permite seguir la sucesión y la evolución, las palabras no son sinó-

nimas; no se debe descuidar esta esencia sencilla del trabajo histórico, cuya esencia, sin embargo, se pierde de vista del todo y á menudo. Creemos que el alumno debe estudiar historia, y no otra cosa bajo el nombre de historia, ni filosofía por una parte, ni el arte de la investigación histórica por otra.

CÓMO SE DEBE TRATAR DE LOS DIFERENTES PERÍODOS

Podemos ahora entrar en breves consideraciones sobre cada una de las divisiones del estudio general y discutir el método que mejor le conviene. A esta parte de nuestro informe, le podríamos dar gran extensión, pero queremos limitarnos á considerar las proposiciones generales que consideramos más importantes porque se relacionan con el carácter esencial y el fin del estudio.

I. HISTORIA ANTIGUA

La historia de Grecia y de Roma se enseña en una gran parte de las escuelas de segunda enseñanza, y en algunas es la única parte de la historia que se estudia. Esta preferencia se explica por la evolución del *curriculum* en el cual los idiomas griego y latino han sido mucho tiempo los estudios predominantes, considerándose antiguamente la historia de Grecia y de Roma como el corolario del estudio de los idiomas muertos. En algunas escuelas, la historia queda convertida en una materia secundaria, que se enseña una ó dos veces por semana, y aun así se confía á un

maestro que se interesa más por la lingüística que por la historia y no ha recibido sobre ésta una instrucción metódica. El curso suele limitarse á la historia de Grecia y de Roma; el Oriente se deja de lado con frecuencia, se ignora generalmente la relación que existe entre la de Roma y la de la Edad Media. Consideraciones literarias y lingüísticas, más bien que históricas han servido para dar á conocer y á expresar la parte tratada, resultando que se ha dedicado la principal atención á los períodos en que han vivido y escrito los grandes autores. Se dedica, por ejemplo, en general, demasiado tiempo á la guerra del Peloponeso, mientras que se descuida el período helénico. Todo el tiempo que se dedica al estudio de la primera República Romana es á expensas del Imperio, aunque se sepa muy poca cosa de estos tiempos primitivos. Parece á veces que el espíritu de Tito Livio está con nosotros.

La Comisión piensa que ha llegado la hora de que la historia antigua pueda estudiarse independientemente, como parte interesante, instructiva y valiosa de la historia de la raza humana. Los alumnos clásicos necesitan estudiarla, no para complementar su trabajo clásico, sino para adquirir un conocimiento más vasto y más profundo en la vida, para formarse ideas y comprender el carácter del mundo antiguo; y los alumnos que no siguen los cursos clásicos necesitan estudiarla más todavía que sus compañeros clásicos, por que con su estudio pueden probablemente encontrar la única oportunidad de ponerse en contacto con las ideas antiguas. Pedimos, pues, que la historia antigua se enseñe como historia, con el mismo fin que cualquier otra parte de la historia, para que los alumnos puedan estudiar la historia de las hazañas humanas y prepararse para el pensamiento histórico.

Para dar el valor que le corresponde á la his-

toria antigua, es especialmente importante que la de Grecia y de Roma no esté aislada, sino que se la relacione en cierta manera con la vida y la influencia de las demás naciones, dando cierto conocimiento del conjunto de la materia que tiene una evidente unidad propia. Debe como introducción, hacerse un breve estudio de la historia de Oriente, como base indispensable para el estudio de los pueblos clásicos. Este estudio debe ser breve, y al parecer de la Comisión, no debe ocupar más de una octava parte del tiempo total dedicado á la historia antigua. Sirviría á dar: (a) una idea de la antigüedad de estos principios orientales y del tiempo lejano á que alcanzan los recuerdos históricos; (b) un conocimiento determinado de los nombres, lugares y sucesión cronológica de las primeras naciones orientales; (c) los rasgos característicos de su civilización del modo más concreto posible; (d) las grandes líneas de su influencia sobre los tiempos posteriores. Se podrán, tal vez, poner mejor en evidencia los factores principales de este período, concentrando la atención, primero, sobre los reinos de los dos grandes valles—del Nilo y del Tigris y del Eufrates—como introducción á la historia de los pueblos menos importantes de las regiones vecinas, para llegar á la extensión hacia el Norte y á la reunión de los grandes imperios. Se puede luego estudiar la Persia, y sus conquistas puede servir para pasar en revista las demás.

La historia de Grecia debe naturalmente incluir un corto estudio de los primeros tiempos y poner en evidencia el crecimiento de Atenas y de Esparta y el carácter particular del gran período clásico, pero no debe, tampoco, omitir el estudio de los principales acontecimientos de la edad helénica; debe dar una idea de las conquistas de Alejandro, de los reinos á que dieron origen y de la extensión de la civilización griega hácia el

Este, tan importante desde el punto de vista de la influencia de Grecia sobre los tiempos posteriores. Debe también dar á conocer los acontecimientos principales de la última parte de la historia de Grecia y establecer la relación que existe entre la historia de Grecia y la de Roma. El tiempo que se necesita para estos estudios se encontrará omitiendo los detalles de la guerra del Peloponeso, que abundan en tantos textos. Este período se debe más bien tratar extensamente para servir de transición entre las historias de Grecia y de Roma; se hará de él un primer estudio rápido del lado de Grecia, para volver después á él, al estudiar la conquista del Este por Roma. Se debe cuidadosamente demostrar la superposición cronológica de las historias de Grecia y de Roma y hacer desaparecer esa idea corriente entre los alumnos de que Roma fué fundada después de la destrucción de Corinto.

El estudio de la historia de Roma debe ser suficientemente completo para corresponder á su importancia. A la comisión, le parece que se suele dedicar demasiado tiempo al período de la República, especialmente en sus principios, y demasiado poco en cambio, al Imperio. No se da siempre la atención que corresponde al desarrollo del poder de Roma y á la expansión de su dominación. Se debe dar una idea de la organización del estado mundial y de la extensión de la civilización romana. Reconocemos perfectamente la dificultad de este período y no pretendemos imponer á los alumnos ideas generales que les confundan; por esto, el profesor deberá tratar de darles á conocer, no solamente los emperadores y las guardias pretorianas, sino también la gran fortuna de Roma; y no insistir tanto sobre la caída de Roma, como sobre la impresión que dejó en la Cristiandad Occidental el espíritu y el carácter de la Ciudad Eterna. Este resultado,

pensamos, se podrá conseguir acudiendo á hechos concretos y á elucidaciones, y no á generalizaciones filosóficas. Recordamos casi todos, que nuestra impresión en los primeros estudios, era que Roma había rendido en realidad el alma con la ascensión de Augusto al trono. ¿Debemos esta idea á ese buen republicano de Tito Livio? Y si hemos estudiado todo el Imperio, nos hemos maravillado de que haya necesitado cuatrocientos años y más para recorrer el camino resbaladizo que va hasta Averno, una vez que había dado el primer paso en esa vía. Tener semejante idea, es hacer perder á la historia de Roma toda su verdad.

La prolongación de la historia antigua con la de los principios de la Edad Media tiene marcada conveniencia para un programa de dos años para el estudio de la historia de Europa. Asegura una repartición equitativa del tiempo y una razonable distribución de las explicaciones entre los primeros y los últimos períodos. Si el alumno se detiene en sus estudios históricos al fin del primer año, es bueno que no considere la historia clásica como una cosa aparte, y que se le haga saber algo de lo que siguió á la llamada «Caída» del Imperio de Occidente. Además, es difícil encontrar una fecha anterior, para terminar lógicamente esta primera parte; no se puede terminar con la introducción del cristianismo, ó con las invasiones germánicas ó con el nacimiento del Mahometismo; y darla por terminada en 476 es dejar al alumno en un mundo de confusión; las invasiones apenas empiezan, la iglesia no está completamente organizada, el Imperio no ha caído del todo. De allí, por motivos de claridad únicamente, se quisiera llevar al alumno hasta una época, de relativo orden y de relativa sencillez, como la encuentra durante el reino de Carlomagno. El estudio posterior de la Edad Media empieza entonces con la diso-

lución del Imperio de los Francos y la formación de los nuevos estados (1).

II. HISTORIA DE EUROPA DE LA EDAD MEDIA Y MODERNA

Este estudio comprende un período de mil años y la historia de cuatro ó cinco importantes naciones, á lo menos, es pues, forzosamente una materia que presenta mucha dificultad para determinar el mejor método que se debe emplear para su estudio. Ya se haga un estudio superficial del conjunto del período, ya se estudien solamente sus líneas principales, se debe recomendar altamente de buscar, si es posible, una unidad, ó alguna línea central con la cual se relacionen los acontecimientos y los movimientos. Encontrar un principio seguro de unidad es sumamente difícil, tal vez imposible, y es muy probable que los escritores continuarán en desacuerdo sobre el mejor método que conviene emplear para cruzar esta vasta extensión de tiempo

Un modo de conseguir la unidad y la continuidad consiste en estudiar solamente los movimientos generales, sin tratar de seguir la vida de ninguna nación en particular; pero si este método se puede admitir para las clases de colegios, no se puede aplicar en la segunda enseñanza, donde los alumnos tienen mayor dificultad para comprender las tendencias generales. Sin embargo nos parece que ciertos rasgos característicos del período medioeval, á lo menos, pueden tal vez estudiarse. El período que se extiende desde Carlomagno hasta el Rena-

Edad media.

(1) Un estudio de esta clase de los principios de la Edad Media tiene que ser muy breve, y se debe limitar á los rasgos elementales del período, á las invasiones de los Barbaros, al levantamiento de la Iglesia Cristiana y de la civilización mahometana, á la persistencia del Imperio en Oriente y á los progresos del poder de los Francos hasta su punto culminante bajo Carlomagno. Esta práctica de combinar la historia antigua y de la Edad Media ha sido seguida en muchas escuelas y ha dado resultados satisfactorios.

cimiento tiene un «carácter bien delineado y casi personal»; y gracias á una selección de hechos bien elegidos se pueden dar á conocer á los alumnos de segunda enseñanza los principales rasgos característicos. El profesor ó el autor que adopte este método, debe naturalmente proceder con mucho cuidado para dar á sus alumnos ideas generales sacadas de un empleo juicioso de hechos concretos y de elucidaciones, sin olvidar de citar algún hecho de los más importantes y fechas que determinen ese período. Encontrará, probablemente, que el rasgo más característico de la época, es el dominio inquebrantable de la Iglesia Romana, y deberá por consiguiente presentar claramente los rasgos esenciales de su organización y explicar los métodos que seguía para ejercer su inspección en todas partes, durante la Edad Media. Si esto se hace, como se puede y se debe hacer, con cuidado é imparcialidad, el alumno recibirá una provechosa lección sobre la veracidad y la objetividad histórica, al mismo tiempo que llegará á apreciar una de las grandes fuerzas motrices de la historia de Europa.

Este método de estudiar la historia continental puede aplicarse al período de la Reforma, recordando que al mismo tiempo que este período marca el fin de la Edad Media, sirve también de base á la historia moderna de Europa. Ésta época debe enseñarse, por consiguiente, desde un doble punto de vista. Los principales aspectos del tiempo deben presentarse al alumno de una manera extensa y se le debe hacer comprender que el siglo XVI es un siglo de transición; que el orden antiguo ha sido destruído; que la vida religiosa, política, material, intelectual y social ha sido profundamente afectada, no sólo por las doctrinas de Lutero y de Calvino, sino también por el desarrollo de la imprenta, el uso de la pólvora, los viajes de Magallanes y de Drake, y el cambio en los valores

económicos. Las guerras de religión marcan los últimos esfuerzos para restablecer el reino unido del cristianismo; y aunque el tratado de Westfalia bien parece corresponder á la esfera de la historia moderna, puede elegirse con tino cómo el fin de esta era de transición.

Desde la clausura de este período, se encontrará mucha dificultad para poder tratar únicamente de movimientos de carácter general que afecten la vida de Europa. No existe ahora ninguna grande institución, como la Iglesia, que forme el centro de la Cristiandad; las diferentes naciones han dejado de pertenecer á un sistema y actúan como soberanos independientes; el desarrollo de una vida nacional distinta es ahora de primera importancia para el alumno de historia. Pero, aun en la historia moderna, el método de ocuparse de épocas de importancia internacional puede emplearse hasta cierto punto. Para poder hacerlo, se necesitará probablemente relacionar los movimientos y características de una época con la historia de las naciones particulares para poder darse cuenta del desarrollo separado de los estados europeos. Por ejemplo, el período que va de 1648 hasta 1715, puede considerarse como la época de Luis XIV, y al estudiár la historia de la monarquía durante el siglo XVII ilustrada por los hechos y la administración de Luis, se podrá estudiar la historia de la Europa occidental en sus relaciones con Francia. El período de 1715 á 1763 es la época de la expansión colonial y de la rivalidad entre Francia ó Inglaterra; se podrá estudiarle desde el punto de vista de Inglaterra ó de Francia. La época de Federico el Grande (1740-1786) nos ofrece no solamente el levantamiento de Prusia y la significación de este grande acontecimiento, sino también la teoría del despotismo ilustrado, de la que Federico es representante y cuyo ejemplo fué imitado por Catalina de Rusia, José

Moderna.

II, y otros ilustrados monarcas y ministros. Por el período de la Revolución Francesa y del Imperio (1789-1815), se debe tomar de nuevo á Francia como el centro para estudiar las relaciones internacionales de los estados europeos, el desarrollo de los nuevos principios de nacionalidad la soberanía del pueblo, y la libertad individual. Desde 1815 hasta 1848, Metternich puede considerarse como la figura central; se insistirá naturalmente sobre el carácter reaccionario de su época, pero se deberá también mostrar el progreso de los nuevos principios, comprobados por la independencia de Grecia y de Bélgica y la monarquía liberal de Luis Felipe. El sistema de Metternich cayó en 1848, y desde esta fecha hasta 1871 el estudio se dirige naturalmente á la obra de Cavour y Bismark, para la unificación de Italia y de Alemania y á los temas que se pueden relacionar fácilmente con estos acontecimientos. Al tratar de dar al alumno una idea de la política moderna de Europa desde el establecimiento del Imperio Germánico, se puede considerar á Bismarck como figura central hasta 1890 y al Emperador Guillermo II como sucesor de Bismarck. En esta relación, las ambiciones y los progresos de Alemania, fuera de Europa, desde 1871, servirán para poner de manifiesto que la historia de las grandes naciones europeas es actualmente no solo la historia de Europa, sino también la historia de Asia y de Africa.

Episódica.

En una forma parecida á esta, se podrá estudiar el ancho campo de la historia de Europa con especial relación á los movimientos ó á las épocas. Este esbozo no se ha dado aquí con el propósito de servir de sistema firme y seguro, pero más bien para ilustrar el principio culminante por el cual estamos luchando: es decir, buscar un principio de unidad que permita un estudio definido y concreto, alejándose, por una parte, de las generalizaciones

filosóficas, y por otra, de las enredadas narraciones de acontecimientos aislados que nada significan, por falta de propia connotación.

Otro método para asegurar la unidad y la continuidad es de elegir la historia de una nación, de Francia, con preferencia, como punto central y de estudiar el desarrollo de su vida. Puede ser que la comprensión de las principales transiciones en la historia de un sola nación durante mil años sea todo lo que se pueda exigir á un alumno de segunda enseñanza. Pero probablemente le será muy posible adquirir más conocimientos: las emigraciones germánicas, el desarrollo de la Iglesia, las invasiones de los Sarracenos, el establecimiento del Santo Imperio Romano, el feudalismo, las cruzadas, el Renacimiento, la formación de las monarquías nacionales, las guerras de religión, la Revolución francesa y las guerras de Napoleón, la unificación de Alemania y de Italia, los movimientos democráticos, de este siglo,— éstos y otros importantes temas tienen relación inmediata con la historia de Francia y pueden muy bien estudiarse en relación con ella.

Este método de enseñanza ha sido seguido con buen éxito en varias escuelas. Varios profesores han tomado la historia de Inglaterra para este objeto, con algún éxito, y han dado así á sus alumnos muchos conocimientos sobre los hechos ocurridos en el continente. Inglaterra, sin embargo, no llena tan bien este fin como Francia: hablamos del empleo de la historia de Inglaterra, únicamente para mostrar la posibilidad de este plan. Naturalmente, si se elige una nación cualquiera, el alumno llegará á tener una idea exagerada del papel desempeñado por esta nación particular; y hay en esto el peligro de la falta de proporción. Pero la consistencia, la sencillez y la unidad son más esenciales que la comprensión general; ó más exactamente se podría decir, que la comprensión

Central.

general y la apreciación de proporciones son casi imposibles para los niños y las niñas, y si falta la sencillez y la concisión, es imposible darse cuenta de los fundamentos. Si se toma á Francia como centro, se podrán estudiar los acontecimientos en orden, se podrán cultivar el primer modo histórico de considerar las cosas, y examinar y discutir los actos concretos de los hombres.

Si ninguno de los métodos sugeridos aquí conviene al profesor, debe entonces hacer una de estas dos cosas: ó tratar de conseguir una vista muy general de la materia, dando todos los hechos principales con las fechas y seguir las historias de las naciones paralelamente, ó bien omitir grandes porciones de la historia y conformarse con el estudio de algunas épocas importantes. Con cualquiera de estos métodos de enseñanza, se debe renunciar en gran parte á todo esfuerzo de unificación. El primer método se sigue comúnmente, pero da á menudo por resultado á juicio de la comisión, recargar la memoria con hechos indigestos y crear confusión en el espíritu; es cierto que un esfuerzo ocasional para reunir las líneas paralelas por líneas horizontales ayudaría á dar unidad y uniformidad á la estructura, ó á cambiar su aspecto, pero un vistazo de vez en cuando echado sobre una sanción trasversal dará un resultado parecido. Algunos profesores emplean el segundo método y se les podría difícilmente convencer de que no es el mejor: creen que con un estudio intensivo de dos ó tres épocas, se consiguen los mejores resultados en la enseñanza. La Reforma, la época de Luis XIV, la Revolución Francesa y el siglo XIX, podrían elegirse como períodos característicos. Sin embargo, no recomendamos este método á las escuelas, ni insistimos en su conveniencia. Sabemos que se ha empleado con éxito, y creemos que, en ventajosas circunstancias, dará probablemente buenos resultados; pero á pesar de todo se debe la-

mentar la falta de un estudio general de la historia de Europa.

III. HISTORIA DE INGLATERRA

La historia de Inglaterra, que figura en el tercer año del curso y que completa el estudio del desarrollo europeo es sumamente importante. Dada la significación que tiene en sí la historia de la nación inglesa, se puede sacar doble utilidad de su estudio, si éste se lleva á cabo de modo á poder, hasta cierto punto, servir de revista á la historia continental y de preparativo para la historia de América. Los alumnos de nuestras escuelas, como ya lo hemos dicho, no están en condiciones de perder esta introducción al estudio de la historia y de las instituciones de los Estados Unidos, pues, si no saben cómo el pueblo inglés se ha desarrollado y cómo han madurado los principios ingleses, sólo puede tener una idea muy vaga de lo que significa América. La Revolución misma, por ejemplo, si se estudia como fenómeno aislado, pierde la mitad, por no decir más, de su significación, porque el movimiento que terminó con la separación de las colonias de la madre patria y con la adopción de la Constitución Federal, empezó mucho antes de que las colonias fueran fundadas y porque la Declaración de la Independencia fué la manifestación formal de ideas democráticas que habían tenido su raíz en suelo inglés.

Creemos que se debe prestar una atención considerable, para no decir la principal, al desarrollo gradual de las instituciones políticas de Inglaterra. Estas palabras pueden parecer prohibitivas, pero es de esperar que el lector de este informe no se imaginará que pretendemos hundir al alumno en Stubbs ó en Hallam. Queremos decir sencillamente que los rasgos principales, los principios funda-

Instituciones
inglesas.

mentales y las prácticas del gobierno constitucional deben estudiarse y que se deben indicar las diferentes etapas de su evolución. No hay dificultad en conocer los grandes rasgos de la obra de Guillermo I y sus resultados, los principales adelantos del siglo XIII, la significación actual de la supremacía de los Tudor, las causas fundamentales, los propósitos y los resultados de la Revolución Puritana, la obra de Pym y de Eliot, de Robert Walpole ó del conde Grey. Se podría hacer casi la misma objeción á las matemáticas en la escuela superior, porque las ecuaciones trascendentales ó el cálculo integral son difíciles y áridos; cuando se queja de que la historia constitucional de Inglaterra es difícil, porque, cuando se hace de ella un estudio profundizado, está como cualquier otra materia, llena de perplejidades. El estudio debe ser sencillo, directo y eficaz y su fin supremo debe ser demostrar la larga lucha por los privilegios políticos y civiles y el crecimiento gradual de las formas dominantes y de las ideas salientes del estado inglés. No se puede olvidar, aún en un curso de escuela superior, que Inglaterra es la madre del gobierno constitucional moderno y que por la fuerza de su ejemplo ha llegado á dar leyes á las naciones.

Se debe hacer ver al alumno cómo el estado ha aumentado en poder, cómo se ha desarrollado el gobierno, y cómo ha llegado á responder cada vez más á la voluntad del pueblo y á cuidar de los intereses individuales. Pero debe darse cuenta más cabalmente del progreso político: se le puede mostrar á lo menos en pequeña escala, cómo la vida del hombre se ha ensanchado con los años; y se les pueden hacer notar los muchos cambios que se han producido en las costumbres de la vida y en la industria. Un reino como el de Elisabeth perdería mucho de su significación para el estudiante, si éste se conformara con la vul-

gar frase de «absolutismo de los Tudor» (que á bien considerarlo, no es sino medio exacta) sin ver el movimiento social é industrial, el gran levantamiento de la humanidad, «el despertar general de la vida nacional, aumento de la riqueza, de la refinación y del confort» en aquella época en que «la esfera del interés humano ha tomado proporciones á las que jamás había alcanzado anteriormente . . . gracias al descubrimiento de un nuevo cielo y de una nueva tierra.» El profesor experimentado no descuidará el estudio colateral de la literatura, pero se esforzará por demostrar que ha participado del carácter de su época, porque la mejor literatura es siempre la mejor pintura de la época que la ha dado á luz.

En el estudio de las instituciones inglesas, no conviene insistir sobre la situación anterior al período normando, y se debe aún pasar con rapidez sobre los hechos políticos ordinarios anteriores á Egbert. Para el alumno de segunda enseñanza, los detalles de lo que Milton llamó las «batalla de los gavilanes y de los cuervos» son pesados y sin provecho: los martirios apócrifos, las leyendas de dudosa autenticidad y las colecciones de nombres que no se pueden pronunciar son una carga inútil para la memoria sana de un alumno de diez y seis años, cuyo espíritu pronto se resiste á la asimilación. En cambio los orígenes de las instituciones posteriores, desde su aparición en los tiempos anglo-sajones son interesantes y deben prestarse á un buen desarrollo.

Una vez que se hayan bien establecido las instituciones que nos son familiares en la vida moderna, se despierta naturalmente el interés del alumno, y el tiempo que se dedica al estudio es provechoso. El jurado, los cargos de sheriff y de coroner llaman la atención y aun se puede dar una noción sobre el desarrollo de la ley común en los principios de Inglaterra. Pero en todo es-

te trabajo, se debe esforzar el maestro en insistir sobre las instituciones que han sobrevivido, más bien que sobre las que han desaparecido. Este estudio no puede faltar de hacernos comprender lo que debemos al pasado.

No hay necesidad, sin embargo, de indicar aquí en detalle como pueden haberse hecho los pasos sucesivos en el desarrollo de las instituciones inglesas y de las libertades inglesas; este proceder requiriría una enseñanza más larga que la que se puede dar aquí; pero no está fuera de lugar decir que se debe insistir con fuerza, principalmente sobre los importantes movimientos constitucionales y el establecimiento de principios que marcan una etapa de progreso y preparan las instituciones, los principios y las ideas que deben venir después.

Cuando se estudia la historia constitucional de Inglaterra, se debe prestar la mayor atención á las instituciones de la Gran Bretaña meridional; pero cuando se estudia la historia de la nación, independientemente de la del estado, es indispensable que se pierda en las escuelas americanas la costumbre de descuidar la historia galense, escocesa é irlandesa; de lo contrario no se tiene idea de la naturaleza cosmopolita de la nación que ha levantado el Imperio Británico y ha derramado fuera el conocimiento de las instituciones inglesas y el uso del idioma inglés. Aun cuando se estudia la primera parte de la historia, se debe cuidar de manifestar la existencia de los galenses, escoceses é irlandeses; y aunque no conviene entrar en detalles sobre la historia de estos pueblos en los tiempos posteriores, se deben indicar, sin embargo, los acontecimientos más notables; se deben recordar sus relaciones con la Inglaterra meridional, y dar á conocer su desarrollo de modo que se haga inteligible su reunión final en un solo reino unido de la Gran Bretaña.

Es muy conveniente que se dé el desarrollo necesario á la expansión y al crecimiento del imperio británico. Raramente los textos de escuela prestan suficiente atención á esta parte del asunto: no se suele evidenciar el verdadero significado de la Revolución Americana; Dettingen, Fontenoy y Minden suelen obscurecer Loisburg, Quebec y Plassey. Sin Drake, Raleigh, Clive y Gordon, la historia inglesa de los tres últimos siglos, no es en ningún modo la historia de Inglaterra.

También el sistema colonial y la política general colonial de los siglos XVII y XVIII requieren atención en las escuelas americanas; y la fundación del imperio británico de la India no puede correctamente subordinarse á luchas de partido en el parlamento ó á sucesiones ministeriales. Finalmente, el desarrollo alcanzado por el imperio británico durante el siglo XIX, el saber como las colonias del Canadá, Australia, Nueva Zelandia y Africa Austral han conseguido y aprovechado el derecho de autonomía, y como la East India Company se ha establecido y se ha desarrollado, como dependencia imperial de la corona británica, son temas más importantes que el estudio de la política ordinaria de partidos dentro del reino insular de Inglaterra.

Prestando atención á las relaciones de Inglaterra con el continente, será posible pasar en revista los más importantes movimientos de la historia de Europa, y dar al alumno nuevas vistas sobre su significación. Si estas ojeadas sobre la situación continental se dan con demasiada frecuencia, la clase puede llegar á ser confusa y perderse de vista las sendas del progreso constitucional de Inglaterra; sin embargo, juiciosas referencias y comparaciones ayudarán al alumno á apreciar la significación de lo que pasaba dentro de los cuatro mares. El estudio del feudalismo inglés brindará la oportunidad de repasar lo que se ha estudiado del

Relación con
la historia de
Europa

carácter de la misma institución en el continente. No se pueden estudiar las cruzadas, como si Ricardo I hubiera sido el único rey que hubiese tomado la cruz ¿quién podrá comprender la querrela entre Enrique I y Anselmo, si no conoce la disputa entre Gregorio y Enrique de Alemania? ¿Podrá aún comprenderse la conquista normanda, si no se sabe algo sobre quiénes eran los Normandos y sobre lo que habían hecho? ¿Alcanzará uno á ver la fuerza de los grandes movimientos liberales del siglo XVII, sin comparación entre los Carlos de Inglaterra y los Luises de Francia? Aunque se pueda prescindir de este método comparativo, creemos que comparaciones é ilustraciones cuidadosas y juiciosas servirán para dar conocimientos é ideas, y de todos modos podrán ser útiles.

IV. HISTORIA DE AMÉRICA

Si se estudia la historia de América, como lo recomienda la comisión, en el cuarto año de segunda enseñanza, se deberá considerarla como un estudio adelantado, con el propósito de obtener una idea clara del curso de los acontecimientos en la edificación de la República Americana y en el desarrollo de sus ideas políticas. Su principal objeto debe ser dado á conocer al estudiante los fundamentos del estado y la sociedad de la cual forma parte, hacerle apreciar sus deberes como ciudadano y conducirle á un patriotismo inteligente y tolerante.

No hay motivo para dedicar mucho tiempo á la historia colonial. El período tiene especial interés si se le considera como un capítulo en la expansión de Inglaterra, ó un capítulo en la historia de la lucha entre las naciones de la Europa Occidental por las colonias, el comercio y la preponderancia. Se deberá más bien considerar co-

mo una época cuando se desarrolle el espíritu de suficiencia y de confianza en sí mismo, cuyo espíritu conduce á la Revolución y al vigor dominante de la democracia posterior. Se debe prestar atención al establecimiento de la situación industrial y de las costumbres de actividad industrial, para explicar las diferencias políticas que se produjeron más tarde, especialmente para explicar las divergencias entre el Norte y el Sur después de la formación de la unión constitucional. Se debe dar poca importancia á las campañas militares, en cualquiera parte del estudio, aunque, si bien se puede fácilmente menospreciar la importancia de las guerras intercoloniales, no se deben descuidar los hechos principales de otras guerras, especialmente, como es fácil comprenderlo, la Revolución y la Guerra Civil.

En el estudio de la historia de América, es indispensable que se presente con claridad el desarrollo de las organizaciones políticas. No se debe permitir que nada pase antes que los rasgos dominantes de nuestro sistema constitucional. El alumno debe ver las características de la vida política americana y conocer las formas y los métodos, tanto como los principios, de la actividad política. Debe conocer los ideales de la vida americana y estudiar los principios de la sociedad americana para darse cuenta de cómo se han manifestado en las instrucciones y tomado cuerpo en la forma de civismo.

Mucho se ha dicho sobre la necesidad de estudiar la historia social ó industrial de los Estados Unidos, y algunos profesores experimentados han declarado que se debe insistir, ante todo, sobre los rasgos sociales y económicos (1) de la vida pasada del pueblo. No cabe duda de que semejante estudio se debe recomendar; el alumno llegaría á compren-

Industrial
y
social.

(1) Hay una marcada diferencia entre estudiar la historia económica y estudiar los rasgos ó condiciones económicas.

der la naturaleza de los problemas del mundo industrial que le rodea, y á ver los cambios graduales que se han producido á medida que pasan los años. La historia se debe hacer real para él, por el estudio de la vida diaria y común del hombre, y así llegaría á darse cuenta de que solamente una muy pequeña parte de las actividades y de los esfuerzos del hombre queda expresada en las legislaturas, los congresos ó los gabinetes, que, especialmente bajo un gobierno como el nuestro, las condiciones industriales, las necesidades corporales, los deseos sociales, los anhelos morales del pueblo, determinan final cuando no inmediatamente, el carácter de la ley y la naturaleza del mismo gobierno. No pensamos, sin embargo, que los hechos económicos y sociales deben desarrollarse á expensas de los hechos gubernamentales ó políticos. Parece cuerdo decir que el mayor fin de la enseñanza es inculcar al estudiante un sentido de deber y de responsabilidad y un conocimiento de sus obligaciones humanas; y que una función manifiesta de la instrucción histórica en las escuelas es dar al alumno un sentido de deber, como miembro responsable de esta sociedad organizada de la cual forma parte, y alguna apreciación de sus principios y de su carácter fundamental. En otras palabras, no debe de ningún modo descuidar las fases industriales y sociales del progreso, pero hay la necesidad absoluta de que un curso de historia americana se esfuerce en dar una narración referente á los acontecimientos políticos y en recordar la formación gradual de las instituciones, el lento establecimiento de los ideales y de las conquistas políticas.

Afortunadamente, como lo hemos dicho ya, muchos de los acontecimientos más importantes de nuestra historia social é industrial están tan íntimamente ligados con el curso de nuestra historia política, que no parece sino que los dos for-

man una sola. Los cambios en los modos de la industria y en las condiciones sociales, los progresos en los métodos de trabajo, los movimientos intelectuales y morales, se han manifestado en acción política, han tenido influencia en las creencias de los partidos ó en alguna otra manera han afectado las formas ó la conducta del cuerpo político. En un país democrático, todo cambio importante en la vida del pueblo tiene su importancia en la historia política, porque el pueblo es el estado. Muchos de los cambios económicos y sociales, pues, se pueden estudiar muy bien, cuando se manifiestan en esfuerzo organizado ó se encarnan en instituciones políticas. Si se consideran las actividades políticas ó se trata de comprender las constituciones, sin conocer la vida y las esperanzas del pueblo, los esfuerzos de la industria y del comercio, la influencia de las invenciones y de los descubrimientos, las consecuencias de la inmigración, muy poco se puede saber sobre los orígenes y las causas, el juicio se basa sobre símbolos y no sobre cosas.

Si bien creemos, que el principal esfuerzo debe tender á dar al alumno el conocimiento del progreso de las instituciones políticas, ideas y tendencias, creemos también que debe conocer las faces económicas de la vida; que, tanto como sea posible, se llame su atención no solamente hácia las condiciones económicas y sociales, sino hácia los desarrollos económicos y sociales y que estas modificaciones industriales, económicas y sociales deben recibir principal atención cuando han alterado la organización social de un modo permanente ó han llegado á incorporarse á las instituciones, á las ideas y á las formas gubernamentales. En nuestro estudio se deberá tratar de comprender toda la importancia, porque vemos los resultados, del becho de que Virginia ha cultivado tabaco, la Carolina del Sur arroz y de que los habitantes

Historia
económica.

de la Nueva Inglaterra eran pescadores é iban con buques sobre el mar; deberemos tratar de darnos cuenta de lo que significa esclavitud y servidumbre blanca, comercio del algodón y del azúcar, buque de vapor, ferrocarril, telégrafo, prensa rotativa y máquina de segar. Deberemos ver, si podemos, como estas cosas han tenido influencia sobre el progreso humano y han tenido consecuencias para la naturaleza, la organización y los destinos del pueblo americano.

Por el momento, un estudio cuidadoso, como este no es posible para alumnos de los primeros años. En los grados inferiores, antes de pasar á la segunda enseñanza, se pueden muy bien emplear sencillas descripciones de los tiempos pasados, de las casas, de los aparatos, de las tabaqueras, de las pelucas y de las bragas de seda de nuestros tatarabuelos; pues, estas descripciones sirven para despertar la imaginación, alimentarla, dar la idea de que los hombres y su ambiente han cambiado, y preparar el espíritu al desarrollo posterior de poder y de la facultad histórica. (1) Pero aunque el alumno deba conocer la situación pasada y tratar de tener una viva pintura del pasado, el fin último de la historia es descubrir, no lo que ha sido, sino lo que será. Hechos que no tienen entre sí ninguna relación pertenecen más bien al anticuario que al historiador. En la segunda enseñanza, pues, y especialmente en los últimos del curso, se debe prestar atención á los movimientos, y hacer un esfuerzo para cultivar

(1) Reconocemos perfectamente el valor histórico de muchas cosas que á primera vista parecen sin importancia. Cuando por ejemplo se nos dice que los anti-Federalista llevaban peluca y los Republicanos no, reconocemos un hecho que marca un cambio y simboliza creencias políticas y diferencias de partidos. Taine dice que hácia el vigésimo año del reino de Elizabeth, los nobles abandonaron el escudo y la espada que se manejaba con las dos manos para la rapiere—«hecho pequeño, casi imperceptible», hace observar, «y sin embargo grande, pues es como el cambio que hace sesenta años nos hizo abandonar la espada en la corte, para dejar nuestros brazos balancearse á lo largo de nuestros fracs negros».

la facultad de deducir generalizaciones verídicas y de ver y comprender las tendencias.

Esperamos que esta nuestra declaración no dará motivo á nadie para creer que emprendamos una guerra contra la historia económica, y contra el estudio de lo que los alemanes han llamado con mucha propiedad «*culturgeschichte*» Pero sostenemos que, desde que hay que hacer tanto trabajo en un solo año, no hay tiempo para el estudio de las condiciones industriales y sociales del pasado—aunque puedan ser en realidad fenómenos interesantes—porque quedan sin relación, aisladas, y por consiguiente insignificantes y son tal vez sin valor real histórico. Se debe más bien dedicar el tiempo á lo importante, á las situaciones que han dado resultados, á los movimientos, cambios é impulsos que se han producido en la sociedad tanto industrial como política. No hay estudio de formas económicas ó de fases sociales que deba hacer perder de vista las ideas políticas y sociales sobre las cuales descansa nuestro país y que han formado la evolución de nuestra historia.

Nos hemos extendido sobre este tema en relación con una simple consideración sobre la historia americana, por que muchas de nuestras declaraciones nos han parecido importantes, y por cuanto se diga, que puede ser aplicado particularmente á la historia de América, es igualmente verdadero para otras materias. Especialmente en el estudio de la historia de Inglaterra se debería esforzarse para establecer una relación entre la situación económica é intelectual y el progreso de Inglaterra, fijarse en los cambios ocurridos en la sucesión de los siglos y ver como la organización política y las necesidades sociales han tenido una recíproca acción, la una sobre las otras. Y sin embargo ¿con que frecuencia se ha estudiado la insurrección de Wat Tylor, como un

simple levantamiento de políticos descontentos, que puso en peligro la seguridad ó la comodidad del joven Ricardo III! ¡Cuántas veces se ha estudiado la devastación del Norte como si no tuviera más que un alcance sobre la fortuna de la dinastía normanda! ¡Cuántas veces se han considerado invenciones y descubrimientos como simples fenómenos aislados, como si cambios, del valor del que marcó el empleo del carbón de piedra en la fabricación del hierro, fueran solamente de interés científico!

V. GOBIERNO CIVIL

Se puede ahorrar mucho tiempo y conseguir mejores resultados, si la historia y el gobierno civil se estudian en gran parte juntos, como si se tratara de un solo asunto más bien que de dos distintos. Estamos seguros de que, después de lo que hemos dicho en las primeras partes de este informe sobre la conveniencia de que los alumnos de las escuelas conozcan su ambiente político y sus deberes, nadie supondrá que en lo que recomendamos aquí, intentemos despreciar el valor del estudio del gobierno civil ó amenguar la efectividad de su estudio. Lo que deseamos dejar bien planteado, es que los dos asuntos se reducen á uno en muchos puntos y que hay una verdadera pérdida de energía estudiando un libro sobre la historia americana, y otro librito sobre el gobierno civil, ó viceversa, cuando por una combinación de los dos se puede hacer un curso excelente.

Gobierno
ó
historia.

En un curso completo y bien hecho de estas materias debe haber probablemente un estudio separado del gobierno civil, en el cual se puedan discutir temas, como el gobierno municipal, instituciones de estado, naturaleza y origen de la

sociedad civil, nociones fundamentales de la ley y de la justicia, y materias parecidas; y pueden ser aún necesario, si el profesor quiere dar un curso completo y dispone del tiempo necesario, complementar el estudio de América con un estudio formal de la Constitución y de los trabajos del gobierno nacional. Pero repetimos, que una gran parte de lo que comunmente se llama gobierno civil, puede muy bien estudiarse como parte de la historia. Al conocer bien la forma actual de nuestras instituciones, se puede ver su origen y su desarrollo; pero mostrar los orígenes, las transformaciones y el desarrollo, corresponde á la historia, y con el estudio propio de la historia, se ven precisamente estos movimientos y se conocen sus resultados.

Sería naturalmente poco cuerdo decir que el alumno de segunda enseñanza puede trazar todos los pasos del desarrollo de nuestras instituciones, leyes, teorías políticas y costumbres; pero podrá indicar algunos y se le deberá poner en condiciones de hacerlo con el curso de historia americana. ¿Cómo hemos llegado á tener un sistema de gobierno federal más bien que unitario?; ¿cuáles fueron los principios coloniales de nuestros sistemas de gobierno local?; ¿cómo la misma Unión se ha formado?; ¿por qué la Constitución ha redactado artículos contra las garantías generales? ¿porque se adoptaron los diez primeros incisos? ¿porque el pueblo americano combatió las leyes de penas infamantes y se declaró contra ellas en su ley fundamental? Estas y una serie de otras cuestiones nacen naturalmente del estudio de la historia y buscan la respuesta que da una significación á nuestra constitución. Además las ideas más fundamentales en la estructura política de los Estados Unidos se pueden muy bien comprender estudiando los problemas de la historia. La naturaleza de la constitución, como instrumento de gobierno, la relación

de la autoridad central con las de los estados, la teoría de la soberanía del estado ó la de la unidad nacional, la formación de los partidos y el desarrollo de la maquinaria partidista, todos estos temas se comprenden mejor, cuando se les estudia en su lugar histórico.

Pero además de esto, muchos, sino todos, los artículos de la Constitución pueden aprenderse en el estudio de la historia, no como simples descripciones escritas sobre un pergamino, pero sí, como están incorporados en las instituciones vigentes. El mejor sistema para comprender las instituciones es verlas en acción; el mejor medio para comprender las formas es verlas en uso. Al estudiar el gobierno civil en relación con la historia, el alumno estudia el concreto y el actual. El juicio político, el poder de decretar del presidente, la formación del gabinete, el poder del presidente de la cámara, la organización de los territorios, los métodos de anexar un territorio, la distribución de los poderes del gobierno y sus relaciones entre sí, en fin todas las partes importantes de la Constitución que se han transformado en instituciones actualmente en vigor pueden estudiarse tal cual se han producido. Si no se presta atención á semejantes materias en el estudio de la historia, ¿qué quedará sino guerras, rumores de guerras, luchas de partidos y detalles insignificantes?

Enseñanza
cívica.

No pretendemos que se dejen á un lado los textos sobre gobierno civil, aún en el caso de que no haya oportunidad para dictar un curso separado. Por lo contrario, este libro debe siempre tenerse á mano, para que el profesor pueda oportunamente ilustrar el pasado con referencia al presente. Tanto mejor es, si los alumnos pueden disponer de buenos libros sobre la Constitución y las leyes. Lo que queremos recomendar es sencillamente que, en las escuelas donde se carece de tiempo para dar cursos sanos y substanciosos, á la vez, de gobierno

civil y de historia, la historia debe enseñarse de modo que el alumno pueda adquirir un conocimiento de los puntos esenciales del sistema político, que es una producción de esa historia; y que, cuando se dispone de tiempo para dictar cursos separados se debe hacer, no aisladamente, sino como tratándose de materias que tienen entre sí relación y dependencia. El obispo Stubbs en una frase memorable dijo: «Las raíces del presente están profundamente echadas en el pasado, y nada del pasado está muerto para el hombre que quiere estudiar cómo el presente ha llegado á ser lo que es». Aunque no se debe descomponer el pasado, para tratar de dar una significación al presente, no podemos, sin embargo, bien comprender este presente sin un estudio del pasado, y por otra parte, el pasado, sólo lo pueden apreciar los que conocen el presente.

MÉTODO DE INSTRUCCIÓN

En la primera parte de este informe, se llama la atención sobre el hecho de que parece existir algún acuerdo entre los profesores de historia respecto á los métodos de enseñanza; y hemos atribuido este acuerdo, hasta cierto punto, á las recomendaciones de la conferencia Madison, cuyo informe ha sido muy leído y tenido en cuenta en todo el país. Sin duda, hay muchas otras razones para explicar los progresos de estos diez últimos años y la principal de ellas es el aumento del empleo de profesores bien preparados. Ha habido también un nuevo reconocimiento del objeto que tiene la enseñanza de la historia y los profesores se han ido dando cada vez más exacta cuenta de por qué enseñan la materia y de lo que esperan conseguir. Cuando uno tiene bien determinado en

el espíritu el fin que se propone, es probable que encuentre medios convenientes y buenos métodos de enseñanza. Más importante, sin embargo, que el método es el sujeto; los medios no tienen valor para aquel que no tiene un fin que proseguir. El profesor que busca medios y métodos debería indagar bien, primero, si está seguro de que sabe bien lo que quiere.

Interés de los
métodos.

No necesitamos entrar en esta cuestión muy á fondo. Si los profesores han sido estimulados por el informe de la Conferencia de Madison y han aprendido á sacar de ella lo que se adapta á sus necesidades y á dejar de un lado lo que no cuadra con ellas, pueden continuar siguiéndola. A pesar de los seis años que han pasado desde la publicación de este informe, esta comisión no será tal vez más perspicaz en sus recomendaciones y consejos; y si existe ahora una manifiesta tendencia hácia lo que podemos llamar métodos «avanzados», puede ser que el mejor plan consista en dejar bastantes iniciativas con la firme certeza de que los mejores métodos se emplearán ámpliamente cuando haya pleno conocimiento de los fines y de la naturaleza de la historia.

Al discutir el valor del trabajo histórico, hemos considerado necesariamente los fines y el objeto de la instrucción. El propósito principal no es llenar la cabeza del niño con una cantidad de material que puede tal vez lucir, cuando un examinador de colegio le haga preguntas. Sin despreciar el valor de los conocimientos históricos ni pedir nada más que una preparación para discutir sobre la significación de hechos que no han sido establecidos ⁽¹⁾, pretendemos que la acumulación de

(1) La historia, á diferencia de otras materias del curso, se debe estudiar por gusto y no solamente con fines científicos. Las informaciones que se consiguen estudiando, son una fuente continua de placer y de provecho. Además no hay materia que pueda dar mejores resultados pedagógicos, si su fin

hechos no es el único, y tal vez, no es el principal objeto del estudio de la historia. No hay otra materia en el curso de segunda enseñanza que se estigmatice como estudio de mera información, más bien que como estudio instructivo. Ni aun la aritmética, después de los decimales y de los problemas de tanto por ciento, debe considerarse como valiosa por el rastrojo que deja en la cabeza, cuando el cerebro no ha sido preparado para la actividad, ni enseñado á servirse del material que le pide almacenar. Pero por una razón incomprensible, se ha encontrado que los niños y las niñas no deben pensar sobre la historia y que no se les debe enseñar á razonar y á tratar los acontecimientos con el espíritu histórico. Se puede despertar el espíritu científico y cultivar los métodos de pensamiento científico; se puede desarrollar en ellos la facultad de vencer las distinciones gramaticales; aun se puede proteger y promover el sentido literario, pero el sentido histórico, los principios del pensamiento histórico, se dice á veces seriamente, que no se pueden esperar: todo lo que uno puede hacer es dar informaciones, en la esperanza de que algún día lejano, se produzcan reacciones agradables y útiles en el cerebro. Afortunadamente, el número de personas que peroran en ese sentido, ha disminuído y disminuye cada día, y bien podemos abandonar los que quedan á los profesores inteligentes de historia, que hay en todo el país, que se dan cuenta de lo que vale su materia y que ven á los alumnos que se les ha confiado con facultades desarrolladas y excelentes resultados conseguidos (1)

Enseñanza.

reconocido no es de adquirir conocimientos, sino de conseguir la educación. El espíritu toma naturalmente y emplea la información que es a la vez interesante y útil; sobre todo toma lo interesante porque es lo útil. Con lo que se ha dicho en el texto, queremos insistir sobre el valor científico del estudio, pero no menoscuar su valor informativo y de cultura.

(1) Podemos sostener con buen fundamento que un esfuerzo para almacenar hechos en la cabeza de los alumnos tiene á menudo su trascaso en sus mismos

Los alumnos que pueden estudiar la física y la geometría, ó comprender á la lectura los discursos de Cicero, presumible es que tengan la lógica y la inteligencia necesarias para seguir una argumentación. Los profesores de inglés ponen en manos de sus alumnos obras maestras como «Speech on Conciliation with América» de Burke, y como «Contestación á Hayne» de Webster. Es ciertamente poco cuerdo emplear estos libros para el estudio del inglés, ya que es imposible á niños ó niñas de diez y seis años comprender de qué hablaban estos estadistas, ó darse cuenta de la fuerza de sus argumentos; pués, si se admite que el idioma es el vehículo de las ideas, no se puede estudiar como cosa á parte, sin referirse á lo que contiene. Y si Burke y Cicero, Patrick Henry y Daniel Webster pueden comprenderse en la clase de idiomas, parece razonable establecer que se pueden comprender en la clase de historia y por consiguiente que se pueda pedir á los alumnos que piensen sobre lo que ven y lo que leen.

No es nuestro propósito dar indicaciones detalladas y particulares sobre los métodos de instrucción histórica. Una corta lista de libros donde los profesores podrán encontrar útiles indicaciones para su clase se encontrará en el apéndice VII de este informe. Al trazar las recomendaciones que siguen, hemos pensado solamente en ciertos métodos generales que creemos especialmente útiles para demostrar el valor instructivo de la historia.

Los libros de
texto.

I. Creemos que en la mayoría de los casos, el profesor debe servirse de un texto. Si el libro tiene por autor á un profesor experimentado y

finés. Los profesores de colegio que han sido examinadores durante muchos años para la entrada á la escuela superior, así como la mayor parte de los miembros de esta comisión han sido sorprendidos ante el cúmulo maravilloso de informaciones falsas adquiridas y conservadas con una calma creencia y una plácida seguridad. Podemos indagar seriamente si la instrucción en el método de considerar los hechos y de desarrollar el pensamiento sobre ellos, no dejaría un residuo mayor de las actuales informaciones.

erudito, es probablemente el resultado de mucho trabajo, dedicado á considerar tanto las proporciones y el orden como el cuidado de la información y está por consiguiente en condiciones de tratar el tema más sistemáticamente que lo podría hacer un profesor, salvo que éste tenga vastos conocimientos, larga experiencia y, además, la oportunidad diaria de examinar cuidadosamente la materia y de hacer estudios sobre la naturaleza de los problemas que está destinado á discutir. Sin el uso de un texto, es difícil someter á los alumnos á una línea definida de trabajo, hay el peligro de la incoherencia y de la confusión. Aunque recomendamos fuertemente el uso de otro material al lado del texto, comprendemos que el uso del método tópico únicamente, dará resultados en la mayoría de los casos para los alumnos que tienen una información desordenada. Perderían en efecto de vista la corriente principal y es la corriente lo que se debe seguir y no los remolinos.

En algunas clases, especialmente en los grados más adelantados, se pueden usar varios textos. «Al preparar su lección con diferentes libros ó al servirse de más de un texto, los alumnos adquirirán la costumbre de la comparación y la costumbre no menos importante de poner en duda que un solo libro pueda estudiar á fondo la materia». (1) Tratando de descubrir la verdad, pueden ser inducidos á estudiar más ámpliamente por sí mismos, y encontrarán ciertamente que hay fuentes de información á más de los libros impresos. El uso de varios textos presentará, sin embargo, á menudo en la práctica, muchas dificultades al profesor: y éste será seguramente el caso cuando no tenga el tiempo y la oportunidad de dominar. él

(1) Informe de la Comisión de los Diez (Washington, 1893), 189

mismo todos los textos y de examinar el material anexo con cuidado. En la mayor parte de las escuelas hay una decidida ventaja en tener una sola línea á lo largo de la cual, la clase pueda moverse. A menudo puede resultar útil el empleo de textos suplementarios para amplificar y modificar el texto corriente de la clase; esto lo puede hacer el profesor, cuando la clase puede encontrar una distracción al hacer la comparación. (1)

La lectura.

II. Material al lado del texto debe usarse en todas las ramas del estudio de la historia y en todos los años de los cursos de segunda enseñanza. De este modo se puede dar vida é interés al trabajo; se puede iniciar á los alumnos á la buena literatura y enseñarles á servirse de libros. Este material anexo puede emplearse de diferentes modos, y naturalmente se debe esperar más de las clases superiores que de las inferiores; debe ser, pués, un fin bien determinado, desarrollar gradual y sistemáticamente esta facultad de servirse de los libros. A menudo, especialmente en los primeros años, el profesor deberá leer á los alumnos trozos de historias entretenidas. No se podría esperar que los alumnos más jóvenes, sin previa instrucción, pudieran encontrar los libros que tratan de temas determinados ó supieran encontrar en ellos lo que desean. Aprenda el alumno á comprender y á usar las páginas antes de servirse de los libros; enséñesele á servirse de uno ó dos libros antes de dejarle buscar en toda una biblioteca.

(1) Después de leída la parte del informe referente á métodos, en la Asociación americana de Historia, en 1898, un profesor manifestó la opinión de que el informe no recomendaba suficientemente las recitaciones orales; otro, que no insistimos suficientemente sobre los trabajos escritos; otro que no insistimos sobre el valor de varios textos. No queremos menospreciar ninguno de los medios que el profesor encuentra adecuados á sus necesidades y que dan buenos resultados. Los profesores deben naturalmente tener iniciativa para saber hasta dónde deben seguir los varios métodos; pero creemos que todas las ideas y los planes que proponemos aquí pueden ser útiles.

Por ejemplo, en una clase de primer año de segunda enseñanza se puede preguntar: exponer lo que se dice de Marathou en la «Historia de Grecia» de Botsford, página 121. En una clase de duodécimo grado, bien preparada, se puede preguntar que se compare el relato de Lecky sobre el Stam Act con el de Bancroft, ó que se encuentre lo que se pueda entre los libros de una biblioteca que tratan de los defectos de los artículos de la Confederación.

III. Se podría hacer en cada año de segunda enseñanza algo en el sentido de ejercicios escritos. No hay necesidad de poner á los profesores en guardia contra el escollo de pretender obtener de alumnos menores lo que razonablemente se puede esperar de los mayores. A los primeros, que han tenido muy poco ó ningún *entraînement* en hacer composiciones escritas de esta clase, se les puede pedir sencillamente condensar ó redactar, con su propio modo de hablar, algunas páginas de Grote ó de Mommsen ó escribir en una forma sencilla algún extracto de la narración de Tucídides sobre la suerte de la expedición á Sicilia, ó de la descripción de Heródoto de la batalla de las Termópilas, ó algo por el estilo. En los últimos años se les pueden dar temas más difíciles, que reclamen el uso de varios libros y la condensación de varias narraciones y opiniones. Algunas personas dirán tal vez que este trabajo incumbe al profesor de inglés y no al profesor de historia; pero bien difícil sería asegurar que la perspicacidad en el empleo de libros históricos, la práctica en adquirir informaciones históricas y la facultad de presentar en una forma propia lo que se ha leído, no son temas que pertenecen al estudio de la historia.

IV. Puede ser á veces útil tener recitaciones ó composiciones escritas. Los profesores han encontrado á menudo que este método asegura el cuidado por parte del alumno y establece bien su juicio. Al-

Deberes
escritos.

gunos alumnos, que tienen dificultad en organizar y arreglar las informaciones que logran, y que por consiguiente son inferiores á otros en las recitaciones orales, tienen á menudo admirable éxito en los ejercicios escritos, y gracias á este éxito, son estimulados y alentados para hacer trabajos bien pensados y sistemáticos.

V. Muchos profesores han tenido su trabajo simplificado, obligando á los alumnos á tener cuadernos de apuntes; la comisión recomienda este sistema que ha dado tan buenos servicios en el estudio de las ciencias. Estos cuadernos pueden contener análisis del texto, notas sobre el material suplementario presentado en la clase, una lista de libros con los que el alumno se ha familiarizado hasta ciertos resúmenes de sus lecturas. También puede poner allí una exposición analítica de los temas más importantes discutidos en el curso del estudio; este plan ayudará al alumno á ver las distintas líneas de desarrollo y de cambio. Por ejemplo, bajo el título de «Esclavitud» se pueden inscribir breves apuntes de lo que se ha aprendido en el texto; al hacerlo así, el alumno tendrá al fin del curso una narración condensada de la introducción, del desarrollo y de las consecuencias de la esclavitud y podrá así darse cuenta de la continuidad de la cuestión de la esclavitud, que no habría probablemente podido comprender en otra forma.

La
Geografía.

VI. Felizmente ya no hay necesidad en estos tiempos de llamar la atención del profesor sobre el uso de los mapas y sobre la idea de que la geografía y la historia están íntimamente mezcladas. La mayor parte de los nuevos textos tienen un buen número de mapas, que son todos de suma utilidad. Se pueden conseguir á razonables precios mapas de pared bien hechos, y cada escuela debe disponer, á lo menos, de un buen atlas geográfico. La clase debe usar los mapas físicos tanto como

los que señalan las divisiones políticas y nacionales. pués, á menudo, los hechos más sencillos y más evidentes que los alumnos conocen bien, necesitan ser presentados, insistiendo mucho sobre su relación con la historia. El Nilo, el Eufrates, el Tiber, el Rhin, el Támesis, el Mississipi, los Alpes, los Pirineos, los Alleghanies, todos estos nombres recuerdan al espíritu del estudiante de historia una cantidad de hechos y de fuerzas que afectan el progreso de la raza y marcan los destinos de las naciones. Los alumnos no deben perder de vista las causas físicas que han actuado en la historia, lo mismo que no deben ignorar las causas humanas, y deben recordar que, aunque la historia esté basada sobre la sucesión de los hechos, existe siempre una relación con el lugar lo mismo que con el tiempo. Así como se da una nueva significación á la geografía, cuando se estudian sus condiciones físicas en relación con la vida humana, así también se agrega realidad á los acontecimientos históricos y se da un nuevo interés á los hechos históricos con el estudio del teatro donde han actuado los hombres y donde se han producido acontecimientos de importancia. «La agrupación de figuras y de escenas históricas alrededor de centros geográficos da vida y movimiento á estos centros, al mismo tiempo que los centros mismos, al reunir las figuras y las escenas cobran nueva firmeza y solidez». (1) El cuidadoso estudio de la geografía física y de la geografía histórica es, pués, de gran valor porque además de demostrar la naturaleza y el verdadero valor de los hechos, ayuda á los alumnos á conservar bien las informaciones en la memoria, haciéndoles ver las causas naturales y sus relaciones y presentándoles los acontecimientos de un modo bien determinado y de actualidad.

(1) Hinsdale, «cómo se debe estudiar y enseñar la Historia» 92.

Si se quiere seguir estos métodos, como se debe hacer cuando la historia ha de ser un estudio de alto valor educacional, los libros de consulta y de lectura son tan necesarios, como lo es un aparato para estudiar, como se debe, la física ó la química. No hace muchos años, todas las materias, á excepción de la «filosofía natural» se enseñaban sin material auxiliar y solamente con un libro de texto para cada alumno y tal vez alguna vieja enciclopedia polvorienta, á menudo escondida en un armario detrás de la tarima del maestro. Grandes cambios se han producido; casi todas las escuelas disponen ahora de algunos libros, pero aún actualmente es más fácil encontrar algunos miles de dollars para un laboratorio de física y de química, que quinientos, para libros de consulta; y aún cuando se dispone de bibliotecas llenas, los libros no están siempre muy bien elegidos y se les deja decaer por no comprar los libros nuevos y útiles á medida que se publican.

La
Biblioteca.

La biblioteca debe ser el centro y el alma de todo estudio de historia y de literatura; no se puede emprender ningún trabajo sério sin libros que estén constantemente á la disposición de los alumnos. Sin estas facilidades, el trabajo histórico es casi árido, sino de ningún provecho; no puede haber lecturas auxiliares, ni trabajos escritos, de ningún valor, ni estudio de fuentes, ni conocimiento de material ilustrativo. Aun con poco dinero se puede cambiar la rutina del estudio de la historia en un viaje lleno de agradables descubrimientos, que despierta el interés, el entusiasmo y todas las facultades mentales del alumno. No hay escuela, por pobre que fuere, que no pueda hacer algo en el sentido de reunir libros de estudio.

La primera necesidad para una biblioteca escolar, es de ser accesible. Debe quedar abierta durante todo el tiempo de las clases y después, lo más tarde posible; debe tener mesas para trabajar

y buena luz, y estar dispuesta de modo á servir, no como algo útil al lado de la escuela, sino como la fuente y el centro de inspiración, en colaboración con el trabajo de la clase. Se debe poder servir libremente de los libros, pues la biblioteca ya no se considera como un lugar para guardar y esconder los libros, sino como un centro desde donde se lanzan á la circulación y donde se ofrecen las mayores facilidades para adquirir informaciones. La cuestión de saber si los libros deben dejarse á la disposición de cada uno en las estanterías ó si un empleado debe entregarles, debe ser decidida naturalmente por las autoridades escolares, que conocen todas sus circunstancias particulares; pero se debe recordar que la facilidad de tomar y manejar los libros, de recorrer sus páginas, de buscar los temas de que tratan, de mirarlos, si así se puede decir, cara á cara, es de gran valor y que se puede aprender más en algunos minutos de contacto familiar con un libro que se tiene en la mano, que con muchas investigaciones de un empleado, ó buscando ansiosamente en un catálogo. Cuando menos obstáculos se pongan en este sentido, mejores serán los resultados, y tanto más se despertará en el alumno el gusto de acudir á las buenas fuentes ó de leer las obras maestras de historia y de literatura que le darán pensamientos y sentimientos que forman una gran parte de la educación.

Al emplear la biblioteca con propósitos históricos, se debe tener cuidado de enseñar al alumno el modo de servirse de las tablas de las materias y de los índices y de consultar los catálogos é índices para la literatura general y las revistas. El profesor recordará que la costumbre de acudir á las autoridades para dilucidar puntos dudosos ó buscar nuevas confirmaciones es una parte muy importante, no solamente de la educación histórica, sino del estado general de una persona bien edu-

cada, y que mucha lectura ensanchará el modo de ver y dará al juicio más amplitud y más profundidad.

Una biblioteca bien organizada debe tener: 1º, buenos atlas históricos y de geografía moderna; 2º, uno ó dos diccionarios de historia y de fechas; 3º, un buen surtido de historias secundarias, como las de Holm, Mommsen, Lecky, Parkman; se pueden agregar, como muy útiles, buenas é interesantes biografías como «Alejandro el Grande» por Dodge, «Pitt» por Stanhope; 4º, debe haber en ella algunas colecciones de fuentes informativas, que se consiguen fácilmente ahora; algunas de las recientes pequeñas publicaciones y colecciones de extractos de libros de primera y segunda enseñanza podrán también prestar servicios; 5º, una buena enciclopedia, y uno ó dos compendios anuales, así como los diferentes almanaques políticos.

DE LAS FUENTES

El uso de las fuentes en la segunda enseñanza es actualmente una materia de tanta importancia, que parece merecer un capítulo especial y separado. Creemos que en el uso propio de fuentes, para alumnos propiamente dichos y con garantías propias, se debe también asegurar un trazado claro de todo el tema que se estudia; pero no podemos aprobar el método de enseñanza, á veces llamado «método de las fuentes», según el cual los alumnos disponen de poco más que de una serie de extractos, en general breves y no muy cuidadosamente redactados. La dificultad de este sistema consiste en que, á la vez que recomienda la base del recuerdo original sobre el cual descansa toda la historia, espera conseguir generalizaciones que tengan valor, sacadas de bases insuficientes.

Es imposible reunir en un solo libro la centésima parte del material que cualquier escritor cuidadoso de historia quisiera examinar por sí mismo, antes de llegar á una conclusión: y no se puede esperar que espíritus inexperimentados y que no tienen la madurez necesaria, puedan conseguir nociones correctas sin algún estudio sistemático de la materia. Las tentativas, pues, de enseñar la historia totalmente por medio de las fuentes, no se dan cuenta de que el conocimiento de los hechos históricos que tienen los profesores, mejor de historia preparados, proceden en gran parte de los libros de segunda enseñanza; solamente en las partes limitadas, donde se puede examinar y estudiar una buena cantidad de material, los historiadores y los profesores pueden sanamente acudir para sus informaciones, enteramente á las fuentes, y aún en este caso, encuentran útil referirse á obras secundarias de otros escritores para tener nuevos puntos de vista.

Entonces, la primera condición esencial para el uso práctico de las fuentes por los alumnos, es que su estudio se haga en conexión con un buen libro de texto, en el cual habrá una exposición clara del orden y de la relación de los acontecimientos. El objeto del estudio de la historia en la segunda enseñanza, repitámoslo, es enseñar á los alumnos, no tanto el arte de la investigación histórica, como el de pensar históricamente. El alumno debe ser inducido á tomar los hechos y á ver la relación que existe entre ellos, pues es muy posible, que aquél á quien se ha enseñado á establecer hechos con un cuidado á toda prueba, no pueda comprender la significación histórica de estos hechos.

En segundo lugar, no tenemos ninguna confianza en la «investigación» hecha por alumnos, si por investigación, se entiende un proceso mental del mismo orden que el empleado por el historiador experimentado ó por el que se dedica espe-

Empleo
de un libro
de texto.

cialmente al estudio de un campo limitado, ó por el profesor que prepara material para sus clases. A nuestro juicio, no se debe tratar de que las fuentes sean el único ó principal material para el estudio escolar. Hay, pués, una analogía marcada entre los procesos que se propone el estudio de la historia y el de las ciencias naturales. En física, por ejemplo, se ha encontrado conveniente el uso de un texto bien ordenado, en conexión con una serie de experimentos; sin embargo, la física no so puede enseñar con provecho, si el alumno no tiene cierto contacto con los materiales, no por que sean la única base de sus conocimientos, sino porque aprende á mirar por sí mismo y á comprender que los conocimientos que obtiene de segunda mano, deben ser basados sobre una paciente investigación, hecha por alguien más.

Con el estudio de materiales bien seleccionados, el alumno consigue darse cuenta de que los caracteres históricos han sido personajes existentes, y aprende á distinguir entre sí las x y las y de la álgebra y las fórmulas de física. La lectura de la amorosa carta, escrita desde la línea sitiadora de Antioco por el conde Esteban de Blois, hace unos ochocientos años, en la cual recomienda á su esposa de conducirse bien y de recordar sus deberes para con sus hijos y sus vasallos, da la idea de que los Cruzados eran hombres verdaderos, empapados de muchas ideas, sentimientos y esperanzas que dirigen á los hombres de hoy día, (1) é influyen en su conducta.

Limitación.

El uso de las fuentes que recomendamos, forma, pués, un contacto limitado con un limitado cuerpo de materiales, cuyo exámen puede mostrar

(1) Traducción de «Cartas de Cruzados» (Traducciones y reproducciones de la Universidad de Pensylvania, 1—4).

al alumno la naturaleza del proceso histórico y al mismo tiempo hacer más reales para él los hombres y los acontecimientos de los tiempos pasados. Creemos que cierto contacto con las fuentes da vida al tema y así facilita la tarea del maestro y estimula al alumno. Pero todas las fuentes no tienen el mismo valor para este objeto; algunas, que son de mucha importancia para estudiantes maduros, son demasiado secas y sin atractivo para ser útiles á los jóvenes. Los «Discursos de Dávila», de John Adam, son una fuente, aunque con pensamientos demasiado nebulosos, aún para los de su tiempo. Las cartas de Abigail Adam á su esposo, en las que se queja del decaimiento de la circulación continental tienen también valor como fuente y son mucho más interesantes.

Desde que la cuestión de la selección de las fuentes es de tanta importancia, el primer criterio es que se deben elegir autoridades cuya autenticidad es indiscutible. Así no vale la pena de iniciar los alumnos á las controversias sobre los viajes de Juan y de Sebastián Gaboto; ó á los argumentos en pro y en contra de la veracidad de la narración de John Smith de su liberación por los Pocahontas; ó á las discusiones sobre la autenticidad de las cartas encontradas en las pistoleras de Carlos I. No es difícil encontrar en abundancia fuentes informativas, sobre cuyo valor todos los historiadores están de acuerdo y alrededor de las cuales no se pueden hacer interminables controversias, se deben también recomendar las fuentes que se puede dar razonablemente á conocer á los alumnos; no sirve absolutamente de nada hacer referencias á libros raros ó á texto desde tiempo agotados.

Por otra parte, pocos son los documentos, en el sentido usual de la palabra que puedan ser muy útiles en la clase. Un capitulario de Carlomagno,

la Magna Charta, una escritura colonial, ó la Constitución de los Estados Unidos pueden llegar á hacerse claros con una cuidadosa explicación; pero es difícil que lleguen á ser atrayentes. El crecimiento de una nación, el ensanche de sus ideas políticas, pueden ser apreciados por espíritus jóvenes pero no el registro de este crecimiento en grandes documentos políticos. Y sin embargo, estos documentos pueden emplearse accidentalmente. No parece que hay buena razón para leer solamente cosas sobre la Declaración de la independencia, sin ver el mismo documento impreso, ó para hablar de la Ordenanza de 1787 ó la Proclamación de la Emancipación, sin conocer los textos.

Hay sin embargo, buena cantidad de materiales de otra clase que son tan fidedignos como documentos constitucionales y que son mucho más atrayentes.

Tales son los libros de viajes, que, desde Heródoto hasta James Bryce, han sido una de las fuentes más entretenidas y más sugestivas sobre los fenómenos de las historias sociales é intelectuales. De igual interés, y tal vez de mayor valor son los «diarios» de la época y las cartas de personajes contemporáneos con los acontecimientos que describen. Tales son las «cartas» de Ciceron, las «cartas» de Lutero, y el «Diario» de Pepy, la «Historia» de Bradford y escritos más íntimos de hombres de estado, como Enrique VIII de Inglaterra y Enrique IV de Francia, Federico el Grande, Franklin, Washington y Gladstone. Estas son fuentes exactas de información histórica que dan, además, un interés personal y humano á los asuntos que ilustran.

Tratándose de espíritus jóvenes que se abren rápidamente, es de especial importancia elegir libros ó extractos que tengan un valor literario. Los anales de la raza tienen sus bases en las narraciones originales de los acontecimientos históricos,

de los cuales muchos están escritos en una forma que merece ser leída independientemente de su valor histórico. Tales son, por ejemplo la «Vida de Carlomagno» de Einhard; las narraciones ingenuas de la fundación de la República Suiza en 1292; los diarios de los primeros viajeros al mundo occidental; la charla de sobremesa de Bismark, las cartas de despedida de John Brown y los memorandums de los pocos y breves discursos de Lincoln. El empleo de un material de esta clase, en las escuelas, da esta educación y este placer que resultan de la buena literatura, al mismo tiempo que la ilustración, gracias al texto de historia, presta nueva vida á los hechos.

En conexión con el trabajo determinado, los alumnos pueden con gran ventaja hacer uso de las fuentes.

Trabajo
determinado

Para el niño, este trabajo es tan nuevo, como si jamás hubiera sido emprendido por otro espíritu.

Al comparar las declaraciones de varias fuentes y al llegar á una conclusión tomada de su conjunto el alumno consigue una valiosa educación del juicio. No debe suponer que está haciendo una historia, ni que se puedan comparar sus resultados con los de los historiadores experimentados; pero puede tener un placer intelectual de la misma especie que la del escritor histórico. La comisión está plenamente convencida de la dificultad de llevar á cabo estos métodos, tal cual se indica aquí; exigen circunstancias favorables y material que se halle fácilmente á mano y que sea muy familiar al profesor. Como se ha indicado más arriba, la composición escrita no debe ser la única ni aun la principal ocupación del alumno; pero preparando trabajos escritos, se puede sacar mucho, apoyándose sobre las fuentes, con tal de que sean bastante variadas. Cada vez que se pida un ejercicio escrito, pues, es bueno disponer de algunas fuentes á las que se debe acudir, no solamente co-

mo ayuda para la composición, sino también como referencia. De este modo, el alumno puede darse una idea de las dificultades que hay para llegar á la verdad histórica, y de la necesidad de la imparcialidad y del cuidado.

Ilustraciones

Además de las fuentes que han llegado hasta nosotros, bajo la forma de escritos, y están impresas, hay otra categoría importante de materiales históricos que pueden prestar grandes servicios para dar realidad al pasado, como los restos actuales y palpables, que se presentan bajo la forma de antiguos edificios, monumentos y existencias de los museos; muchas escuelas pueden acudir directamente á estas interesantes fuentes que subsisten, al mismo tiempo que los diferentes modos de reproducción ilustrada suministran mucho material al alcance de todos los profesores. Las excelentes ilustraciones de muchos textos recientes pueden ser complementadas por albums especiales, como los que se usan en las escuelas francesas y alemanas, y por colecciones particulares de cada escuela de grabados y fotografías, sacados de las revistas ó entregadas por los editores. (1) Algunas escuelas disponen también de linternas mágicas. Naturalmente, para que estas ilustraciones tengan una seria utilidad, y puedan ser elevadas al rango de fuentes históricas, deben ser pinturas reales,—reproducciones exactas de edificios, estatuas, retratos contemporaneos, vistas de lugares, etc.,—y no invenciones de artistas modernos. Es fácil caer en el exceso de las ilustraciones y reducir así la historia á una serie de vistas desleídas;

(1) Las colecciones de la casa Perry y la serie barata de reproducciones fotográficas publicadas por varias casas americanas, se encuentran siempre en excelentes condiciones de baratura y han encontrado aceptación en muchas escuelas. Buenos tipos de albums extranjeros baratos son *Kunsthistorische Bilderbogen* de Sceman y los *Albums Historiques* de Parmentier (París, Hachette). Holzels de Viena publica *Bilder sur Geschichte* de Langl, con sesenta y dos cuadros de pared, de grandes dimensiones y de todas las épocas.

pero muchos profesores excelentes han encontrado mucha ayuda en el uso juicioso de los grabados, no solamente por el interés que despiertan estos pintorescos aspectos del asunto, sino porque cultivan la imaginación histórica y dan una forma determinada y viva al alumno de las ideas generales del pasado. Dirigirse á la vista, es de gran ayuda para hacer ver las diferencias características entre el pasado y el presente y hacer desaparecer esa tendencia á proyectar el presente en el pasado, que es uno de los más serios obstáculos para las vistas sanas de historia. El peligro principal en el empleo del material ilustrado consiste en el exceso, en vez de contentarse con unos pocos ejemplares bien elegidos.

En resumen, la Comisión considera las fuentes como complemento de buenos libros de texto, como algo que se puede emplearse para una parte de las lecturas auxiliares ¡y puede también servir de base para algunos trabajos escritos. El uso del material, en esta forma, con una buena colección de las fuentes, aumentará el gusto del alumno y fijará en su memoria, gracias á la agudeza del contorno, acontecimientos y personalidades que le habrían escapado con el empleo del libro de texto únicamente.

ESTUDIO INTENSIVO

Si no hemos insistido hasta ahora sobre la conveniencia de dedicar tiempo á lo que la Conferencia de Madison calificó de «estudio intensivo», es porque no vemos cómo, en muchas escuelas, se puede dar tiempo suficiente á este trabajo, y no porque nos pronunciemos contra la adopción de este plan, cuando hay tiempo y oportunidad de

aplicarle en el curso escolar. En efecto, creemos que el exámen cuidadoso de un período muy limitado es sumamente provechoso. Por estudio intensivo, no entendemos trabajo original, en el sentido en que se toma la palabra «original» en las clases superiores del colegio; entendemos solamente un estudio cuidadoso y algo profundizado de un corto período. Cuanto más corto sea el período y más largo sea el tiempo que se le dedique, más intensivo será el estudio. Tal vez en los cursos de historia de Inglaterra y de América, se podrá encontrar tiempo para estudiar uno ó dos períodos con un cuidado y una atención especial, para que el alumno tenga excepcionales oportunidades de leer las mejores autoridades secundarias, y aún de examinar el material de primera mano. Por ejemplo, en la historia de Inglaterra, se pueden dedicar dos ó tres semanas, en vez de dos ó tres días, al estudio de los importantes acontecimientos y del significado del Commonwealth, ó á las ideas y al progreso del movimiento general puritano. En la historia de América, se puede dedicar mucho tiempo al estudio de temas como las causas de la Revolución, ó la Confederación, ó la formación de la Constitución, ó los principales acontecimientos de la década 1850—1860. Cuando es posible aplicar el plan de elegir un período ó un tema para un exámen intensivo, los alumnos pueden sacar gran provecho de la oportunidad de profundizar el estudio lo más posible, con tal de que todas las partes del estudio se hagan con la misma totalidad ó superficialidad; pueden leer más en el material secundario, pueden echar una ojeada en las fuentes y llegar así á una apreciación más completa de lo que es la historia y de cómo se escribe. Sin embargo, este plan será verdaderamente útil, solamente cuando se tengan á mano buenas facilidades de trabajo, y cuando el profesor, bien al

corriente de la materia, tenga el tiempo de guiar sus alumnos y de prestarles constante ayuda y atención.

DE LA NECESIDAD DE TENER BUENOS PROFESORES

Si la historia debe tomar y guardar el lugar que le corresponde en el curso escolar, debe confiarse á profesores que estén bien preparados para poner á la luz su valor educacional. Es bastante frecuente encontrar la historia enseñada, si se puede emplear semejante palabra, por gentes que no tienen ninguna preparación, y las clases tenidas, vacilamos en decir dictadas, por personas que, ni están en condiciones de hacerlo, ni toman interés por la materia. En una buena escuela, hace poco tiempo, por ejemplo, la historia estaba confiada al profesor de juegos atléticos, no por que supiera la historia, sino aparentemente, para ocupar su tiempo. En otra escuela había un profesor que, á primera vista, se adivinaba no tenía ninguna condición para ese cargo, al examinador que preguntó por que se pedía que una maestra que no sabía nada de historia, dictara el curso de historia, se le contestó que no sabía ninguna otra cosa. Mientras que las demás materias del curso se confien á especialistas y que la historia se dé, de vez en cuando, para llenar vacíos, poco se puede esperar de su adelanto. Pero, afortunadamente, esta situación va desapareciendo, á medida de que la historia va tomando su puesto al lado de materias como el latín y las matemáticas, que reclaman un derecho de consideración de primer orden.

Enseñar la historia, como se debe, es indudablemente una difícil tarea. Esto requiere no solamente vastos conocimientos y una preparación cuidada, sino la capacidad de despertar el entusiasmo y de explicar la significación oculta de un

gran acontecimiento. Se deben inculcar al alumno la certidumbre y la precisión, y se le debe conducir á pensar con cuidado y sobriedad; pero también se debe tratar de hacerle pasar los límites de un libro de texto y de dar vuelo á su imaginación. Los alumnos se quejan á menudo de que, mientras en otras materias se puede dominar completamente una lección, en historia cada tema parece inagotable. Los profesores se encuentran constantemente en presencia de las mismas dificultades. Tantos son los problemas que se presentan y reclaman la atención; tanta dificultad hay en conseguir que el alumno defina los hechos, y en hacerle ver que está estudiando una escena del gran drama de la vida humana con sus perpetuas entradas y salidas, y es tárea tan pesada estimular su imaginación, al mismo tiempo que se trata de cultivar su razón y su juicio, que se necesita tener en el más alto grado la facultad de enseñar, para tener feliz éxito.

El saber

Lo primero que se necesita para enseñar bien, es saber. La tarea del profesor no consiste sencillamente en verificar si los alumnos han estudiado la lección indicada, y si comprenden la lección, en el sentido que se da á «comprender», cuando se trata de una demostración de geometría ó de un experimento de física. Incúmbele demostrar la verdadera significación y la importancia de la lección estudiada, ilustrándola, mostrando las causas é indicando los resultados; elegir lo importante y pasar sobre los secundarios, insistir sobre los puntos esenciales y extenderse sobre los hechos y las ideas de importancia. Una persona, poco preparada, no puede tener una apreciación de gran vuelo, no puede ver la importancia relativa de las cosas, si no las conoce en todo su alcance.

Pero no basta conocer solamente los hechos. En el estudio de la Historia, alumnos y profesos-

res, están obligados á cada momento á servirse de libros. Estos libros, el profesor debe conocerlos; debe saber los períodos que abrazan, sus métodos de enseñanza, su valor verídico, sus cualidades atractivas, su utilidad general para las necesidades de estudiantes jóvenes. Debe tener habilidad para tomar los libros y para encontrar en ellos los datos que busca, porque es precisamente esta habilidad que trata de comunicar á sus alumnos. A nadie se le ocurriría seriamente poner al frente de una clase de trabajo manual á una persona que jamás ha manejado el cepillo ni medido una tabla. Es igualmente absurdo confiar una clase de historia á una persona que no conoce las herramientas de este oficio y no sabe manejarlas.

Un buen profesor debe tener algo más que informaciones exactas y conocimiento profesional. Necesita saber dar vida á lo que está contando; debe saber presentar su historia bajo su aspecto más dramático; debe saber despertar el interés y la atención de sus alumnos, que siempre serán atentos y deseosos de escuchar, si comprenden que están estudiando las luchas y los conflictos de hombres animados por las mismas pasiones que ellos mismos. Aunque el profesor siempre deba tener á la memoria cantidades de fechas y de nombres, esto no basta. Su propia imaginación debe ser chispeante y su entusiasmo encendido; debe conocer las fuentes del conocimiento histórico y los saltos de la inspiración histórica; debe conocer la literatura de la historia y saber dirigir sus alumnos en busca de trozos en los grandes historiadores; debe saber dar luz y brillo á una página con lecturas literarias y con ilustraciones artísticas.

«Sería mucho mejor, dice el profesor Dicey, dadas las cosas como están ahora, ser acusado de herejía, ó reconocido culpable de hurto, que ser sospechado de carecer de espíritu histórico ó de

poner en duda el valor universal del método histórico». Cultivar el espíritu histórico, enseñar á los alumnos á pensar históricamente y á ver los hechos con espíritu histórico, es el objeto principal de la instrucción de cualquier parte de la historia. Pero si el profesor no ha tenido práctica para tratar con los hechos, si no ha adquirido el don de la perspectiva, si no ha llegado á tener el espíritu histórico y á darse cuenta personalmente de lo que es el método histórico, no puede instruir á sus alumnos. Estas condiciones características no pueden sacarse de un libro de texto que se estudia una ó dos horas antes de la clase; deben ser los resultados del tiempo y del trabajo.

Es posible que esté lejano todavía el día, en que todos los profesores del país estarán preparados para su tarea por un largo curso de enseñanza, como se exige del profesor en las escuelas europeas; pero es evidente ya, que este día se está acercando. Es indiscutible que algunos de los mejores profesores de nuestras escuelas de segunda enseñanza se han preparado ellos mismos y algunos de ellos no son graduados en los colegios. Pero estas excepciones no prueban que no se deba desear para ellos una educación y una instrucción de colegios superiores. En la enseñanza de una materia de primera importancia, como la historia, la personalidad del profesor cuenta por mucho y el resultado depende en gran parte de su fuerza, de su conocimiento, de su tacto, de su inclinación instintiva, cuyas cualidades no se adquieren en los cursos universitarios, ni con prolongadas investigaciones. Aunque todo esto sea muy exacto, los profesores deberían haber recibido alguna instrucción de los métodos de enseñanza, y deberían haber aprendido con maestros cuáles son las condiciones esenciales del estudio de la historia y del pensamiento histórico; y, lo que es de mucha ma-

por importancia deberían haber trabajado bastante para saber por sí mismo, lo que son los hechos históricos y cómo se deben interpretar y presentar. El profesor que quiere conseguir brillante éxito, en cualquier materia, debe ser estudiante tanto como maestro, para estar en contacto con la asignatura ya que es una parte del conocimiento humano, que crece, se desarrolla y se ensancha.

CONOCIMIENTOS NECESARIOS PARA ENTRAR EN EL COLEGIO (1)

Cualquier estudio de los conocimientos necesarios para entrar en el Colegio, presenta muchas dificultades; pero ninguna otra materia ofrece probablemente mayores problemas que la historia, porque las escuelas no están absolutamente de acuerdo sobre la cantidad de historia que se debe enseñar en el curso escolar, y porque las universidades tienen diferencias materiales, en cuanto á los conocimientos requeridos. El primer hecho fundamental que se debe recordar, es que un crecido por ciento de los alumnos de segunda enseñanza no van al Colegio, y que en una gran mayoría de las escuelas, los cursos deben adaptarse ante todo á alumnos que terminan sus estudios al salir de las escuelas de segunda enseñanza. Se asegura á menudo que el curso que conviene á los alumnos que se preparan para el Colegio, conviene igualmente á los que no van al Colegio. No queremos discutir esta

(1) En 1896, la Asociación Nacional de Educación designó una Comisión para estudiar la cuestión de los conocimientos necesarios para entrar en los Colegios, y presentar un plan de conocimientos uniformes. A pedido de esta comisión, la Asociación Americana de Historia designó la Comisión de los Siete para redactar el plan de los conocimientos de historia necesarios para entrar en el Colegio. La parte de nuestro informe, que sigue aquí, ha sido preparada con este objeto y recomendaciones semejantes, en substancia, han sido hechas ya al Superintendente Nightingale, presidente de la Asociación Nacional de Educación.

cuestión, aunque ponemos en gran duda la exactitud de la teoría, de que los concimientos exigidos para entrar en el Colegio, que llevan todavía la marca del antiguo régimen, están en condiciones de dar la mejor preparación para el trabajo y el desempeño de la vida diaria. Fuere aquello exacto, ó no, es ciertamente un error trazar planes de segunda enseñanza destinados particularmente á las necesidades del Colegio. En la gran mayoría de las escuelas, el curso debe hacerse con el fin de trasformar á los niños y á las niñas en hombres y mujeres, y no con el fin de prepararles á pasar exámenes de ingreso y de llenarles de conocimientos que alguna facultad considera convenientes, como preparación al trabajo de Colegio. Muchas academias y algunas escuelas superiores pueden sin mucho trabajo, encontrar el sistema de dar los conocimientos artificiales exigidos por los colegios; pero una gran mayoría de las escuelas superiores y algunas academias tendrán mucha dificultad en hacerlo; y es una tarea casi imposible arreglar, en estas condiciones, un programa que pueda servir á los alumnos para más de un instituto ⁽¹⁾.

Escuelas
apropiadas

Por esta razón, aplaudimos los esfuerzos del comité de la Asociación Nacional de Educación para simplificar y unificar los conocimientos requeridos para entrar á los colegios. Creemos, sin embargo, que la primera condición para cumplir esta tarea con éxito, es reconocer que la gran mayoría de las escuelas no son escuelas preparatorias de Colegios; y nos parece que no se puede aceptar ámpliamente ni utilizar por mucho tiempo un régimen rígido y sin cierta elasticidad, que

(1) Por ejemplo, en un prospecto de una buena escuela superior—escuela más bien grande que chica, y con buenos profesores,—encontramos estas declaraciones típicas: la escuela prepara alumnos para una de las diferentes universidades; pero al principio del segundo año, el alumno debe saber lo que quiere hacer, pues, un error en la cuidadosa elección en un semestre cualquiera, acarrea la pérdida del año.

no tomara en consideración el hecho de que las escuelas funcionan en ambientes muy distintos y están sujetas á distintas restricciones y condiciones. Nos permitimos hacer observar, pués, que todo esfuerzo que se haga para simplificar la situación, relevando las escuelas de la carga de depender de las exigencias de los colegios, hay dos cosas esenciales: la una es que se deben tener en cuenta los fines y los propósitos de la mayoría de las escuelas de segunda enseñanza; la segunda que se debe dar á los programas la elasticidad suficiente para que las escuelas puedan preparar alumnos para el colegio y adaptarse hasta cierto punto, al mismo tiempo, al ambiente local y á las necesidades locales (1).

Creemos, pués, tener razón, como estudiantes y profesores, al señalar lo que consideramos como el mejor curso de la historia, al discutir el valor educativo del estudio, en insistir en que la historia es particularmente apropiada á la segunda enseñanza, que descansa sobre la idea de preparar los niños y las niñas á los deberes de la vida corriente del ciudadano inteligente, y en apoyarnos sobre métodos para hacer ver el efecto pedagógico del trabajo histórico. Nos parece que, en vista del valor y de la importancia del estudio de la historia, y en vista de que tantos millares de alumnos están estudiando ahora la historia, los colegios deben hacer figurar en la lista de conocimientos exigidos una regular cantidad de historia, pero no creemos que se deba cerrar á piedra y lodo los conocimientos de historia para el ingreso, ni pedir que los colegios ó el comité de la

(1) No parece prudente, aun cuando sea posible, determinar las mismas rígidas exigencias de ingreso para la Universidad de California, la Universidad de Kansas, de North Carolina, Yale, Harvard, Tulane y un centenar de otras. Este sistema significaría que las escuelas de segunda enseñanza en todo el país deberían dejar de tener en cuenta las condiciones locales y abandonarse á una fuerza exterior.

Asociación Nacional de Educación se declare en favor de un régimen inflexible.

Recomenda-
ciones

Para mayor facilidad, hemos adoptado en las recomendaciones que siguen, la palabra «unidad»; por unidad entendemos ó bien un año de estudio de la historia, durante el cual se dan cinco ó seis clases por semana, ó dos años con tres clases semanales. Hemos pensado que este era el mejor sistema para tener en consideración el hecho de que diferentes colegios tienen ahora no solamente distintas exigencias, sino también métodos completamente distintos para trazar y presentar estos requisitos. No nos ha parecido conveniente, pués, trazar los cursos de historia, haciendo la suposición de que todos los colegios se conformarían de una vez á un arreglo uniforme.

1º Si un colegio ó una escuela científica tiene un sistema de opciones completas en los conocimientos exigidos para ingresar en él, es decir, si acepta un número dado de materias anuales, ó de unidades, sin especificar la materia de estudio (como en la Universidad de Leland Stanford), recomendamos que se acepten cuatro unidades de historia como equivalente de la misma cantidad de otras materias. Se pueden aceptar también una, dos ó tres unidades de historia.

2º Si un colegio ó escuela científica exige una lista de ciertos estudios prescriptos, y pide también materias adicionales, á elegir de una lista facultativa (como la Universidad de Harvard), recomendamos que una unidad de historia figure en la lista de los estudios obligatorios y que una, dos ó tres unidades de la misma figuren entre los cursos facultativos.

3º Si un colegio ó escuela científica tiene un programa rígido de ingreso, sin materias facultativas (como el Yale College y la escuela científica de Sheffield), recomendamos que por lo menos se exija para el ingreso una unidad de historia.

Estas recomendaciones no nos parecen infundadas y no creemos que su adopción represente ninguna carga para el colegio ó las escuelas científicas. Si se deben disminuir los conocimientos tradicionales de otras materias, para permitir que figure una unidad de historia en cualquier régimen de programas rígidos, no creemos que esta disminución sea inconveniente, en vista de que la historia se estudia ahora de un modo general, y que la enseñanza que se obtiene del estudio histórico es una de las cualidades esenciales de una buena educación secundaria. Se verá en el párrafo siguiente (4) que no recomendamos ningún período de historia de preferencia á los demás, en los conocimientos exigidos; para constituir esta unidad, se puede elegir cualquiera de los períodos históricos que hemos mencionado anteriormente.

4.—Cuando un colegio tiene varios cursos distintos para conducir á diferentes grados, y tiene diferentes grupos de estudios preparatorios, que preparan cada uno á uno de los cursos del colegio (como sucede en la Universidad de Michigan), el uso que se debe hacer de la historia requiere una exposición más detallada. En uno de estos cursos preparatorios, las lenguas muertas reciben la atención principal; en un segundo, un idioma moderno es substituído por una lengua muerta; en un tercero, se dedica especial estudio á las ciencias naturales; en un cuarto, el tema principal es la historia y la lengua y literatura inglesa. Las recomendaciones generales hechas más arriba ayudarán un poco á trazar los cursos preparatorios de historia cuando se señalen planos bien definidos para la admisión en el colegio.

A.—Creemos que en todos los cursos preparatorios, debe haber por lo menos una unidad de historia. Esta recomendación significa que todos los estudiantes clásicos deben tener, á lo menos, un año completo de estudio histórico. Un curso

Unidades.

que se propone el estudio de las «humanidades» no puede pretender serlo, sin un año de estudio de una materia cuyo único tema es la humanidad. Cuando se dedican cuatro años al latín, dos ó más al griego, uno y á veces dos, á las ciencias, bien se puede encontrar algún lugar para la historia, aun cuando hubiera que disminuir el tiempo dedicado á los otros estudios. Si damos por admitido, que la gran mayoría de los alumnos de segunda enseñanza no pasan al colegio, ¿podemos declarar que deben entrar en la vida sin ningún otro conocimiento de las humanidades que el adquirido con el estudio de los idiomas griego y latín?

Es sumamente difícil decidir cuál período de historia se debe elegir. Creemos que conviene que los alumnos conozcan la vida y el genio de Grecia y de Roma, y el desarrollo de su civilización; que deben estudiar los grandes hechos de la historia de Europa después de la caída del Imperio Romano; que deben saber algo de, cómo Inglaterra ha llegado á ser un gran imperio y de cómo se ha desarrollado la libertad inglesa; y que deben llegar á conocer su propio ambiente político con el estudio de la historia de América y de su gobierno. Vacilamos, pues, en recomendar que se elija algún período particular, á exclusión del resto; y, sin embargo, pensamos que se obtendrán resultados educativos mucho mejores, dedicando un año á un período limitado, que tratando de estudiar la historia general en este tiempo.

Creemos que es más importante que los alumnos adquieran el conocimiento de lo que es la historia y de cómo se la debe estudiar que hacerles estudiar algún período particular.

Tal vez sea posible, en conexión con el estudio del griego y del latín, prestar atención suficiente al desarrollo de Grecia y Roma para que los alumnos puedan llegar á apreciar el carácter y la natu-

raleza esencial de la civilización antigua. Es este uno de los grandes fines del estudio histórico, y si se puede así «humanizar» las humanidades, habrá menos necesidad de prescribir la historia de Grecia y de Roma, como materia distinta para los estudiantes clásicos, y se podrá elegir algún otro período de historia (1). No podemos estar seguros, sin embargo, de que estos métodos de enseñar los clásicos, prevalecerán; y debemos contentarnos con recomendar uno de los cuatro períodos designados en la primera parte de este trabajo, sin designar ninguno en particular.

B.—El curso secundario, á veces llamado curso de Latín, en el cual un idioma moderno ocupa el lugar del Griego, presenta más ó menos los mismos problemas que el curso clásico. No deja mucho tiempo para el estudio de la historia; recomendamos, pues, que se elija uno de los cuatro períodos antes mencionados.

Varios
cursos.

C.—En el curso secundario científico, hay mayor oportunidad para el estudio de la historia, y aquí se pueden dar dos unidades de historia. Una de ellas, á lo menos, será un período moderno, y sin embargo se puede decir que es sumamente conveniente que los alumnos de ciencias, por el estudio de la historia antigua, consigan algo de la cultura que con razón se supone proceder del estudio de la civilización clásica.

D.—El cuarto curso secundario, llamado comúnmente el curso de Inglés, debería tener la historia como base, tanto más que es un estudio que se presta particularmente para continuarse durante los cuatro años y que ofrece la oportunidad del desarrollo continuo, que el alumno clásico consi-

(1) La conveniencia de este método, la reconocen muchos profesores clásicos y una exposición de ella se encuentra, por ejemplo, en el estudio del profesor Clifford Moore «Cómo se puede enriquecer el Curso Clásico», publicado por la *School Review* en Septiembre de 1898.

que con el estudio del latín. Nos declaramos abiertamente en favor de un sostenido esfuerzo dedicado á la historia para que este curso tenga cierta consistencia y unidad. Existen ya escuelas que dan historia durante cuatro años, y dan cuatro unidades enteras que consisten, en substancia, en los cuatro períodos, ya descriptos. Si no se pueden dar cuatro unidades enteras, puede convenir dar historia, solamente tres veces por semana durante uno de los cuatro años. Si se dedican solamente tres años al estudio, uno de los cuatro períodos debe, como ya lo hemos dicho, omitirse, ó dos períodos pueden condensarse en alguna manera, como la indicada en la primera parte de este informe.

Las recomendaciones generales hechas en este capítulo, pueden presentarse, entonces, en el resúmen siguiente: (a) para el curso clásico, una unidad de historia, que será uno de los cuatro períodos mencionados; (b) para el curso de latín, lo mismo; (c) para el curso científico, dos unidades, representando dos cualesquiera de los períodos; (d) para el curso de inglés, tres unidades, representando tres de los períodos, ó dos períodos separados y una combinación de los dos otros. Recomendamos especialmente que se den cuatro años de historia en ese curso, para hacer de ella una de las materias centrales.

Minimum

Podría decirse, como conclusión, que al pedir una sola unidad como *minimum*, para los conocimientos exigidos para entrar en el colegio ó en una escuela científica, la comisión no quisiera que se comprendiese que expresa su aprobación de que esta cantidad corresponde á un curso adecuado de historia en las escuelas de segunda enseñanza. En esta parte de nuestro informe, nos hemos visto obligados á trabajar dentro de los límites de los sistemas actuales de exigencias de los ingresos, y de formular recomendaciones que puedan adap-

tarse á las condiciones existentes. Pero no creemos que una sola unidad de historia constituya un curso suficiente, considerado desde el punto de vista, ya de la relativa importancia de la materia; ya de la posibilidad de realizar los fines de la instrucción histórica dentro del tiempo, que así tendría el profesor á su disposición. Los argumentos en favor de la necesidad de un curso de historia comprensivo y substancioso han sido presentados á lo largo, en las primeras partes de este informe; y aunque no sea posiblemente factible, por el momento, á los colegios, exigir más de una unidad de historia, la comisión cree que dos unidades deben constituir el *mínimum* de la enseñanza en las escuelas, y sostienen que un curso de historia más extendido todavía, tiene el mismo derecho á existir que cualquier otro que se establezca para otras materias en los cursos de segunda enseñanza.

EXÁMENES DE INGRESO

Una cuestión que se relaciona con los conocimientos exigidos para entrar en los colegios, tiene particular importancia, tratándose del estudio de la historia: es la de los exámenes de ingreso. Los institutos superiores que admiten estudiantes sobre la base de certificados, no pueden tener dificultad administrativa en dar gran participación á la historia en las materias preparatorias; pero en los colegios y universidades, donde sólo se puede entrar después de previo examen, el problema es algo distinto. Como hemos insistido en otras partes de este informe, la utilidad del estudio histórico consiste, no solamente en la adquisición de ciertos hechos importantes, sino, en gran parte, en sus resultados indirectos para desarrollar las facultades de discernimiento y de juicio; ocurrirá, á menudo, que alumnos que han aprovechado

bien sus estudios de historia, mostrarán, especialmente después de dos ó tres años de haberlas dejado, sorprendentes vacíos en su provisión de conocimientos históricos. Aunque un curso de historia debía ser progresivo y tener como bases firmes, lo que ha venido anteriormente, una época no depende tan inmediatamente de la precedente, y no envuelve un repaso tan persistente del trabajo anterior, como ocurre con los idiomas ó las matemáticas; y además, el desarrollo de la facultad del pensamiento histórico es mucho más difícil á medir que el progreso conseguido en matemáticas ó en la facilidad lingüística. Estas dificultades se encuentran hasta cierto punto, aún cuando se examine al candidato sobre el curso de historia dictado en el último año de la escuela secundaria; pero aparecen muy seriamente, cuando el curso ha sido estudiado algunos años antes, ó cuando el curso de historia abraza, dos, tres ó cuatro años del período de segunda enseñanza.

El remedio, según nuestra opinión, consiste, no en la exclusión ó en la restricción antinatural de la historia, como materia de ingreso, sino en la reforma de los métodos de exámen para la historia; si el actual sistema de exámen de ingreso no pone de manifiesto—y generalmente, no lo hace—las condiciones de preparación histórica del candidato, es tiempo de considerar cómo puede ser modificado. Nada, seguramente, ha dado más descrédito á la historia como materia de ingreso para el colegio, como las declaraciones de papeles que no piden más preparación que cebarse durante unas cuantas semanas. Las recomendaciones que siguen se ofrecen con la esperanza, no de que darán una solución final al problema, sino de que podrán ser útiles para promover un sistema más justo y adecuado para los exámenes de historia. Seguir las al pié de la letra acarrearía naturalmente como consecuencia, el empleo de un tiempo mayor que el que

se dedique actualmente á los exámenes de historia, é impondría una tarea más pesada á los encargados de leer las composiciones escritas de historia; pero no es probable que este pedido de tiempo y de energía fuese mayor para la historia que para las demás materias exigidas para el ingreso, y no hay motivos para no esperar que los colegios tomasen disposiciones convenientes al respecto.

El elemento principal del examen de ingreso para la historia debe probablemente continuar siendo el tema escrito, pero debería elegirse con la idea de comprobar, hasta cierto punto, la capacidad del candidato para servirse del material histórico al mismo tiempo que su conocimiento de los hechos importantes. En las preguntas informativas, no se debería pedir la sencilla reproducción del texto, deberían presentarse en una forma bastante extensa para exigir la agrupación de hechos en una forma diferente de la que han adoptado los libros recomendados para la preparación. Debería también haber preguntas que envolviesen cierto poder de discernimiento y algún uso de comparaciones naturales por parte del alumno. No se debe esperar que la perspicacia en aprovechar el material histórico esté muy desarrollada en el candidato al ingreso del colegio; pero el estudiante que ha aprendido á servirse de libros y á sacar datos de ellos, en el curso de sus estudios secundarios, tiene el derecho y la posibilidad de hacer valer por algo este conocimiento para el ingreso al colegio. Como temas convenientes, podemos recomendar: comentarios sobre breves extractos cuidadosamente elegidos de fuentes sencillas ó de trabajos modernos, análisis ó discusión de trozos más extensos, complementados tal vez por el trazado de mapas ó de ilustraciones concretas,—algo, en una palabra, que pueda demostrar la capacidad del estudiante para presentar una cuestión nueva en una forma que indique algún desarrollo del sentido histórico. Na-

Temas
apropiados

turalmente se esperan principalmente resultados en este sentido, de los que presentan la historia como materia adicional facultativa.

Sin duda, á muchos les parecerán suficientes estas comprobaciones; pero se debe siempre tener presente que una composición escrita, aún sobre cuestiones que han sido preparadas con gran cuidado, no puede dar resultados tan decisivos en historia, como por ejemplo, en un tema como la composición inglesa.

El examinador debería tener siempre la oportunidad y particularmente en los casos dudosos de completar por otros medios la opinión que se ha formado con la lectura de la composición escrita. Un excelente medio consiste en hacer presentar por el candidato un trabajo escrito hecho en conexión con su estudio de la historia en la escuela. Este podría incluir cuadernos de apuntes, relatos de lecturas, notas tomadas; pero no debería aceptar nada, sino con las garantías correspondientes de autenticidad y de preparación independiente. Otra prueba suplementaria, que se usa mucho en Europa para los exámenes y se ha recomendado por sí misma á la experiencia de muchos examinadores americanos, consiste en una breve conversación oral con el candidato. Esta debería ser un verdadero estudio de carácter y el examinador debería tratar de descubrir lo que pueda, respecto á la personalidad del candidato y á la naturaleza de su enseñanza histórica, mas bien que exigir breves respuestas á algunas preguntas elegidas arbitrariamente.

Sumario

El siguiente cuadro analítico permitirá ver con una sola ojeada el conjunto de nuestras recomendaciones, para la organización del curso de historia:

CURSO DE HISTORIA DE CUATRO AÑOS

1^{er}. año—Historia Antigua hasta 800 A. D.

- 2º. año—Historia de Europa, Edad Media y Moderna.
3º. año—Historia de Inglaterra.
4º. año—Historia de América y del Gobierno Civil.

CURSO DE HISTORIA DE TRES AÑOS

A

Tres cualesquiera de los cuatro períodos anteriores.

B

- 1º. ó 2º. año—Historia Antigua hasta 800 A. D.
2º. ó 3º. año—Historia de Inglaterra, con especial referencia á los principales acontecimientos de la historia de la Europa Continental.
3º. ó 4º. año—Historia de América y del Gobierno Civil.

C

- 1º. ó 2º. año—Historia Antigua hasta 800 A. D.
2º. ó 3º. año—Historia de Europa, Edad Media y Moderna.
3º. ó 4º. año—Historia de América, con consideraciones sobre los principales acontecimientos de la Historia de Inglaterra.

D

- 1º. año—Historia Antigua hasta 800 A. D.
2º. año—Historia de Inglaterra, con referencia á los principales acontecimientos del fin de la Historia de la Edad Media. (Tres veces por semana).
3º. año—Historia de Inglaterra, con referencia á los principales acontecimientos de la

Historia Moderna de Europa. (Tres veces por semana).

4º. año—Historia de América y del Gobierno Civil.

E

1º. año—Historia Antigua hasta 800 A. D.

2º. año—Historia de Europa, Edad Media y Moderna.

3º. año—Historia de América, con especial referencia al desarrollo de los principios políticos ingleses y á la expansión de Inglaterra en relación con la historia colonial de América. (Tres veces por semana).

4º. año—Historia de América y del Gobierno Civil. (Tres veces por semana).

Ofrecemos este informe con la esperanza de que pueda ser de alguna utilidad para los profesores de historia y para aquellos á quienes incumbe la tarea de redactar los programas escolares. Esperamos también que no deja de reflejar la opinión de los profesores y estudiantes progresistas sobre lo que se debe hacer en favor del desarrollo del estudio de la historia en las escuelas de segunda enseñanza.

ANDREW C. MC. LAUGHLIN (Presidente),

Profesor de Historia Americana en la Universidad de Michigan.

Herbert B. Adams,

Profesor de Historia Americana é institucional en la Universidad de John Hopkins.

Charles H. Haskins,

Profesor de Historia de las Instituciones en la Universidad de Wisconsin.

George L. Fox,

Rector de la Escuela Gramatical de Hopkins, New Haven, Con.

Lucy M. Samlon,

Profesora de Historia en el Colegio Vasar.

Albert Bushnell Hart,

Profesor de Historia en la Universidad de Harvard.

H. Morse Stephens,

Profesor de Historia Moderna de Europa en la Universidad de Cornell.

APÉNDICE I

Las condiciones actuales de la historia en las escuelas americanas de segunda enseñanza

Al empezar su trabajo, la comisión ha creído que sus recomendaciones debían proceder de un exacto conocimiento de las condiciones de las escuelas y de los resultados que en ellas se consiguen, y ha tratado de averiguar, en cuanto le ha sido posible, lo que se estaba haciendo actualmente en las escuelas de segunda enseñanza del país con respecto á la historia. Se preparó, en consecuencia, una circular redactada en una forma bien cuidada, en la esperanza de que las respuestas á las preguntas así hechas darían á la comisión una base. Estas circulares, no han sido mandadas al azar: en cada estado siempre que se ha podido, alguna persona relacionada con los trabajos de educación de dicho estado, nos ha enviado una breve lista de escuelas típicas, grandes, regulares y pequeñas, públicas y privadas; y así hemos levantado una lista de unas trescientas escuelas que pudieran reflejar las condiciones de todo el país. La mayor parte de las escuelas así consultadas han enviado contestaciones—unas doscientas sesenta en todo. —De estas, doscientas diez contestaron suficientemente á la mayor parte de los puntos, para per-

mitir una especie de recapitulación, que pudiera indicar las tendencias generales.

En las demás, las respuestas presentaron dificultades. A pesar de todos los esfuerzos de la comisión, algunas de las preguntas no fueron formuladas de modo á promover exactamente las respuestas que se querían. Por esto, al terminar nuestro trabajo de investigación, se pidió á muchas de las escuelas que habían contestado á la primera circular, que contestasen á una segunda más breve, con preguntas más sencillas, principalmente en la intención de aclarar la práctica y la opinión de los pedagogos sobre los puntos, en los cuales la comisión había encontrado mayores dificultades. Se encontrará la copia de esta circular, al fin de este apéndice.

Preguntas

Como suele ocurrir con las preguntas hechas por correspondencia, las respuestas demuestran más ciertamente lo que no hacen las escuelas, que lo que hacen; una indiscutible evidencia convence de que las escuelas tienen una gran variedad de programas y de métodos: pero es muy difícil poder asegurar que muchas de ellas tengan el mismo sistema, ó interpreten de la misma manera, términos, como «lecturas anexas», «tópicos», «uso de mapas» «cuadernos de apuntes», etc. Las indicaciones generales, que resultan de las circulares, están, sin embargo, de acuerdo con los resultados obtenidos de muchas conferencias particulares con profesores, y demuestran que muchas escuelas se ocupan seriamente en la enseñanza de la historia; que muchas le dedican un tiempo suficiente para poder obtener buenos resultados; y que las nociones generales referentes á métodos, son parecidas en todo el país. Se puede ver el siguiente breve resúmen de las generalizaciones, sobre las que la comisión cree conveniente entrar en algunos detalles, y que resulta de las contestaciones á las

dos circulares, complementadas por su información privada.

ELECCIÓN DE LOS TÓPICOS

En su orden de frecuencia, los temas son: (1) Historia de Inglaterra y de América, enseñada en más de la mitad de las escuelas; (2) Historia General, enseñada en la mitad, más ó menos de las escuelas; (3) Historia de Grecia y de Roma, enseñada también en la mitad de las escuelas; (4) Historia de Europa, enseñada en una tercera parte de las escuelas, empleándose, más ó menos comúnmente las tres formas: edad media, moderna y francesa. En muy pocas escuelas, la historia del Estado, en el cual están situadas, es objeto de un tema. Los períodos favoritos son, pués, historia de Inglaterra y de América, generalmente ambas enseñadas en la misma escuela: la historia de Grecia y de Roma, generalmente enseñadas ambas en la misma escuela; y alguna forma de lo que se suele llamar historia general.

Respecto á la historia general, parecen existir grandes divergencias de práctica y opinión. En los estados del Centro, la mayor parte de las escuelas consultadas, tienen un curso de un año; lo mismo ocurre en muchísimas escuelas del Oeste: en Nueva Inglaterra el sentimiento dominante es contrario á este curso. En algunos casos, el curso está dedicado á la Historia de la Edad Media. solamente en otros casos, la historia de Francia sirve de base, según el sistema recomendado por la conferencia de Madison; en la mayor parte de las escuelas, el curso no es más que un estudio general basado sobre un solo libro de texto con muy poca ó ninguna lectura anexa, y sin trabajo ilustrativo.

ORDEN DE LOS TÓPICOS

La comisión se ha tomado el trabajo de averiguar las preferencias más generales por el orden dado al estudio de los diferentes tópicos, y encuentra que en general, se han adoptado cuatro sistemas. (1) Una tercera parte de las escuelas siguen el método cronológico, estudiando sucesivamente, historia antigua, historia general, é historia moderna, en alguna forma, generalmente Inglaterra ó América, ó las dos; es decir que consideran la historia general como un puente entre los tiempos antiguos y las naciones modernas. (2) Un número menor de escuelas, una séptima parte, más ó menos, prefiere el orden: general, antigua, moderna; es decir, antes de todo, un estudio general del conjunto de la materia, y luego un estudio más detallado, primero del período antiguo y después del moderno. Este método es menos común en Nueva Inglaterra que en el Oeste. (3) El tercer método empieza con la historia de América, y á veces de Inglaterra, sigue con la historia general, para terminar con la historia antigua. Una quinta parte de las escuelas consultadas sigue este sistema que es el menos empleado en los estados del Centro, y que parecería tener por objeto colocar la historia antigua en un lugar conveniente para los exámenes de colegio. (4) El cuarto método que prevalece en más de la cuarta parte de las escuelas, empieza con la historia de América, sigue con la historia antigua y termina con un curso general; es decir que se procede pasando del particular al general.

En resúmen más general aún: las respuestas de las escuelas más interesadas en el estudio de la historia, demuestran que la mitad prefiere empezar el estudio con la historia más próxima á la

experiencia de los alumnos, y adopta luego períodos más ámplios, mientras que una tercera parte sigue el sistema cronológico, y que las demás empiezan por un estudio rápido y general del conjunto de la materia.

CURSO SEPARADO PARA COLEGIO

El informe de la Comisión de los Diez era muy adversario al establecimiento de cursos de cualquiera materia, destinados únicamente á los alumnos que se preparan para entrar en el colegio: y esta recomendación viene á coincidir exactamente con la experiencia actual de las escuelas, en cuanto se refiere al estudio de la historia. Las tres cuartas partes de ellas abogan, y probablemente lo practican, por el sistema de seguir la misma enseñanza para ambas categorías de alumnos. Esta generalización rige también para Nueva Inglaterra, aunque en esa región haya muchas escuelas preparatorias especiales.

TIEMPO DEDICADO Á LA HISTORIA

Uno de los argumentos que con frecuencia se emplean para combatir un buen curso de historia en la segunda enseñanza, es que no hay tiempo para ello. Por esto, la comisión se ha tomado el trabajo de averiguar el tiempo que se dedica actualmente en diferentes escuelas haciendo en su segunda circular esta pregunta: «¿Cuál es el número máximo de clases de historia, durante la totalidad del curso (fijando el curso anual en cuarenta semanas) para el alumno que elige el curso donde más se enseña la historia?» No hay motivo para poner en duda la sinceridad y la exactitud de las respuestas á esta pregunta, aunque los re-

sultados sean sorprendentes. Solamente una séptima parte de las escuelas dan menos de doscientas clases en uno ú otro de sus cursos. Debe haber cursos como el clásico ó el científico, en que este número máximo de ejercicios no puede ser atendido por ningún alumno, aún cuando las facilidades de la escuela permitan dar partes separadas de un buen curso. Las tres cuartas partes de las setenta escuelas, esparcidas por todo el país, que informan sobre esta pregunta, dan más de cuatrocientos ejercicios, es decir un equivalente de cinco clases por semana durante dos años. Los estados del Centro y del Oeste dan más importancia á la historia que Nueva Inglaterra y algunas escuelas tanto en el Este como en el Oeste dan hasta ochocientas clases: se puede, pues, deducir de esto con certeza, que las buenas escuelas de segunda enseñanza pueden arreglar sus horarios de modo á dar á la historia un tiempo apropiado.

LIBROS DE TEXTO

Con las circulares escritas, es difícil poder conocer los métodos que siguen las escuelas, porque esto depende mucho de la interpretación que se da á los términos empleados; pero la experiencia que los miembros de la comisión han adquirido con el contacto de profesores de segunda enseñanza; y, en muchos casos, su propio conocimiento personal de la cuestión, han servido de complemento y de correctivo á las generalizaciones que resultan de las respuestas á la circulares. Los libros de texto empleados forman legión, y sin citar títulos, la comisión opina que, aunque vayan desapareciendo los libros anticuados y descartados, los textos favoritos parecen todavía demasiado breves. Pocas son las escuelas que eligen un libro, con buenos suplementos, que dan un material de lectura; de

aquí resulta, que á menos de ser complementados por algún otro libro, los libros de texto empleados suministran un bagaje mental insuficiente. Se ha pedido la opinión de los mejores profesores sobre la conveniencia de emplear diferentes libros de texto en una misma clase; pero esta opinión, aunque dividida, es más bien contraria á este sistema.

LECTURAS ANEXAS

En la cuestión de libros de texto suplementarios, con lecturas adicionales de toda especie, parece que hay poca diferencia de opiniones, solamente un director, conocido de la comisión, se declara en favor del uso extenso del libro de texto, con poco ó ningún trabajo adicional; la mitad de los más distinguidos directores están en favor de muchas lecturas anexas: la otra mitad prefiere más investigaciones en los libros de texto y menos lectura. Dadas tan distintas preferencias, es sorprendente averiguar cuán pocas son las escuelas que parecen realmente provistas de buenas colecciones de obras secundarias de fama, ya para la lectura, ya para los trabajos escritos. Aún las escuelas provistas de importantes bibliotecas parecen incapaces para procurarse los libros nuevos y generales, que de tanta utilidad serían para los alumnos.

Esta falta de material explica tal vez porqué son muy pocas las escuelas (la mayor parte de ellas en los estados del Centro) que exigen trescientas páginas de lectura anexa en conexión con un curso de cinco horas semanales durante un año, y porqué las tres cuartas partes de las escuelas no especifican estos trabajos. Se invita sin duda á los alumnos á buscar conocimientos un poco en todas partes, pero no existe sistema para obligarles á leer. Algunas de estas escuelas podrían, aún sin fijar un número determinado de páginas, exigir resultados que se

deberían obtener con la lectura de algunos libros; pero de las respuestas recibidas, se puede perfectamente deducir que las escuelas no han introducido todavía completamente el sistema de lecturas anexas y que muchas de ellas carecen de las bibliotecas necesarias.

TRABAJOS ESCRITOS

Las respuestas recibidas parecen indicar que los trabajos escritos están establecidos de una manera razonable; muy pocas son las escuelas que informan que no exigen ninguno. En la mayoría de los casos, esta clase de trabajo absorbe menos de la tercera parte del tiempo empleado por los alumnos en un curso. Se usa una gran variedad de trabajos escritos, y las escuelas, parecen muy propensas á seguir este método; pero en muchas escuelas, parece que no es una parte muy exigente del trabajo histórico. Muchos profesores están sorprendidos del efecto de la composición escrita sobre el desarrollo de la memoria y de las facultades de selección así como de sus efectos sobre el desarrollo del pensamiento individual. Ven también que da certeza en el modo de disponer los materiales y facultad de analizar, conocimiento de los hechos y la facultad de aprenderlos y de exponerlos debidamente. Las críticas que se han hecho lo más á menudo respecto á este trabajo, son tres: que degenera en rutina y en trabajo de copia; que consume demasiado tiempo, y que «mata á los buenos profesores».

Parece, sin embargo, que estos inconvenientes no han sido suficientes para hacer abandonar el sistema, que está ahora perfectamente establecido en un número considerable de escuelas.

USO DE LAS FUENTES

Los informes de más de sesenta directores sobre el uso de las fuentes históricas de información, ya en forma de lecturas anexas, ya como material para composiciones escritas, demuestran que este sistema tiene muy poca aceptación en los estados del Centro, mucha en Nueva Inglaterra y alguna en el Oeste. Casi la mitad de los directores le son contrarios y algunos de los que están en su favor no disponen de los libros suficientes. Las objeciones parecen ser: primero que es un método que gasta mucho tiempo; segundo, que echa sobre los alumnos una indebida responsabilidad, superior á su edad y á su entendimiento, y tercero, que es una usurpación del alumno preparatorio sobre el trabajo especial de la universidad. Los argumentos que se dan en favor del método son: que da la costumbre de ir al fondo de una cuestión; que da el método de tomar apuntes correctamente y de recordarles: que enseña el juicio individual; y que «vitaliza la historia, conduciendo á mayor interés y celo». De las respuestas recibidas parece dudoso que todos los profesores hayan comprendido lo que se entiende «por fuentes» ó comprendan hasta dónde debe ir su empleo en conexión con el trabajo corriente de las escuelas.

PROFESORES

Una de las preguntas que se dirigían á los directores era: «¿Están sus profesores de historia especialmente preparados para ese trabajo, como se supone que lo están para sus cursos, sus profesores de idiomas ó de ciencias? A esta pregunta una cuarta parte contestó francamente que no te-

nían profesores de historia con preparación especial. Otra cuarta parte dejaba la enseñanza de la historia á profesores sin instrucción. Un poco más de la mitad sólo daba la clase á los que tenían una preparación especial. Los estados del Centro y del Oeste tienen á este respecto una gran superioridad sobre Nueva Inglaterra, donde parece haber entrado muy poco la idea de que solamente personas que conocen la historia pueden enseñarla.

CONOCIMIENTOS EXIGIDOS PARA EL COLEGIO

No corresponde á esta comisión presentar un programa de ingreso al Colegio, sino más bien sugerir un plan de estudio para las escuelas; por esto la comisión se ha abstenido de recomendar ningún sistema ó método. Como medio de reunir informaciones, se ha pedido la opinión de los profesores sobre el plan que se ha dado á conocer al país. Una de las preguntas hechas, se hizo, pués, con la intención de conocer el espíritu respecto á «la recomendación de la Conferencia de Nueva York de 1896» que en substancia decía:

- a) Tiempo *mínimum*, dos años, tres veces por semana ó un año, cinco veces por semana.
- b) Un buen libro de texto.
- c) Lecturas anexas.
- d) Trabajos escritos (cuaderno de apuntes, certificado por el profesor).
- e) Probablemente dos períodos, como Grecia y Roma, ó Inglaterra y América.

Esta recomendación tiene la aprobación, bien ó medio calificada, de un poco más de la mitad de los directores que han contestado; y parece encontrar poca objeción en Nueva Inglaterra, donde ha sido adoptada por varios colegios. Las mayores críticas vienen del Oeste, pero la mitad sólo

se refieren al tiempo exigido; opinan que los Colegios deben exigir más períodos, ó cuando menos, que se debe aumentar el tiempo mínimo.

Cuatro directores, ninguno de ellos de nueva Inglaterra, hacen objeciones á las lecturas anexas. Para las composiciones escritas hay muy poca, para no decir ninguna objeción. La crítica más frecuente se refiere á la exigencia del libro de apuntes; en este punto hay protesta de una novena parte. Pocos son los que hacen objeciones á la elección de los sujetos hecha por la Conferencia. El resumen de las respuestas á esta cuestión es que las objeciones más serias no son contra un ensanche del estudio de la historia, sino contra detalles, siendo el libro de apuntes, el que más es criticado.

RESUMEN

En este trabajo, para establecer en pocas palabras, las prácticas y las referencias de las tres mil escuelas secundarias del país, la comisión se ha valido, primero, de la experiencia de sus mismos miembros, cuatro de los cuales han sido profesores de segunda enseñanza y que todos se han familiarizado con estas cuestiones de instrucción, ya sea como examinadores, inspectores ó miembros de los consejos escolares; segundo, de las relaciones de los miembros de la comisión con profesores, escuelas, y condiciones en las diferentes partes del país; tercero, de las respuestas á las circulares enviadas á las escuelas, reconocidas por autoridades en materia de educación, como típicas, siendo algunas de ellas grandes y fuertes, otras, más pequeñas, y otras chicas. En las respuestas enviadas por 260 de esas escuelas, se ha tratado de descubrir la práctica seguida en la enseñanza de la historia y se ha enviado una segunda circular á las escuelas, que, por sus contestaciones á

la primera, parecían en condiciones de dar informaciones de cierto valor. Si la comisión ha juzgado mal lo que está haciendo en las escuelas y lo que se puede esperar de ellas en adelante, no ha sido por falta de esfuerzos ni por ideas preconcebidas sobre lo que deben hacer las escuelas, sino por la imposibilidad de generalizar, cuando las prácticas de las escuelas son tan variadas.

CIRCULAR

No nos ha parecido necesario reproducir la primera circular; pero damos la copia de la segunda, ya que se refería á cuestiones que en el curso de la investigación nos han parecido vitales.

Estimado señor: Hace algún tiempo, Vd. tuvo la amabilidad, á pedido de esta comisión, de contestar á las preguntas de una circular que le enviamos sobre la enseñanza de la historia en su escuela. Agradecemos su cortesía y le manifestamos que nos damos cuenta de la utilidad de sus respuestas.

Al intentar reunir contestaciones de varias fuentes, para llegar á una justa apreciación de lo que se hace y se puede hacer en las escuelas, necesitamos declaraciones concluyentes sobre algunos puntos, que nos puedan servir á establecer comparaciones; solicitamos, pues, un nuevo favor que Vd. hará á la comisión y á todos los que se interesan por el estudio de la historia, explicándonos brevemente su sistema y sus preferencias respecto á los puntos abajo enunciados.

«La comisión le agradecerá muchísimo sus indicaciones sobre las dificultades que Vd. prevé en los nuevos métodos que acaban de ponerse en vigor. Necesitamos conocer ambas faces, de modo que no hay recomendaciones que Vd. nos haga, que no puedan recomendarse por sí mismas á profesores inteligentes.

«Para poder sernos de utilidad, su respuesta debe llegar á la secretaría de la Comisión para el 17 de Diciembre. Sírvase contestar sobre esta misma hoja, ó sino, numerar sus respuestas en el mismo orden. Su contestación no ha de hacerse pública: y las respuestas, aún más breves, serán muy apreciadas. en caso de que le falte el tiempo».

1—*Cursos*—¿Qué práctica sigue Vd. y qué piensa de un curso de historia separado, únicamente para los alumnos que se proponen entrar al Colegio. con otro curso para los demás alumnos?

2—*Orden de los cursos*—¿Cuál es el orden que Vd. considera el mejor para enseñar los cinco períodos, que con más frecuencia, se estudian: América, Inglaterra, General, Grecia, Roma?

3—*Historia general*—¿Cuál es su práctica y su opinión respecto á un curso de un año de cinco clases por semana de «historia general»?

4—*Tiempo dedicado á la historia*—¿Cuál es el número máximo de clases de historia del curso total (calculando cuarenta semanas por año escolar) para el alumno que elige el curso donde más se enseña la historia?

5—*Libros de texto*—¿Cuál es su práctica y su opinión respecto al empleo de varios libros de texto en la misma clase?

6—*Lecturas anexas*—¿Cuál de los siguientes sistemas prefiere Vd.? ¿Solamente un libro de texto, estudiado á fondo y vuelto á estudiar, ó un libro de texto completamente enseñado, con algunas lecturas anexas: ó un libro de texto cuidadosamente leído, como base principal, con muchas lecturas anexas? ¿Cuántas páginas de lectura anexa. exige Vd. actualmente en un curso anual de cinco horas semanales?

7—*Trabajos escritos*—¿Hacen sus alumnos substanciosos y sistemáticos trabajos escritos durante todos sus cursos de historia—como para representar una tercera parte del trabajo histórico? ¿Qué

ventajas y qué inconvenientes encuentra Vd. en la composición escrita?

8—*Fuentes*—¿Emplea Vd. las fuentes de información para cualquier tema—sea como lectura anexa, sea como material para composición escrita? ¿Cuáles son las ventajas y los inconvenientes que Vd. encuentra en el método?

9—*Profesores*—¿Están sus profesores de historia especialmente preparados para este trabajo, como han de estarlo para sus clases, sus profesores de idiomas y de ciencias?

10—*Conocimientos exigidos para el colegio*—¿Qué piensa Vd. de la Recomendación de la Conferencia de Nueva York de 1896 para uniformar los programas de ingreso? y que dice en sustancia:

- a) Tiempo mínimo: dos años con tres clases por semana, ó un año con cinco clases por semana.
- b) Un buen libro de texto.
- c) Lectura anexa.
- d) Trabajos escritos (un cuaderno de apuntes, certificado por el profesor).
- e) Probablemente dos períodos como Grecia y Roma, ó Inglaterra y América.

EJEMPLOS DE CURSOS EXTENSOS

En las páginas que siguen, se encontrarán ejemplos de cursos actualmente en práctica, que justifican la confianza que tiene la comisión en largos y continuos cursos de historia. El primer cuadro es el de un curso en una escuela superior del Este; el segundo es el de la misma en el Oeste. Se les presenta para hacer ver cómo los profesores prácticos de las escuelas de segunda enseñanza han arreglado sus programas de modo á dar tiempo para el estudio de la materia que nos interesa.

ARTE

I.
Máticas I.
o I y Modelado en
lla.
RIA I.

II.
Máticas II.
RIA II.
o II y Escultura en
era.

III ó Matemáticas
ca ó Francés I ó
mán I.
RIA III.
o III, Modelado en
lla y Escultura en
era.

RIA IV.
III ó IV ó Histo-
del Arte.
ria del Arte ó Fran-
II ó Alemán II.
o IV, Modelado en
lla y Escultura en
era.

PROGRAMA EN LAS ESCUELAS DEL EST

	CLÁSICO	CIENTÍFICO	NORMAL PREPARATORIO	LITERARIO	COMERCIAL
1er. AÑO...	Inglés I. Matemáticas I. Latín I. HISTORIA I.	Inglés I. Matemáticas I. Latín I ó HISTORIA I ó Alemán I. Geografía física I.	Inglés I. Matemáticas I. Latín I ó Francés I ó Alemán I. Geografía física I.	Inglés I. Matemáticas I. Francés I ó Alemán I ó Latín I. HISTORIA I.	Inglés I. Matemáticas I. Francés I ó Alemán I. HISTORIA I ó Geografía física I.
2º. AÑO...	Inglés II. Matemáticas II. Latín II. Griego I ó Francés I ó Alemán I.	Inglés II. Matemáticas II. Latín II ó HISTORIA II ó Alemán II. Física I.	Inglés II. Matemáticas II. Latín II ó Francés II ó Alemán II. Física I.	Inglés II. Matemáticas II. HISTORIA II. Francés II ó Alemán II ó Latín II.	Inglés II. Matemáticas II. Francés II ó Alemán II. Teneduría de Libros. Aritmética Comercial I.
3er. AÑO...	Latín III. Griego II ó Francés II ó Alemán II. Física I ó Matemáticas III. HISTORIA II ó III ó Mate- máticas III.	Inglés III ó Matemáticas III. HISTORIA I ó III ó Fisi- ca II. Latín III ó HISTORIA III. Matemáticas III ó Fran- cés I ó Alemán I. Química.	Inglés III. HISTORIA I. Latín III ó Francés III ó Alemán III. Química.	Inglés III. HISTORIA III. Física I ó Biología I. Francés III ó Alemán III ó I ó Latín III.	Teneduría de libros y Có- digo Comercial II. Francés III ó I ó Alemán III ó I. Estenografía, escritura á máquinas I ó Inglés III. HISTORIA I, II ó III.
4º. AÑO...	Latín IV. Griego III ó Francés III ó Alemán III.	Inglés III ó Matemáticas III. HISTORIA IV. Latín IV ó Matemáticas IV ó Francés II ó Ale-	Latín IV ó Dibujo y Mú- sica. Matemáticas III ó Histro- RIA III.	Inglés IV. HISTORIA IV. Química I ó Biología II. Francés I ó II ó Alemán	HISTORIA IV. Estenografía, escritura á máquina II ó Historia Comercial y Geografía. Elementos de Economía

APÉNDICE II

Estudio de la Historia en los grados anteriores á la escuela superior (1)

La cuestión del estudio de la historia en los grados anteriores á la escuela superior se relaciona con la condición actual de este estudio y también con la condición ideal hácia la cual es posible encaminarse. Una investigación (2) sobre la historia en las escuelas públicas de los diferentes estados conduce á la conclusión de que la instrucción histórica, tal como se da ahora, deja mucho que desear.

Un exámen superficial de las respuestas recibidas demuestra que solamente la mitad de los estados tiene un curso uniforme de historia, y que aún en los estados que tienen este curso, la

Situación actual

(1) Este informe ha sido preparado por su autor mientras se hallaba en París y no ha recibido el beneficio de la crítica de los demás miembros de la comisión. Su autor, pues, desea asumir la responsabilidad personal de las recomendaciones que hace en él.

(2) Los informes fueron pedidos á los superintendentes de Instrucción Pública y han dado los resultados siguientes:

Estados que tienen un curso uniforme de historia.....	22
Estados que tienen este curso en preparación.....	4
Estados que no tienen curso uniforme.....	10
Respuestas vagas.....	4
Sin respuesta.....	5

asistencia es á veces facultativa según las escuelas (1). No es posible discutir aquí las ventajas de un curso uniforme dentro de un espacio reducido, pero se puede observar que el progreso en la educación ha seguido invariablemente la adopción del curso uniforme, y que las naciones que tienen hoy esta uniformidad, tienen también, por regla general, los mejores sistemas de educación con solamente dos excepciones, los diez Estados de la Unión que no tienen curso uniforme de instrucción, figuran entre los más atrasados de América en todas las materias de instrucción pública.

El segundo hecho digno de mención es la ausencia en casi todos los estados de una comprensión clara y bien definida del lugar que corresponde á la historia en el curso. La historia se enseña generalmente, «porque cada uno debe saber algo de la historia de su país», pero no se da ninguna explicación de esta aserción, y á menudo no se da ninguna apreciación sobre el valor educativo del estudio de la historia. Todo curso de instrucción que no puede demostrar las razones de su existencia, deja algo que desear.

Patriotismo

El hecho correspondiente, digno de mención, es que, cuando se da una razón definida en favor del estudio de la historia, es la de que fomenta el patriotismo (2). La idea de que el principal objeto de la enseñanza de la historia es enseñar el patriotismo, está tan arraigada, no solamente en los Estados Unidos, sino también en otros paí-

(1) «No hay escuela del Commonwealth (Massachusetts) donde se exija seguir el curso de historia. No conozco ninguna escuela que le siga en todos sus detalles.» F. A. Hill, secretario del Departamento de Educación del Estado.

(2) «Encender el fuego del patriotismo y alimentarlo constantemente» — Nevada.

«Desarrollar el patriotismo». — Colorado.

El objeto «es hacer de nuestros niños y de nuestras niñas verdaderos patriotas». — Carolina del Norte.

ses (1) que es sumamente difícil combatir. Sin embargo, debe ser evidente que el patriotismo así defendido, es más ó menos falso: es un patriotismo que trataría de presentar ideas sacadas del pasado con la intención de glorificar un país, con posible perjuicio de la verdad. Si se emplearan los acontecimientos de la guerra franco-prusiana, á la vez en Francia y en Alemania, para inculcar esta clase de patriotismo, se obtendrían resultados diametralmente opuestos: si la Revolución Americana debe servir para enseñar este patriotismo á la vez en Inglaterra y en América, una ú otra de las dos naciones tiene que ser ilógica si los estados del Norte y del Sur de América, deben emplear los hechos de la Guerra Civil para promover un patriotismo nacional ó un patriotismo regional de esta clase, sería necesario pervertir los hechos. Muchos de nuestros profesores de historia tienen que aprender todavía que el fin último de la historia, como el de todas las ciencias, es el de buscar la verdad, y que esta investigación acarrea la responsabilidad de conformarse á los resultados, una vez que se han encontrado.

La actual condición de la enseñanza de la historia en las escuelas, se presta á la crítica por otra razón. El curso adoptado, no ha sido en muchos casos el resultado de una experiencia educativa ó el producto de una teoría educadora. Esto explica en gran parte el deseo que prevalece de emplear la historia como un vehículo para enseñar el patriotismo. No se puede sin duda admitir, que los cursos de las escuelas

(1) En Francia se dirigió la siguiente pregunta á los candidatos para el bachillerato moderno, Julio de 1897: «¿Qué fin debe tener la enseñanza de la historia?» y ochenta por ciento contestaron: «promover el patriotismo». — Laugier y Seignobos, *Introduction aux Etudes Historiques*, 288, 289.

Las teorías del Emperador de Alemania son bien conocidas, y es tal vez indispensable, en vista de la larga lucha de Alemania por su nacionalidad, que la enseñanza de la historia en Alemania, debe ser matizada del deseo de inculcar sobre los progresos que el Imperio ha hecho en este sentido.

públicas deben ser regidos por la Legislatura del Estado, pero, detrás de estas legislaturas, se deberían organizar consejos de personas competentes, á cuyas decisiones en materia de educación, las legislaturas de Estado prestarían el peso de su autoridad, más bien que asumir ellas mismas la iniciativa.

Historia de
los Estados
Unidos

Otro resultado de la condición que se acaba de mencionar es la tendencia á enseñar solamente la historia de América. Los que hacen nuestros programas han inducido al público á creer que la historia de los Estados Unidos es la única que merece estudiarse, al punto que, casi por regla general, es la única historia obligatoria; se estudia en el séptimo grado, desde 1492 á 1789, y en el octavo grado, desde 1789 hasta nuestros días; en once de los Estados, por lo menos, la historia del Estado es también obligatoria, y solamente en cinco, el curso contiene alguna recomendación de enseñar la historia de otros países. Su argumento, en el cual hay mucha verdad, se funda á la vez sobre el sentimiento y la utilidad,—el sentimiento, porque debemos guardar una conexión continua con nuestro pasado; la utilidad, porque la comprensión de los derechos del ciudadano debe basarse sobre un entendimiento inteligente, tanto del pasado como de las actuales condiciones políticas. Sin embargo, hay graves objeciones al estudio exclusivo de la historia de los Estados Unidos. Ante todo, este estudio tiene que ser insuficiente. Da la historia, solamente, una vista debilitada, estrecha, circunscripta;—es una historia desprendida de su base natural:—la historia de Europa es una historia suspendida en medio del aire; es una historia que no tiene principio natural, si se le quita su conexión con la historia de Europa. Es difícil, pués, decidir, dónde debe empezar la historia de América,—si es con el período del descubrimiento y de las exploraciones,

es, entonces, en realidad, la historia de Europa: si es con el período de la civilización, es, entonces, más bien, la historia de Inglaterra; si es con la adopción de la Constitución, es, entonces, la historia de un joven que ha llegado á su mayor edad, pero cuya niñez queda en el olvido. Si es cierto que la historia de Inglaterra es la única que se estudia en los grados elementales y superiores de las Escuelas del Estado en Inglaterra, también es cierto que la historia de Inglaterra está tan íntimamente ligada á la del Continente, que algún conocimiento de la historia general de Europa, debe, necesariamente, adquirirse durante el estudio de un período limitado. Pero es también cierto que la enseñanza de la historia en Inglaterra, es muy inferior á la de Alemania y de Francia; y una de las grandes razones de esta inferioridad es la limitación del curso á la historia de Inglaterra. Si la instrucción histórica en Alemania y en Francia, es, indudablemente, superior á la que se da en otros países, esto se debe, en gran parte, á la amplitud de vista que se obtiene por el estudio cuidadoso de la historia de otros países. La entidad social, la entidad política, la entidad eclesiástica, se ensancha constantemente, y el curso de instrucción debe ensanchar sus límites, si quiere caminar á la par de la evolución que se produce en otras direcciones.

Pero si es difícil encontrar buenas razones en favor del estudio exclusivo de la historia de los Estados Unidos, es más difícil todavía encontrarlas en favor del estudio de la historia de los estados, individualmente. Esta historia prescripta por once, á lo menos, de las legislaturas de estado, es la evidencia de un patriotismo mal dirigido, y también probablemente un resultado del grito pedagógico que fué lanzado en el país hace algunos años: «de lo conocido á lo desconocido». Pero este pedido de historia de estado no descansa so-

bre ninguna base substancial, ni histórica, ni pedagógica. Cada estado de la Unión tiene límites artificiales, determinados por concesiones provinciales ó por actas legislativas, de acuerdo con los paralelos de longitud y de latitud; y tratar de prestar á estos estados, creados artificialmente, las atribuciones de estados orgánicos, es falsear la verdad histórica. También esta aserción de que un estudio debe proceder «de lo conocido á lo desconocido» puede envolver un engaño, porque lo que se encuentra más cerca de nosotros puede á veces ser lo más oscuro, y lo que está lejos, en tiempo ó en lugar, puede comprenderse con mayor facilidad.

Historia
Nacional.

Bien se debe comprender que esta crítica no se dirige al estudio de la historia de América, sino á su estudio exclusivo y á las razones que tan á menudo se dan para su estudio. Peor que estéril, debe ser cualquier estudio de historia de América que exige que se aprenda de memoria un libro de texto, pero que deja ignorar al niño lo que son los hechos fundamentales de la historia de América; que insiste sobre los detalles informativos de las campañas de la Guerra de la Revolución, pero que no da ninguna noción de la responsabilidad personal del gobierno establecido por esta guerra. En muchos estados, donde el elemento extranjero es numeroso, reina absoluta ignorancia de la naturaleza de las instituciones americanas. En otros, donde domina el elemento nacional, no se encuentra á menudo apreciación, ni sobre los deberes, ni sobre los privilegios, ni sobre las condiciones del ciudadano. La historia, enseñada, como lo es, en estas categorías de estados, presta á las mismas críticas que la instrucción histórica en las escuelas europeas, donde se enseña la historia del pasado sin referencias á las condiciones del presente. Estos graves errores se deben evitar en las escuelas americanas, insistiendo en todo momento sobre

el hecho de que «la preparación para llegar á ser un buen ciudadano debe ser la religión de las escuelas comunes». (1)

Hay otros defectos muy aparentes en el estudio de la historia en los grados. La historia de los Estados Unidos se estudia durante los dos últimos años del curso de gramática, cuando el niño ó la niña tiene de doce á catorce años. Esto quiere decir que se ha perdido mucho tiempo precioso, que mucho tiempo antes de esta edad, se debería haber despertado y sostenido el interés del alumno con la pintura del pasado. Es inútil demostrar nuevamente que la historia está ligada con la geografía y con la literatura. En varios estados no se empieza el estudio de la historia, hasta haber terminado el de la geografía, y en otros el estudio de la historia es completamente independiente del inglés. Se emplean los libros del texto sin lecturas anexas, y á veces se divide la materia por capítulos, á veces por páginas. (2) En un estado se da la historia durante los tres primeros años, bajo la forma de cuentos, y el programa de los cuatro años siguientes, consiste en repetir las anteriores historias. En otro estado, la instrucción cívica alterna con la fisiología. Solamente en cuatro estados ha habido alguna consulta con consejeros competentes en instrucción histórica, respecto al curso de historia que se debe prescribir en los grados.

Este exámen, pues, parece demostrar que la condición actual de la enseñanza de la historia en

Métodos
efectivos

(1) Este trabajo de inculcar rectas ideas de la responsabilidad personal puede hacerse en gran parte en una forma incidental en conexión con otras partes del programa. El aniversario de Washington, el aniversario de Lincoln, el Decoration Day, el día de elección, ejercicios generales, conferencias, ejercicios de inglés, y muchas otras oportunidades, se ofrecen constantemente para dar una información incidental y sin embargo seria, sobre los asuntos americanos y despertar el interés por ellos.

(2) En un estado, el libro de texto que se emplea durante los ocho años está dividido en diez partes de unas treinta páginas cada una, y una parte corresponde al estudio de un mes.

los grados anteriores á la escuela superior es deficiente por estas razones: se encuentra apenas la uniformidad; no hay objeto bien definido de la enseñanza de la historia; cuando se indica un fin es generalmente el fomento del patriotismo; en general el curso no es prescripto por personas expertas ni en historia, ni en educación; sólo se enseña la historia de los Estados Unidos y del estado particular; no se estudia la historia en conexión con las demás materias del curso; se hace demasiado á menudo un uso esclavizador del libro de texto; (1) se adopta á menudo una división mecánica de la materia en páginas ó en capítulos; toda la instrucción histórica se aplaza para demasiado tarde en el curso.

Una crítica de instituciones existentes solo es justificada, cuando la siguen recomendaciones para introducir modificaciones que puedan traer alguna mejora. Además del estudio verificado sobre lo que se hace actualmente en algunas de las mejores escuelas americanas, se ha hecho un estudio cuidadoso de los programas de historia en las escuelas de Inglaterra, Francia y Alemania y muchas de estas escuelas han sido el objeto de una visita personal. Creemos que el siguiente plan de trabajo histórico puede, no solamente justificarse como un llamamiento á la teoría educativa, sino que puede también defenderse como práctico, tanto más que ha sido ya empleado total ó parcialmente por muchas escuelas.

Grado III --Historias sacadas de la «Iliada», «Odisea», «Eneida», «Sagas», «Niebelungen Lied», las historias del rey Arthur, de Rolan, de Hiawatha.

Grado IV. — Biografías de los hombres pro-

(1) En 1898, se preguntó á 82 escuelas del condado de New Haven y del Connecticut «¿Emplea Vd. el método mnemotécnico?». 37 escuelas contestaron «Sí», 39 «No» y 6 «En parte». Un profesor de otro condado «no exigía las palabras textuales del libro, si los alumnos empleaban palabras apropiadas».

minentes en la historia: Grecia: Licurgo. Solon. Dario, Milciades, Leónidas, Pericles.—Sócrates. Alejandro, Demóstenes, Plutarco:—Roma: Rómulo, Virginia, Horacio, Cincinato, Régulo, Aníbal. Cato. Pompeyo, César, Agrícola:—Alemania: Arminio, Alárico. Carlomagno, Enrique IV, Federico Barbarroja, Gutemberg, Carlos V, Lutero, Federico el Grande, Bismarck:—Francia: Clovis, Carlomagno. Luis IX. Juana de Arco, Bayardo, Palissy, Francisco I, Enrique IV, Richelieu, Napoleón:—Inglaterra: Alfredo, Guillermo I, Ricardo I, Warwick, Elisabeth. Sidney, Raleigh, Cromwell, Pitt. Clive, Nelson, Stephenson, Gladstone:—Europa Meridional: Mahoma, Francisco de Asis, Loyola. Principe Enrique, Isabel, Colón, Lorenzo de Medici. Miguel Angel, Galileo Garibaldi:—Europa Setentrional: Robert Bruce. Guillermo de Orange, Henry Hudson, Gustavo Adolfo, Rembrandt, Pedro el Grande, Kossuth:—America: John Smith. Miles. Standish, Willam Penn, La Salle, Patrick Henry. Franklin, Washington, Daniel Boone, Lincoln, Lee.

Estos nombres son indicados, no como una selección final, que deba adoptarse rigurosamente, sino para indicar un modo de despertar el interés y de dar informaciones históricas, á una edad en que las ideas de tiempo y de lugar tienen un desarrollo solamente imperfecto, pero en que el interés hácia los individuos, es perspicaz y activo. La lista puede cambiarse de punta á punta, pero el principio debe respetarse.

El plan para estos dos años (Grados III y IV) indica que el fin es despertar el interés: que el método empleado debe ser enteramente oral, que las historias deben estar ligadas á lecciones de idiomas y de geografía, que la elección de los temas y de las historias debe tender á dar nociones universales más bien que particulares: y que el profesor debe conocer suficientemente la his-

Un plan
práctico.

toria y la literatura, para poder decidir sabiamente cuál es la elección que se debe hacer.

Grado V—Historia de Grecia y de Roma hasta 800 A. D. circa.

Grado VI—Historia de Europa, Edad Media y Moderna, desde el fin del anterior período hasta nuestros días.

Grado VII—Historia de Inglaterra.

Grado VIII—Historia de América.

Las razones para recomendar el orden de los períodos que se debe seguir desde el Grado V hasta el grado VIII son las mismas que las expuestas por el presidente de la Comisión en el curso del Informe, y no hay necesidad de repetirlas.

Historia de
Europa.

Las razones para recomendar el estudio preliminar de la historia de Europa, antes de abordar el mismo estudio en la escuela superior, son que: el principio fundamental es parecido á uno que da muy buenos resultados en Alemania, á saber: que los principios educativos descubiertos por un grupo de profesores y puestos en práctica por ellos con éxito, pueden servir para encontrar las necesidades de otros grupos de profesores, sin que haya necesidad de proceder á un nuevo descubrimiento;—se tiene una buena base para el trabajo de la escuela superior, desde que se sigue la ley «que se consigue el saber, agregando á las ideas que uno ya posee, nuevas ideas que se relacionan orgánicamente con las antiguas»;—la sustitución de un breve curso de historia europea por una parte de la historia de América enseñada ahora, conducirá á apreciar mejor los hechos importantes de la historia americana;—el resultado será que el alumno comprenderá mejor la historia de América después de dedicarle un año de estudio especial, que la comprende ahora después de dos años de estudio sin este contacto preliminar con la historia de Europa;—se da así una vista

general de la historia y de la literatura á los que no pueden completar su curso de escuela superior, y se les da así conocimientos que podrán servirles de mucho en la vida futura:—se hará algo para hacer provechoso lo que es demasiado á menudo ahora un gasto estéril (el curso de los grados elementales y gramaticales);—su adopción realzará en algo las condiciones educadoras y profesionales de los profesores, del momento que los conocimientos exigidos para llevarle á buen fin serán más extensos que los que requiere el actual curso;—gracias á él se hará algo para unificar los temas en el curso, que es, muchas veces ahora, demasiado vago é indefinido;—desde el momento que muchas escuelas americanas tienen actualmente un curso parecido al que se propone aquí, este curso es un curso práctico.

El plan de estudio histórico que se presenta aquí, se recomienda no por ser absolutamente ideal en sí, sino por acercarse más á este ideal que cualquier otro de los que se encuentran en las escuelas. Se recomienda con la plena convicción de que no podrá probablemente aplicarse de una vez *in extenso* ni en una sola escuela: se recomienda porque creemos que más vale tener un ideal hácia el cual encaminarse, que conformarse con condiciones que no son satisfactorias (1).

(1) La falta de espacio nos impidió desarrollar los principios indicados en este informe. Se pueden encontrar más detalles sobre ellos en los artículos sobre «La historia en las escuelas elementales» y «Unidad en la historia para entrar en el Colegio» de la *Educational Review*, Abril de 1891, y Septiembre de 1893; y también en el Apéndice III, que sigue.

APÉNDICE III

La historia en los Gimnasiums Alemanes (1)

POR LUCY M. SALMON.

Este documento está basado ampliamente sobre una visita personal que se prolongó durante tres meses y comprendió 32 gimnasiums en 18 ciudades diferentes; en 23 de estos gimnasiums se oyeron 70 clases de historia con asistencia de unos 1500 niños. El plan consistía en elegir ciudades de condiciones muy distintas, desde las pequeñas ciudades de provincia hasta los grandes centros de comercio y de educación, y también aquellos que representaban intereses políticos y religiosos completamente distintos. En algunos casos se visitaron todos los gimnasiums que existían en una ciudad; en algunos se presencié el trabajo que se hacía en todas las clases de historia; en otros se asistió á varias clases sucesivas de historia; se presencié en una clase el curso de historia y el de otras materias, así como todas las clases de historia dictadas por un mismo profesor; se escuchó también al mismo profesor en otros cursos, y se

(1) Este documento preparado para la comisión, fué leído en la Asamblea anual de la Asociación Americana de Historia que se celebró en Cleveland, Ohio, del 28 al 30 de Diciembre de 1897, y se publicó después en la *Educational Review*.

visitaron las varias secciones de una misma clase al cargo de profesores distintos; se han hecho todas las combinaciones posibles en cuanto á ciudad, escuela, profesor y clase. Este trabajo ha sido complementado con un cuidadoso estudio de las leyes y programas escolares de los veintiséis estados que forman el Imperio Germánico, incluyendo los de las doce provincias que componen el Reino de Prusia. Si no fuera para evitar el reproche de generalizar, basándose sobre un solo caso particular, una visita á una sola escuela y el estudio de un solo programa habrían bastado. Hay, en efecto, variaciones de detalle, pero los principios fundamentales del arreglo del trabajo histórico son los mismos, cuya uniformidad merece especial atención por el contraste que hace con nuestro sistema, ó con nuestra falta de sistema. El resultado de este estudio da una fotografía de conjunto del estudio de la historia en las escuelas de varones, en la cual cada una de las partes individuales que la componen lleva el sello de un notable parecido.

El reino de Luis Felipe empezó sin gloria y terminó sin honor; pero una cosa le da derecho al recuerdo agradecido, no sólo de Francia, sino también de América. En 1831, M. Cousin, en comisión oficial del Gobierno, visitó las escuelas de Prusia, de Sajonia y Frankfort, y á su regreso, publicó estos célebres informes que por primera vez dieron á conocer el sistema de instrucción de Alemania en Francia, y luego en este país. Desde entonces nuestro interés hácia la educación alemana ha ido siempre creciendo.

Sin embargo, las Universidades alemanas, son aquellas, cuya organización, ha sido más estudiada por los Americanos; las escuelas alemanas han sido visitadas menos á menudo, y su lugar en el sistema educativo es menos claramente determinado. Se debe, sin embargo, recordar brevemente

te cuál es el lugar exacto que les corresponde, para comprender el lugar que ocupa la historia en el curso total.

El
gymnasium.

El *gymnasium* alemán—ya sea el *gymnasium* propiamente dicho, con su curso basado sobre el estudio clásico y de las matemáticas, ya sea el *real-gymnasium* donde se suprime el estudio del griego del programa, ya sea la *Oberrealschule*, donde se suprime el latín y el griego—y la escuela alemana, cualquiera que fuere su variedad, toman el niño á los nueve años, y á los diez y ocho le envía á la facultad, á las escuelas técnicas superiores, á la vida comercial con una preparación adaptada y simétrica.

Esta educación simétrica se consigue por la formación cuidadosa del programa del curso escolar. Este curso es una cosa sagrada, que no se prepara á la ligera, ni se debe modificar una vez hecho; pues, en ello va el servicio educativo mejor y más práctico que pueda prestar el Estado. Este curso en cada Estado es el mismo para la misma clase de escuelas, y la uniformidad entre los veintiséis diferentes sistemas de los estados es mucho mayor que la que existe entre los cuarenta y cinco estados americanos. Puede ser ó no, que esto se deba á la conciente influencia de Herbar,—en muchas partes hay una positiva protesta contra tal influencia—pero, cualquiera que fuere la causa, el resultado es que en todas partes hay un curso que da un sistema compacto, articulado, orgánico, que forma gran contraste con el nuestro. El resultado puede atribuirse en parte, á pesar de los que protestan, á la influencia de Herbart, y en parte á que los alemanes, tomados individualmente, están menos propensos á volar con sus propias alas, y por consiguiente, tienen una facilidad para trabajar juntos que se manifiesta fuertemente, tanto en cuestiones de instrucción, como cuestiones municipales. El curso completo es una

unidad: es completo por sí solo: pero representa, al propio tiempo, una etapa en el desarrollo del sistema de educación. No se debe nunca perder este hecho de vista, ni tampoco el hecho correspondiente de que el programa de estudios americano forma un contraste absoluto con el *Lehrplan* alemán. El programa americano se considera á menudo como un vehículo conveniente para dar la instrucción que reclaman las partes interesadas. Si una legislatura de estado cree que las escuelas existen para implantar el patriotismo, tienen entonces que enseñar la historia de América; si un grupo de comerciantes cree que las escuelas deben tener por fin el lado práctico de la vida material, se deben enseñar en ellas la estenografía y el uso de la máquina de escribir; si una parte del clero considera que las escuelas existen para enseñar la religión, se reclama el estudio del catecismo: si una asociación está convencida de que el primer deber de las escuelas es inculcar los principios defendidos por esa asociación, se debe exigir el estudio de la fisiología con especial referencia á los desastrosos efectos de las bebidas alcohólicas. El programa americano representa las idiosincrasias de individuos, no la sabiduría de la mayoría. Se puede ver, pues, que el lugar ocupado por la historia en los *gymnasiums* alemanes, no como el que ocupa en las escuelas americanas, le ha sido dado porque los más eminentes educadores de Alemania se han puesto de acuerdo sobre el lugar que debe tener en el sistema de la educación.

¿Cuáles son, pues, los rasgos característicos de la enseñanza de la historia en Alemania, y especialmente los que lo diferencian de la misma en América?

El Dr. Holmes se ha permitido decir que es necesario empezar la educación de un niño con la educación de su abuelo. Siguiendo esta indicación toda discusión histórica en las escuelas alemanas

debe empezar con el niño alemán—un niño que mucho se parece á los demás niños, pero que vive en una atmósfera militar, donde la obediencia es la primera ley de los hombres, como en otras partes, el orden es la primera ley del cielo,—un niño, á quien se enseña desde su más remota niñez, que siempre se obedece á alguien, («Los niños obedecen á sus padres, la esposa obedece á su marido, el marido obedece al rey, el rey obedece á Dios»),—un niño á quien se enseña el respeto de la autoridad, pero un niño á quien se enseña también que el control de sí mismo y el conocimiento de sí mismo son partes y objetos de la educación tanto como la enseñanza del espíritu. Hasta que el alumno esté pronto para entrar en la Universidad, es decir, hasta los diez y ocho ó diez y nueve años, es un menor; así lo consideran sus maestros, así se considera él mismo. Está sometido á una investigación constante, que sería insufrible para el niño americano; está en el gymnasium para recibir la instrucción, y no se debe esperar, que, antes de salir del gymnasium, exprese su opinión personal sobre cualquier asunto. (1)

La instrucción parece así estar libertada de estas cuestiones de disciplina que la acompañan aquí, y el profesor no se ve obligado á sacrificar tiempo en charlas, con el objeto inmediato de mantener el interés.

Disciplina.

El profesor alemán tiene así á mano un sistema militar que es una ayuda en el método de la instrucción, y encuentra también un programa de estudios arreglado por educadores expertos y en

(1) El director de un gymnasium decía: «No se alienta á nuestros muchachos á entrar en consideraciones sobre lo que los mismos historiadores no conocen». Otro observaba: «Es inconcebible que los alumnos del gymnasium deban discutir cuestiones políticas sobre las cuales hombres maduros no están de acuerdo». No he oído preguntar su opinión sobre ningún asunto á un alumno en la clase, ni he visto ningún alumno hacer una pregunta; parece que todas las cosas se daban y se recibían de autoridad.»

el cual no entran consideraciones políticas ó religiosas; un programa, cuyo secreto es la concentración—concentración de trabajo, de pensamiento y de tiempo.

Entonces el papel que desempeña la historia en el curso, no es independiente, sino relacionado con otras materias. Sin embargo, el lugar que corresponde á cada materia en ese sistema articulado, está claramente comprendido y definido.

En el curso de historia, según las leyes escolares sajonas, se debe buscar especialmente á conocer los acontecimientos que forman época en la historia del mundo, sus mútuas relaciones, su origen y su desarrollo. El programa de Prusia de 1882 establece que su objeto es «despertar en los alumnos el respeto para la grandeza moral de los hombres y de las naciones, lograr que se den cuenta de la propia imperfección de sus conocimientos y ponerles en condiciones de hacer una lectura razonada de los más grandes clásicos historiadores». El programa de 1892 ha modificado esta definición en una que dice que se debe insistir especialmente sobre el desarrollo de la grandeza de Prusia y la centralización de la nueva vida nacional alrededor de ella: pero su primera definición es la que más bien adoptan los demás estados alemanes. La historia debe ser así una parte orgánica del curso de las escuelas, pero también debe tener un fin propio, distinto y bien determinado. Este fin debe ser: presentar al alumno altos ideales, desarrollar su carácter moral por el estudio de estos ideales; debe ser una parte de la «cultura liberal y debe servir como medio de enseñanza intelectual».

El estudio de la historia en el gymnasium debe considerarse bajo dos aspectos, como materia y como método.

En cuanto á materia, los nueve años se pueden dividir en tres grupos, comprendiendo: el primero,

los dos primeros años; el segundo, los cuatro años siguientes; y el tercero, los tres últimos años. Durante los dos primeros años, el niño que tiene nueve ó diez años, aprende las leyendas de la mitología clásica y alemana. Los cuatro años siguientes forman un segundo grupo. Durante este período, el niño, que tiene de once á catorce años, empieza un estudio sistemático de la historia de Grecia y de Roma, seguido por el estudio de la Edad Media y Moderna, con frecuentes referencias á la historia de Alemania. Los tres últimos años, cuando el niño tiene de quince á diez y ocho años, forman el tercer grupo, y en este grupo, recibe un segundo curso de historia clásica, medioeval y moderna.

Tópicos.

Así tenemos los tres círculos concéntricos de la instrucción histórica en Alemania. Durante el primer ciclo de dos años, no se trata de dar una instrucción formal, siguiendo el orden cronológico; es un trabajo de introducción al del curso siguiente, y su objeto es presentar á la imaginación del niño en una serie de cuadros vivientes, los hechos de los grandes héroes, llenar con ellos su pensamiento y darle así una base para la instrucción histórica posterior y más formal. (1)

La instrucción sistemática empieza con el tercer año de gymnasium, y durante el resto del curso, el estudio de la historia y de la geografía forma los dos círculos concéntricos regulares. El objeto del primero de estos, es dar un relato detallado del origen y del desarrollo de los grandes acontecimientos de la historia universal, y especialmente de la relación de Alemania con estos acontecimientos. (2) El trabajo de los cuatro años, pues, empieza al principio, y comprende un estudio

(1) *Lehrplan* de Prusia, 1892, § 7.

(2) *Die Schulordnung für die humanistischen Gymnasien im Königreich Bayern*, 1891, § 14.

de un año para la historia de Grecia y de Roma, agregando las nociones necesarias que le corresponden sobre la historia de los pueblos de Oriente. Los dos años siguientes, es decir el cuarto y quinto año de estudios, se dedican á la historia de la Edad Media y de la primera parte de la Moderna, pero la historia de la Edad Media se trata con preponderancia de la parte alemana, y se acepta comunmente la teoría de que la historia de la Edad Media es en realidad una historia de Alemania. Con el fin de la Edad Media, cambia un poco el punto de vista, ya que la historia moderna no se puede tratar desde un punto de vista especialmente alemán, como se puede hacer en el período anterior. Pero si la historia moderna no se puede tratar como historia universal, se la considera siempre, á lo menos, y se la trata desde el punto de vista europeo. (1) Especialmente durante el último de estos cuatro años, la asignatura se trata desde el punto de vista general europeo, y no desde el especial alemán ó prusiano. (2) Durante el segundo ciclo del estudio sistemático, ó en el tercer ciclo, (si se tiene en cuenta el trabajo de introducción,) el alumno, que tiene quince años, empieza «su segundo paseo por el vasto campo de la historia», pero con el objeto de echar cimientos más profundos, de hacer un estudio más amplio, de comprender las condiciones actuales por medio de su desarrollo en el pasado, de levantar sobre el amor á la patria, que ha sido despertado en los primeros años, el sentimiento de la responsabilidad personal, de inspirarse en altos ideales y de crear éticos modelos (3). El profesor Jäger ha bien demostrado (4) que cada edad tie-

(1) Oskar Jäger, *Geschichte*, 82, 83.

(2) *Ibid.*, 49.

(3) *Das höhere Schulwesen in Preussens 1880. Lehrplan und Lehraufgaben für die höheren Schulen*, Berlin, 1882.

(4) *Geschichte*, 71.

ne sus ideas especiales favoritas y sus intereses dominantes y que estos afectan necesariamente la instrucción histórica en las escuelas superiores (1). Hoy día este interés es social y económico, y se debe esperar, pues, que las cuestiones sociales y económicas se traten con cierta parcialidad, y esto se estudia especialmente durante el segundo repaso de los acontecimientos históricos.

Tres
círculos.

¿Cuál es la diferencia en el punto de vista de los tres estudios de la historia? Se puede decir tal vez que, en el primer círculo, los héroes, en el segundo, los estados (especialmente, el alemán), en el tercero, el mundo, son los puntos objetivos. Altos ideales de acción son el fin que se busca en el primer ciclo; un relato correlacionado de los grandes acontecimientos del mundo, en el segundo; un conocimiento de las influencias civilizadoras que han prevalecido en la historia universal, en el tercero. Si el centro de cada círculo es á veces Alemania, y si es una parte de la teoría imperial que los radios del círculo deben empezar en la circunferencia y converger hácia el centro; en la práctica, se encuentra más á menudo que el centro forma solamente un punto de partida para el trazado de los radios que divergen hácia la circunferencia. Especialmente en la Suiza Alemana, se encuentra apreciado el hecho de que no conviene desviar la historia para engrandecer á Suiza ó fomentar un exagerado patriotismo. En Alemania, misma, al mismo tiempo que se adhiere á la teoría imperial, que la cultura del espíritu nacional debe ser el objeto especial de la instrucción histórica, se reconoce también, como lo ha

(1) Esto está demostrado por el interés que se tomó en los siglos XVI y XVII para las cuestiones dogmáticas religiosas; al fin del siglo XVIII para los temas literarios y estéticos; durante la primera parte del siglo pasado, que fue el tiempo en que predominó la filosofía Hegeliana, para la filosofía de la historia. La historia de cada período muestra más ó menos claramente los intereses dominantes de la época en que ha sido escrita.

hecho observar el profesor Russel, que desde el punto de vista pedagógico la teoría es de poco alcance, «que el patriotismo debe ser algo más que mero entusiasmo, más resistente que una espumosa exuberancia que nace de la contemplación de las grandes hazañas; que el amor al país y al rey depende de un carácter firme é inmutable». (1) Si el aniversario de Sedán se considera como un acontecimiento que marcó una victoria sobre una potencia rival, más bien que como un día que significa la unificación de Alemania, es porque este acontecimiento, se considera, por el momento, de corto alcance: si el día se celebra en todas las escuelas de Alemania, es porque está todavía arraigada la creencia de que fué el maestro de escuela prusiano que ganó Alsacia y Lorena. Este patriotismo exaltado, que llama todo el mundo de la misma sangre, no sigue inmediatamente una triunfal victoria nacional, pero Alemania no tardará en mirar con su verdadera perspectiva estos acontecimientos de la historia alemana que se refieren á su presente inmediato.

¿Qué ha ganado el alumno con esta triple división de la materia en tres círculos concéntricos?

Efecto de los círculos.

La educación compulsiva le ocupa en la escuela hasta los catorce años, es decir, hasta que haya terminado el trabajo de introducción y el primer ciclo del estudio sistemático de la historia. Si las circunstancias le obligan entonces á abandonar el gymnasium, como tienen que hacerlo cuarenta por ciento de los niños en Alemania, (2) posee una vista general de los grandes acontecimientos de la historia universal suficiente para impedirle caer en juicios prematuros ó precipitados. Pero, si completa su curso del gymnasium, ha ganado, no

(1) Historia y Geografía en las escuelas superiores de Alemania, *The School Review*, Mayo de 1897.

(2) *The School Review*, Octubre, 1897.

solamente esto, sino que ha aprendido algo de la significación más profundizada de la historia. Tiene un conocimiento del arte y de la literatura de Grecia, que ha completado sus conocimientos parciales de estos estudios adquiridos por la lectura de los clásicos griegos; comprende la organización de gobierno de los Romanos y aquello en que ha contribuído á la civilización del mundo ese pueblo eminentemente práctico; la Edad Media no es para él una época oscura, porque comprende el lugar que ha ocupado en ese período el Santo Imperio Romano; la historia moderna significa para él, no la historia aislada de Alemania solamente, sino el estudio de la nueva situación creada por el descubrimiento de América y el desarrollo industrial de los siglos XV y XVI; compara la centralización del poder bajo el reino de Luis XIV, con la forma inorgánica de la vida política de Alemania durante el período correspondiente; y aprende las luchas superiores que tuvo que sostener Alemania para llegar á su situación actual. Desde la edad de nueve años, ha tenido constantemente ante los ojos estos desarrollos y se le ha hecho comprender que «la humanidad es un todo ético». Se ha llamado al método, el de los círculos concéntricos; pero es más bien el de una espiral siempre ascendente, desde cuyo ápice se tiene una vista del pasado, ó, dicho de otro modo, los tres estudios son las tres lecturas por las cuales tiene que pasar todo proyecto legislativo antes de ser un acto decretado. Así como las tres lecturas han dado todo el tiempo para la discusión, para separar las partes esenciales de las que no lo son, para presentar todos los argumentos posibles en pro y en contra del proyecto propuesto, así los tres estudios deben dejar en el espíritu del niño, un compendio de todo lo que es lo mejor en la historia universal y este compendio llega á ser su propiedad particular.

Se presenta naturalmente la cuestión de saber hasta dónde, en la elección de la materia, se toman en cuenta las condiciones psicológicas del alumno, y hasta dónde la materia y el tratamiento se adaptan á esas condiciones. De lo que se ha dicho anteriormente, se puede deducir que estas condiciones psicológicas, no solamente, nunca se han perdido de vista, sino que han sido la base de la disposición de cada etapa del camino. «La condición primera de la percepción histórica es la preparación á pensar y á sentir el pasado como presente», dice el profesor Jäger (1). Esta posibilidad de sentir el pasado, el desarrollo de la imaginación histórica, es el objeto de la instrucción en la primera parte del curso. Durante la segunda división del curso, «la instrucción en su totalidad, dice el profesor Jäger, debe dar al niño poderosas sugerencias, fuertes impulsos; debe trabajar, desde diferentes lados, al fin único de suprimir y de anular las tendencias de distracción, de obstinación y de desagregación, que pertenecen á esta época de la vida». (2) Al dar más amplitud al gusto y al interés del niño, se le pone durante la última parte de su curso frente á frente con esas cuestiones complejas de interés actual, para cuya consideración se necesita un espíritu bien repleto de conocimientos; y el niño aprende «á respetar el conocimiento por su propia investigación de la ciencia». (3)

La importancia que se da á la instrucción histórica la demuestra, no solamente el cuidado con que se ha elaborado el plan de estudios, sino también el tiempo que se le dedica. Es, en término medio, de tres horas por semana, incluyendo el tiempo dado á la geografía, durante todos los

(1) *Geschichte*, 9.

(2) *Ibid.*, 28.

(3) *Ibid.*, 67.

nueve años del curso, lo que representa un total de veintisiete horas durante el curso, sea una novena parte del tiempo total, que en todo el curso, se da á estas materias. (1)

Tiempo
dedicado.

Pero no se debe deducir que la instrucción histórica que recibe el niño se reduce á las tres horas semanales de formal instrucción indicadas. En el gymnasium alemán, no cabe la extrema especialización. En vez de que cada profesor crea que ha monopolizado una parte, grande ó chica, del campo científico, y se cuida celosamente que nadie traspase sus límites, cada uno trata de ligar su materia con alguna otra. En las horas dedicadas á la religión, el alumno lee del griego el Nuevo Testamento; y la historia de Oriente, tanto como la historia de la iglesia, se enseñan, aunque tengan sus clases propias en el curso de historia. Herodoto y Tito Livio no se consideran como meros vehículos para la enseñanza de la construcción griega y latina; se enseña con ellos la historia de Grecia y de Roma: y una buena parte de la historia de Inglaterra y de Francia se enseña con el estudio de estos idiomas.

(1) La lista siguiente indica el tiempo dedicado á la historia en los diferentes gymnasiums:

Altenburg, Friedrichs-Gymnasium	27
Berlin, Königstädtisches Gymnasium	26
Bonn, Oberrealschule	32
Bremen, Gymnasium	34
Brunswick, Gymnasium Martino-Katharineum	26
Frankfurt, Goethe-Gymnasium.	30
Freiburg, Oberrealschule	27
Hamburg, Gelehrtenschule des Johanneums	28
Heidelberg, Gymnasium	24
Jena, Gymnasium Carolo-Alexandrium	28
Landeshut, Realgymnasium	21
Leipzig, Nicolai-Gymnasium	30
Magdeburg, Guericke-Oberrealschule	30
Munich, Königliches Maximilians-Gymnasium	25
Neu-Strelitz, Gymnasium Carolinum	25
Oldenburg, Grossherzogliches Gymnasium	27
Rudolstadt, Fürstliches Gymnasium	26
Strasburg, Protestantisches Gymnasium	25
Stüttgart, Eberhard-Ludwigs-Gymnasium	25
Weimar, Wilchem-Ernstisches Gymnasium	28

Se ve, que siendo el término medio 27 horas, 11 gymnasiums tienen 27 horas y más, y que sólo 9 tienen menos.

Pero aún esta correlación de la historia con las demás materias no es todo. Se pueden estudiar los programas y visitar las clases, sin por esto comprender ó ver claramente todas las influencias que en el curso del trabajo pesan sobre la historia. Mapas, documentos, colecciones de cuadros se emplean corrientemente; se ven los bustos de todos los autores que se leen en la escuela; citas de los grandes hombres están inscritas sobre las paredes de las clases; se aprenden de memoria los poemas históricos y trozos de dramas históricos; y lo más posible, se hacen frecuentes excursiones á los puntos de interés histórico: todo esto es historia, todas estas son influencias que desarrollan inconscientemente los conocimientos históricos en el alumno y les hacen asimilarse la historia. La historia se desarrolla en ellos, y ellos se desarrollan por ella.

No se debe olvidar el método de la instrucción, aunque requiera solamente una breve consideración.

El método es, en esencia, el mismo durante todo el curso. En la primera parte hay la narración histórica, pura y simple; en la segunda parte hay la mera enunciación de los hechos; en la tercera parte, el método se hace mas formal y se parece en algo á un curso de colegio. Durante la primera parte de la hora en la clase, se hacen preguntas sobre lo que se ha dicho en la lección anterior; se dan luego nuevas explicaciones, y en la clase de niños más jóvenes, se termina la hora haciendo preguntas sobre lo que acaba de contarse.

La teoría es que el niño aprende mejor con la explicación de viva voz, que, así su interés se despierta y se mantiene, y que, en esta forma, la historia llega á ser para él, algo que vive y que da vida. El trabajo del profesor, lo complementa un libro de texto. (Leitfaden), pero éste, sólo contiene el resumen de los acontecimientos y no es

Métodos.

un libro de texto, en el sentido americano. El maestro no puede contar que el niño empleará más de quince ó veinte minutos en preparar su trabajo de historia, y está por consiguiente obligado, en la práctica á servirse del método narrativo. En Alemania existe la teoría de que no se debe pedir ni dar excesiva cantidad de trabajo fuera de la clase; que lo mejor para los alumnos es tomar la mayor parte de instrucción posible los unos de los otros; que desde el momento en que uno se prepara á ser abogado; otro médico; otro comerciante; otro profesor; cada uno debe hablar con sus compañeros de sus planes para lo futuro y llegan así á tener conocimientos, en forma que no se pueden usar en la escuela.

El método narrativo no se presta fácilmente, especialmente en los grados superiores para asegurar algunos de los mejores resultados que se consiguen en las mejores escuelas americanas. Puede parecer á los americanos que no consiguen desarrollar la facultad de juzgar con independencia y que no da la oportunidad de ejercer la facultad, que en el niño se llama curiosidad, y en el hombre investigación. El niño absorbe y asimila, pero su facultad creativa queda dormida. Sin embargo, la teoría de la educación alemana reconoce que así debería ser. Pero el método alemán asegura ciertos fines admirables. Del lado positivo consigue concentración de la atención, viveza del espíritu, rapidez de comprensión, y una envidiable habilidad para apoderarse de los rasgos salientes de un tema considerado en conjunto. El doble y triple curso da una constante oportunidad de hacer comparaciones, especialmente durante el último estudio, y esta base de comparación, y la constante ventaja que se consigue con ella es una de las partes más valiosas del método. Del lado negativo el método alemán tiene la ventaja de dejar poco lugar á la crudeza de opinión y á las

generalizaciones basadas en datos insuficientes.

El estudio de la historia en los *gymnasiums* alemanes demuestra siete rasgos característicos: primero, el campo entero de la historia se estudia en tres cursos distintos; segundo, el trabajo histórico se relaciona con las demás materias del curso, llegando á darle, en cierto sentido, una fuerza unificadora; tercero, se dedica ámplio tiempo á su consideración, y recibe el mismo sério tratamiento que las otras materias del curso; cuarto, la división del material y del método de tratamiento se fundan en el desarrollo psicológico del niño; quinto, el método narrativo de instrucción da al niño una impresión vital de la realidad del pasado; sexto, el curso es completo por sí solo, y al mismo tiempo forma una preparación ideal para el trabajo de la universidad; séptimo, *cada profesor de historia posee á fondo la materia que enseña*.

¿Qué lecciones pueden sacar los Americanos del exámen de la instrucción de la historia en los *gymnasiums* alemanes?

La primera gran lección que debemos todos deducir es que: el curso de historia consigue el propósito de ser completo por sí solo, y de ser una preparación ideal para el trabajo de la universidad.

Ventaja 4.

El curso es completo por sí solo; porque, si el niño no sigue sus estudios después del *gymnasium*, ó si les abandona al fin del sexto año de escuela, ha obtenido, con el estudio completo del pasado, una vista ámplia del futuro, ha conseguido una perspectiva histórica propia, y ha aprendido que *«hinter dem Gebirge sind auch Leute»*. (*) Tiene en sí, materiales que deben contribuir, no solamente al levantamiento de su propio carácter, pero que debe redondear en beneficio de la comunidad donde debe vivir. La gran ventaja de esta ámplia vis-

(*) Detrás de la montaña también hay gente.

ta puede comprenderse, comparando el curso de historia en los gymnasium con el de las escuelas normales, donde sólo se enseña la historia de Alemania. Solamente es de sentirse que los jóvenes que han de ser profesores en las *volksschule* pierdan tanto, y que las «*volksschule*» pierdan mucho, cuando el horizonte histórico está limitado por Alemania. Semejantes espíritus, en la vida corriente, deben ser desmirriados y achicados, porque, en sus primeros años han carecido de esta inspiración mental y espiritual que debe dar el estudio de la vida más amplia. Igualmente desmirriados y achicados deben ser los espíritus de nuestros niños y de nuestras niñas de América, cuando abandonan la escuela al fin del grado de gramática con un conocimiento, insuficiente cuando menos, de nuestra historia de América. Se debe decir, pues, que el que sólo conoce la historia americana, no conoce de ningún modo esa historia. «Cuanto más profundo sea el estudio de nosotros mismos, dice el profesor Sloane, tanto más fuerte será nuestra convicción de la relación orgánica que existe entre nuestra propia historia y la del mundo». (1) La historia americana se halla en el aire, como un globo que viaja en medio del cielo, si no está anclada en la historia de Europa. No es más exacto decir, que la historia de América empieza en 1492, que decir que la vida de un hombre empieza cuando comienza á ocuparse de sus asuntos. La historia de Inglaterra no empieza con el reino de Guillermo III, ni la historia de Francia con la Tercera República, ni la historia de Alemania con el establecimiento del actual imperio. Una nueva etapa de desarrollo en cada país está marcada por estos acontecimientos, y el desarrollo de Europa, en el suelo del Nuevo Mundo, sólo es otra etapa. América, lo mismo que Europa, es la heredera de

(1) History and Democracy, en la *American Historical Review*, 1 22.

todas las edades, y el niño americano tiene el derecho de tener su parte en esa herencia. Lo que reclama la vida industrial de hoy día, es un cambio en los métodos de trabajo, que corresponderá más á los efectos del trabajo sobre el trabajador, que á los resultados sobre el producto. A la obtención de este fin, ha sido dirigido el trabajo de Willian Morris y de John Ruskin, y á la obtención de un fin parecido debe tender el trabajo de los educacionistas.

Se puede imaginar fácilmente lo desastroso que pueda ser esta estrecha comprensión del pasado para nuestro crecimiento político, industrial y educativo, si se recuerda, que se calculó en 1886, que ochenta por ciento de los niños de las escuelas públicas, nunca llegaron á la escuela superior. ⁽¹⁾ De los que pasan por la escuela superior, solamente una pequeña porción entra al colegio. Pero es, no solamente posible, sino más que probable, que aún esta pequeña proporción, que pasa por la escuela superior, ó por el colegio, terminará su vida de escuela ó de colegio, sin conocer nada de las condiciones ó del desarrollo histórico. Un hombre, con esta falta de preparación, puede entrar en el Congreso y dictar leyes financieras ignorando absolutamente la historia de las finanzas; legisla las cuestiones de trabajo, sin conocer las dificultades agrarias de Roma, los motines de los aldeanos de la Edad Media, ó los talleres nacionales de Luis Blanc. Legisla sobre los partidarios del padrón de oro en el Oeste, y los del padrón de plata en el Este sin saber que durante cuatrocientos años, Lutero y el castillo de Wartburg, han estado de pié luchando por la independencia del juicio y la investigación de la verdad. No sólo carece del conocimiento de las cosas actuales, que da la historia, sino que carece aún más todavía de la ins-

Condiciones
de América

(1) E. N. Thorpe, Estudio de la historia en el Oeste. *AMERICAN*, 1886, 232.

trucción mental que da la historia para analizar, comparar, clasificar y tener el juicio en suspenso hasta que se hayan presentado todas las faces de la cuestión. Al niño alemán, se le da á la vez un conjunto de hechos y una instrucción mental que deben ponerle en guardia contra los juicios superficiales ó conclusiones precipitadas.

Relaciones
de con la
Universidad

Pero, el fin especial del curso de los gymnasiums alemanes es la preparación á la Universidad. (1) Y aquí, tanto para el caso del alumno que entra en la Universidad, como para el que no entra en ella, la disposición del estudio de la historia en Alemania, parece superior al nuestro. La Universidad sabe exactamente, qué trabajo histórico se ha hecho, y puede, por consiguiente, asumir una preparación admirable y poner de acuerdo con ella sus cursos superiores. Pero la Universidad Americana, ó Colegio, establece su plan de ingreso para la historia, basándose en la antigua idea de que la preparación histórica debe ser la que mejor ayude el estudio de Latín y del Griego, y que todos los alumnos deben saber algo de la historia de su país. El niño, pués, estudia la historia de América en los grados de gramática, y la historia de Grecia y de Roma en la escuela superior, sistema de estudio completamente equivocado, porque es falso desde el punto de vista cronológico, falso en principio. Con semejante base, es imposible establecer un curso sistemático de historia en el colegio ó la universidad, sin hacer en el colegio una parte del trabajo que habría debido hacerse antes de entrar en él. «Las grandes universidades, dice el profesor Sloane, al hablar de los institutos americanos, tienen un imponente aparato de cátedras de historia, pero no piden,

(1) «Si se trata de expresar en una palabra el verdadero fin de la enseñanza de los gymnasiums, es claramente preparar para la Universidad» Oskar Jäger—*Geschichte*, 4.

para entrar en sus cursos, un conocimiento completo de la historia general». (1) Los estudiantes de Colegio, en todas partes, deben comprender lo insuficiente y lo inadecuado de su estudio histórico, anterior á su entrada al colegio, si se le considera como preparación al trabajo del colegio.

La conclusión que se debe sacar es esta: El estudio de la historia en las escuelas americanas, jamás tendrá una base racional, hasta que, como en Alemania, se reconozca el doble propósito que la historia debe alcanzar en estas escuelas; hasta que se organice de modo á dar al niño ó á la niña que no entra en el colegio, una concepción general de los acontecimientos que forman época en la historia universal: hasta que se establezca un plan de ingreso para los colegios de acuerdo con el trabajo histórico que se hace en el colegio; hasta que el curso de historia en las escuelas sea idéntico para los que deben y los que no deben entrar en el colegio; hasta que se establezca una correlación entre el estudio de la historia y el de las demás materias del curso escolar.

(1) History and Democracy, en la *American Historical Review*, t. 18

APÉNDICE IV

La Historia en los Liceos Franceses (1)

POR CHARLES H. HASKINS

En Francia, como en otras partes, la historia es un agregado relativamente reciente á las materias del curso de segunda enseñanza. Enseñada durante mucho tiempo, simplemente como un agregado sin importancia á los idiomas antiguos, la historia ha ganado su derecho á un lugar independiente en las escuelas secundarias, solamente durante el siglo XIX, y en gran parte con el propósito de estimular el patriotismo. El deseo de desarrollar la emoción patriótica por la familiaridad con el pasado de la nación ocupa todavía en Francia, como en Alemania, un lugar importante en el espíritu de los profesores de segunda

(1) El siguiente informe no tiene la pretensión de presentar los resultados de un exámen detallado de un número considerable de escuelas. La información que le ha servido de base, ha sido reunida durante dos visitas á Francia, en parte, de los programas oficiales y otras fuentes impresas, en parte, de la observación de las clases en los *lycées* y los cursos para profesores, y en parte, de conversaciones tenidas con profesores franceses que están especialmente al corriente de las condiciones de las escuelas secundarias. Siento que el número de clases visitadas no haya sido mayor; pero hay gran uniformidad de sistema y de administración en la educación francesa y autoridades competentes me han informado que una más amplia observación no habría modificado materialmente el relato que se da aquí.

Los programas é instrucciones oficiales están publicados por Delalain en París. El breve apéndice sobre «La segunda Enseñanza de la Historia en Francia» en la *Introducción al Estudio de la Historia* por Langlois y Seignobos es excelente y muchas de las recomendaciones dadas se encontrarán válidas tanto para Francia como para otros países. La discusión de la historia en las escuelas de segunda enseñanza por Altimira, en su *Enseñanza de la Historia* (capítulos 8 y 9) dedica varias páginas á sus condiciones en Francia.

enseñanza: pero una concepción más amplia de los fines del estudio de la historia se ha formado en estos últimos años y ha sido expresada en las instrucciones oficiales publicadas respecto al curso de estudio. La historia, declaran, contribuye á la educación del espíritu, ejercitando la memoria, desarrollando la imaginación, é instruyendo al juicio, contribuye á la educación moral, cultivando el amor á la verdad, y preparando la juventud para sus deberes cívicos. «Dar al alumno una idea exacta de las civilizaciones sucesivas del mundo y determinar el conocimiento de la formación y del crecimiento de Francia: mostrarle la acción del mundo sobre nuestro país y la de nuestro país sobre el mundo: enseñarle á dar á todos los pueblos lo que les es debido en justicia: ensanchar el horizonte de su espíritu, y finalmente dejarle en posesión, no solamente de la comprensión de la situación actual de su país y del mundo, sino también de una noción clara de sus deberes como francés y como hombre; tal es el papel de la historia en la educación». (1)

El sistema francés de instrucción secundaria pública comprende dos tipos de escuelas: los *lycées*, escuelas mantenidas y dirigidas por el gobierno central, de los que hay unos cien esparcidos por toda Francia; y los *collèges*, escuelas superiores locales, que reciben alguna subvención del tesoro general, y están, en general, equipados menos completamente que los *lycées*. Para el objeto del presente informe, sin embargo, las dos categorías pueden considerarse como iguales, pues, el programa de estudios es el mismo en ambas. El curso regular del liceo consta de diez años: pero como los estudios de los tres primeros años son

El sistema
escolar.

(1) Lavoisse *A propos de nos Écoles*, 81. *Instructions sommaires sur les programmes de l'enseignement secondaire classique*, xlvii-l. La parte de GMA. Instrucciones que se refiere a la historia ha sido preparada por Lavisse. Véase el *Programa*, que encuentra, algo compendiada en su *A propos de nos Écoles*, 77-107.

idénticos á los de las escuelas elementales, el alumno no entra en el liceo propiamente dicho, sino en la clase de *sixième*, donde empieza el latín, si es estudiante clásico, el alemán, si ha de ser estudiante «moderno». Se entra generalmente en esta clase á los once años, de modo que el alumno que pasa siete años en el *lycée* terminará el curso y se presentará al bachillerato á los diez y ocho años. Para explicar esto en términos americanos el niño francés pasa en el liceo el período que el niño americano pasa en la escuela superior, más el último año ó los dos años del grado de gramática, y el primer año ó los dos primeros del Colegio, pero termina su curso del *lycée* unos dos años más pronto que el alumno americano, para llegar al punto correspondiente de su educación. (1)

El programa.

Durante todo el curso del liceo, así como durante los tres años preliminares se dedica una hora y media por semana á la historia; y una hora á la geografía que se relaciona con ella, á excepción del último año, durante el cual se dedican de dos á cuatro horas á la historia. El número total de horas varía de quince á veintidós, según el año y el curso, disminuyendo en los últimos años del curso clásico, pero quedando tal cual en el moderno, de modo que la proporción del tiempo dedicado á la historia, que es solamente de siete y medio por ciento en los años inferiores, aumenta hasta veintidós y aún más en el último año. El número total de horas de historia para el total de los diez años es de diez y seis y media para los estudiantes clásicos y literarios, y de trece

(1) En lo dicho anteriormente, y en este informe en general, se toman como tipo los institutos para niños. Las escuelas secundarias para niñas tienen un curso de cinco años, dividido en dos períodos, y á la historia se dedican dos horas semanales durante todo el curso. En el primer período, para alumnos entre doce y quince años, el programa comprende la Historia de Francia, con «breves nociones de historia general». En el segundo período se da un estudio de la historia de la civilización. Aunque, en general, los mismos métodos de instrucción rijan ambas clases de escuelas, su aplicación á las escuelas de niñas se acomoda necesariamente con el carácter más general del curso de historia y la ausencia de estudios clásicos del curso total.

y media para los científicos. En las clases elementales, la enseñanza de la historia tiene necesariamente un carácter poco formal, y consiste en narraciones biográficas durante el primer año, seguidas de un estudio en forma biográfica de dos años de la historia de Francia. Entonces con la división de gramática del liceo, empieza el estudio sistemático y continuo de la historia del mundo. Se dedican tres años al estudio de la historia de Oriente, Grecia y Roma, y los cuatro años restantes los ocupa la historia de la Edad Media y Moderna de Europa, estudiada con especial referencia á Francia y dividida en los siguientes períodos anuales: 375 hasta 1270; 1270 hasta 1610; 1610 hasta 1789; y 1789 hasta hoy. Este es el programa para los estudiantes clásicos. Para el curso moderno, que tiene un año menos, la historia de Grecia y de Oriente se reduce á un solo año, y en el último año, se da un curso suplementario de historia general del arte y de la civilización y de elementos de instrucción cívica y de economía política.

El rasgo más importante de este programa, es que obliga á hacer el estudio de la historia del mundo en el orden cronológico, empezando por el período más remoto para terminar en el presente. En contraste con los «dos círculos concéntricos» de Alemania, el alumno estudia la materia una sola vez, de modo que se puede tratar más ampliamente cada programa del año: pero se pierde la revista general del sistema alemán, con gran perjuicio para los períodos estudiados á principio del curso. Desde otros puntos de vista, la distribución de tiempo es muy parecida á la del programa prusiano, á excepción de que en un caso es Francia, y en el otro es Alemania y Prusia, que forma el centro de estudio en los tiempos medioevales y modernos. El sistema existente parece gozar de mucha popularidad en Francia, aunque algunos prefieren los ciclos alemanes, y que otros pidan para la his-

toria, en algún momento del curso, el lugar preponderante que la retórica y la filosofía, tienen actualmente en los dos últimos años, fundándose en que no hay otro modo para poder poner de relieve el valor científico de la historia en oposición á los formales estudios de idioma y de matemáticas, y por ser el único estudio que, apoyándose en hechos concretos sociales, ponga al alumno en relaciones propias con su ambiente cívico.

Además de prescribir el carácter general del curso de historia, el programa oficial contiene la indicación de los temas que se deben estudiar en cada clase, acompañada de breves recomendaciones respecto al modo de tratamiento. El plan de cada año de estudio es preparado con muchísimo cuidado, pero está destinado más bien á servir de guía al profesor que vigilarle estrechamente.

Métodos.

Aunque haya habido un notable progreso en el estudio de la historia desde la mitad del siglo, los métodos de instrucción se resienten todavía mucho del espíritu de formalismo y de rutina, heredado del Segundo Imperio. El *lycée* es todavía una institución semi-militar, que se parece mucho á los cuarteles y donde se llama á los alumnos á clase con un toque de tambor; y aunque los profesores estén libres ahora de vestirse ó de llevar la barba como les parece, no están todos bien persuadidos todavía de la idea de que el alumno debe educarse como un ciudadano y no como un súbdito. Los problemas pedagógicos en general, pués, han recibido en Francia relativamente poca atención, y se ha considerado muy poco lo que se debe, y cómo se debe enseñar la historia. Una práctica corriente es dictar un sumario breve del trabajo de la hora, desarrollarle luego, mientras que los alumnos toman apuntes, y hacerles preguntas al principio de la hora siguiente sobre la lectura y sobre algunas páginas del libro de texto. El profesor habla desde una tarima, y el pequeño piza-

rón está reservado para su uso personal. Los alumnos suelen demostrar interés, y se les puede aún pedir que preparen ejercicio suplementario, pero su actitud es sumamente pasiva, y el sistema carece de las ventajas de la charla sólida de los Alemanes ó del uso mas libre de materiales, que caracterizan la buena enseñanza americana. Estas condiciones empiezan, sin embargo, á desaparecer, á medida que los profesores, formados bajo el sistema del dictado, ceden el lugar á profesores mas jóvenes. Se empieza á darse cuenta de que el alumno debe tomar sus hechos fundamentales en un texto, más bien que de una lectura hecha por el profesor, y de que el tiempo de la clase no necesita pasarse completamente con la repetición alternativa de la lección por el profesor y por el alumno. Además del libro de texto, las clases pueden tener ahora á su disposición un excelente material ilustrativo, como los *Albums Historiques* de la Edad Media publicados por Parmentier y las *Lectures Historiques* designadas para lecturas suplementarias. (1) Tanto con el uno como con el otro se infunde vida al estudio de la historia, y en algunas escuelas se han obtenido ya notables resultados, dando á los alumnos una activa participación en el trabajo. (2)

Los profesores de historia y de geografía en los *lycées* (ambas materias suelen estar unidas) se nombran sobre la base de un exámen. Después de haber pasado su bachillerato, el candidato de-

Preparación
de los
profesores

(1) Estos son publicados por Hachette. Los tres tomos para el periodo antiguo consisten en una interesante serie de esbozos de la vida egipcia y asiria debidos á la mano competente de Maspero y excelentes narraciones sobre la vida pública y privada de los griegos y en de los romanos por Giraud. Los últimos tomos consisten en trozos selectos de historidores modernos, agrupados de acuerdo con el programa. Los extractos de fuentes, que contenian las primeras ediciones, han sido suprimidos ahora, por no parecer adaptados á esta faz del desarrollo del niño.

(2) Ver en la *Revue Universitaire*, Junio 15 de 1896, los ejemplos señalados por Seignobos de trabajos escritos hechos en un pequeño *college* del Oeste de Francia, y especialmente las cuidadosas ó inteligentes comparaciones de varias instituciones antiguas y modernas.

be continuar sus estudios dos años, estudiando latín, griego y francés, al mismo tiempo que su especialidad, hasta recibir su *licence*. Pasa luego otro año más, escribiendo su tesis, y otro más preparándose sólidamente para la prueba final, la *agrégation*, cuyo exámen es muy sério. Como el exámen versa tanto sobre la habilidad del candidato á presentar un tema ante una clase, como sobre sus conocimientos de la historia y de la geografía, los cursos preliminares incluyen, no solamente lecturas y producciones sino numerosos ejercicios prácticos de enseñanza, bajo la vigilancia y la crítica de profesores y de compañeros de estudio. La preparación necesaria de un profesor de historia consiste, pués, en una substanciosa educación clásica como base, y en un período de estudio especial que dura cuatro años á lo menos, pasados en una de las Universidades ó en la *ECOLE Normale Supérieure*, siendo el todo terminado por un rígido exámen.

Lecciones
de Francia.

Tales son á grandes rasgos, las líneas generales de la enseñanza de la historia en las escuelas secundarias de Francia. Los franceses han manifestado la importancia de la historia como un elemento esencial del curso secundario, la han provisto de un estudio sistemático y continuo durante todo el curso escolar y han establecido un sistema que asegura la elección de profesores bien preparados. Desde estos puntos de vista, podemos aprovechar su ejemplo; pero por el momento, tenemos poco que aprender de sus métodos de instrucción, después de las indicaciones que se pueden sacar de sus libros de texto claros y bien ordenados ⁽¹⁾ y de la disposición de los temas en los

(1) *El Précis de L' Histoire Moderne* de Michelet, que fué en un tiempo tan popular ha caído en desuso, y las famosas historias escolares de Duruy están pasando de moda. Monod está editando una serie escolar; el tomo por Bemont y Monod sobre la Edad Media es excelente, aunque un poco superior al alcance de niños de catorce años, para quienes está escrito. Los libros de texto de

programas, de los cuales Mateo Arnold ha dicho que no hay hombre educado que no pueda leerlos « sin provecho, sin que le hagan recordar los huecos que tiene en sus conocimientos y le estimulen á llenarlos». (1) Debemos, sin embargo, recordar que, sólo en estos últimos años, los estudios históricos, aún en las Universidades, han sido colocados sobre una base substancial en Francia, de modo que es demasiado pronto para esperar los mejores resultados de la segunda enseñanza. Ya hay indicaciones de que, las posibilidades de instrucción histórica vayan reconociéndose más generalmente, y que las mejoras en la educación superior se hagan sentir más en las escuelas; puede convenir entonces, á los profesores americanos no perder de vista los progresos de la enseñanza histórica en Francia; pues, á pesar de todas las diferencias en las condiciones de ambos países, el problema fundamental del profesor de historia de segunda enseñanza es el mismo en Francia que en América, es decir, sacar el mayor partido posible del estudio de la historia para la cultura general y la enseñanza cívica de los futuros ciudadanos de una gran democracia. Para resolver este problema, necesitamos toda la experiencia de ambas orillas del Atlántico.

Seignobos, sobre Oriente, Grecia y Roma, publicados por Colin, son muy sugestivos y merecen ser más conocidos en América; ver especialmente *les suppléments à l'usage des professeurs*, publicados en conexión con los tomos de Oriente y de Grecia.

(1) *A French Eloí and Schools and Universities in France*, (edición de 1892, 375).

APÉNDICE V

La historia en las escuelas secundarias de Inglaterra

POR GEORGE L. FOX

El carácter desordenado bien conocido del sistema inglés de educación, hace difícil dar una exposición satisfactoria del fin y de los métodos de la enseñanza de la historia en las escuelas secundarias de Inglaterra. Hay una gran falta de sistema y de uniformidad en los métodos. En Francia y en Alemania, el orden y la simetría prevalecen en el sistema educativo, cuando está inspeccionado y determinado por el estado. Resulta, pues, una uniformidad razonable, y cualquier aserción que se haga respecto á algunas escuelas, ha de ser, con toda probabilidad, exacta para la mayor parte. En Inglaterra, por lo contrario, las escuelas secundarias están casi enteramente bajo la inspección privada y están generalmente libres de toda superintendencia del Estado. La escuela secundaria, que se sostiene, total ó parcialmente, por impuesto público y está bajo la vigilancia del Estado y de los gobiernos locales, como las escuelas superiores en los Estados Unidos, ó el *lycée* en Francia, ó el *gymnasium* en Alemania, no existe en Inglaterra, aunque algunas materias de la escuela secundaria se enseñan en los grados superiores de la escuela pública, y en las escuelas que dan clases nocturnas.

Quando se habla de escuelas secundarias inglesas en este informe, se debe comprender que hace referencia á las escuelas llamadas públicas de Inglaterra, que tienen por tipo corriente Winchester. Eton, Harrow y Rugby. Estos institutos son en la mayoría de los casos, escuelas dotadas, bajo la vigilancia de un consejo de administradores, en las cuales el curso de estudio y los métodos de enseñanza están determinadas por el director. Los alumnos, al entrar en estas escuelas, suelen tener de doce á diez y seis años, y han recibido su educación anterior, sea de profesores particulares, en las escuelas locales de gramática, ó más generalmente, en pequeñas escuelas, como las hay en toda Inglaterra, llamadas escuelas preparatorias, que son escuelas cualesquiera, propiedad de particulares. En estas escuelas, han estudiado generalmente la historia elemental de Inglaterra, y hasta cierto punto, la historia de Grecia y de Roma.

Hay otra razón también que aumenta la dificultad que hay en dar una idea exacta de la enseñanza de la historia en las escuelas secundarias inglesas: la dificultad para el visitante de ver al profesor á la obra en su clase. El que va á visitar las escuelas francesas ó alemanas, cuando tiene la autorización en forma de las autoridades puede entrar inmediatamente en todas las clases. Pero no hay tal «sésame. ábrete». para facilitar al visitante la entrada en las escuelas secundarias inglesas. Parece que una ley tácita establece que la clase de un profesor es como su castillo, y no es cosa fácil ver funcionar la clase. El redactor de este informe ha presenciado menos de una docena de clases de historia en las escuelas inglesas y las declaraciones que se hacen aquí han tenido por base esta inspección tan limitada, la lectura de los programas, el exámen de varios documentos y una conversación con diferentes proesores de historia.

Si bien el curso y los métodos están determinados ampliamente por el director, sus decisiones se ven limitadas por los programas de ingreso de los institutos educativos superiores, para los cuales se preparan la mayor parte de los alumnos.

La escuela pública inglesa se divide generalmente en dos secciones: la sección clásica y la sección moderna, que corresponden, más ó menos á los cursos clásico y científico de nuestras escuelas. El objeto final para el alumno clásico es entrar en las universidades de Oxford ó de Cambridge. El anhelo del alumno moderno no se puede establecer tan claramente; es ya el comercio, ya la ingeniería y profesiones científicas, ya la entrada en los colegios militares. Esta última categoría de alumnos que quieren ser oficiales del ejército forma una proporción considerable del curso moderno y se atienden especialmente sus necesidades, haciendo una subdivisión en los últimos años del curso, que se llama «Clase del ejército». Los programas que suelen emplearse en esta clase están basados sobre los conocimientos, impuestos por el gobierno para entrar en los colegios militares de Woolwich y de Sandhurst, destinados el uno á formar los oficiales de artillería y de ingeniería, el otro los de infantería y de caballería. En este programa de ingreso, la historia de Inglaterra figura solamente como materia facultativa, que puede dar al máximo dos mil puntos sobre un total de catorce mil.

Influencia
de la
Universidad.

Mientras que en las escuelas secundarias de Inglaterra, el Estado no tiene influencia directa para determinar el curso de estudios; la influencia de las facultades á este respecto es muy importante y efectiva. Esta influencia se ejerce muy directamente, por lo que se conoce bajo el nombre de Consejo de Exámenes de las Escuelas de Oxford y de Cambridge, formado con representantes de ambas universidades.

Este consejo dirige los exámenes de fin de año escolar en la mayor parte de las importantes escuelas de Inglaterra y da certificados de aptitud á los que han dado buenos exámenes. Estos certificados superiores dan la exención, bajo determinadas condiciones, de los primeros exámenes en el curso universitario, conocidos bajo el nombre de «Smalls» en Oxford, y de «The Little go» en Cambridge. Las materias para el examen se dividen en cuatro grupos: 1º, un grupo de idiomas, incluyendo cuatro materias: griego, latín, francés, alemán; 2º, un grupo de matemáticas dividido en dos materias; 3º, un grupo de inglés, dividido en conocimiento de las Escrituras, inglés é historia; 4º, un grupo científico dividido en seis materias.

Se exige generalmente á los candidatos, que pasen en cuatro materias de tres grupos á lo menos. Si presentan la historia, pueden elegir entre la de Grecia, Roma é Inglaterra. No se incluye necesariamente la totalidad de la historia de cada país. A menudo se prescribe un período de menos de tres siglos, con un estudio profundizado de uno de sus pequeños períodos.

En 1897 el período general de la historia de Grecia se extendía hasta 323 a. J. C. y el período especial de 403 hasta 362 a. J. C. En la historia de Roma, el período general iba de 72 a. J. C. hasta 180 A. D., y el período especial de 14 á 96 A. D. En la historia de Inglaterra, el examen comprendía de 1485 hasta 1660, con conocimiento especial del período de 1555 hasta 1603.

Estas instrucciones particulares en cuanto á los períodos que deben estudiarse, se cambian cada dos ó tres años, pero es raro que se prescriba un período de historia de Inglaterra, posterior á 1815. Los dos puntos notables en estos programas son: primero, que el período más corto de estudio está incluido en el período más largo; segundo, que en

cada materia, el exámen solo comprende una porción de la historia de la nación.

Los colegios, tanto la Universidad de Oxford como la de Cambridge, tratan también de fortalecer la instrucción histórica, estableciendo becas de historia, que representan de 250 \$ á 400 \$ al año para los mejores candidatos. Estas becas son dadas, ó por colegios separados, ó por grupos reunidos de dos ó tres colegios. Como se sabe, éste es un método característico de las universidades inglesas para promover el interés para alguna rama de estudio, y que sirve á introducir en las escuelas una tendencia á tener algún alumno de porvenir en las clases superiores, que se especialice en alguna materia para la cual tenga mucha inclinación. Los dos principales colegios de Oxford para ganar las becas de historia son el colegio de Balliol y el New College que tienen el mismo exámen para ese objeto.

Exámenes
de
Universidad.

Los exámenes para estas becas que tuvieron lugar el 16 de Noviembre de 1897 consistían en (1) un ensayo escrito sobre algún tema histórico; (2) dos composiciones sobre idiomas, mostrando los conocimientos del candidato en latín, griego, francés ó alemán; (3) una composición general; (4) dos composiciones sobre historia antigua, ó sobre historia de la Edad Media, inclusa la historia de Inglaterra, ó sobre la historia de los siglos XVI, XVII y XVIII, incluso la historia de Inglaterra. á opción del candidato. Las condiciones establecían que los conocimientos, exigidos para la composición general, podían sacarse de libros como: «La civilización en Europa» de Guizot, «La Edad Media» de Hallan, «La Ley antigua» de Maine, «Constitución Inglesa» de Bagehot, «Ensayos» de Macaulay y «Economía política» de Walker. Se supone naturalmente que un candidato brillante debe haber leído estos libros de punta á punta; sin embargo, uno de los examinadores de Balliol me dijo que

el candidato que había sacado el premio, no conocía completamente estos libros, sino que había dado promesas para lo futuro. Se da la mayor importancia al ensayo y á la composición general, que demuestran una habilidad natural. Las becas que se ofrecen en Oxford pueden ser disputadas por todos los candidatos que no han estado en la universidad más de ocho términos, sea dos años. De modo que un candidato que acaba de salir de una escuela pública, puede tener que competir por la beca con estudiantes que han pasado más de un año en la Universidad. Pero son muy pocos los alumnos de los cursos superiores de las mejores escuelas que se suelen preparar para estas becas. Los que hay, deben recibir una atención especial en los trabajos de historia, de uno de los profesores; se les debe dispensar de otras materias, para darles el tiempo de dedicarse á lecturas suplementarias, sobre las cuales son interrogados de vez en cuando por el profesor especial.

Los exámenes para el certificado y para la beca sirven para determinar las dos categorías de alumnos, que deben tenerse en cuenta en los colegios y escuelas de Inglaterra, es decir el alumno mediano y el alumno que no tiene habilidad para ninguna materia. A causa de esta distinción existen conjuntamente, en las universidades, los exámenes de pase y los de honor. Naturalmente, esto sólo se tiene en cuenta en las clases superiores de la escuela, pero allí se trata á los que deben pasar los últimos, de un modo muy distinto.

Clases pequeñas de alumnos buenos reciben una instrucción especial para prepararse á los exámenes para las becas de diferentes materias. El afán de sacar estas becas y ganar así una distinción es un poderoso incentivo para hacer serias y largas clases históricas, aunque, en la opinión de algunos críticos, el sistema de la beca es uno de los rasgos venenosos de la educación inglesa. Se debe

cultivar el espíritu de las dos categorías de alumnos, al ocuparse en la enseñanza de la historia en las escuelas inglesas.

Campo de
instrucción.

Respecto á los períodos de historia que se estudian en las escuelas, el curso, en la mayor parte de ellas, comprende, para el curso clásico á lo menos, la historia de Grecia, de Roma y de Inglaterra. En la mayoría de los casos, los alumnos deben dar á lo menos una hora por semana de historia durante todo el curso, de los doce á los diez y nueve años. Un niño que ha pasado por todas las clases de la escuela secundaria habrá estudiado muy probablemente estas materias dos veces; la primera en una forma elemental con un breve libro de texto, como el «*Outline of English History*» de Gardiner ó el pequeño libro de Ramsonne. Entonces, en una época posterior del curso viene un estudio más completo de la materia, con un libro de texto más extenso, y posiblemente con lecturas anexas.

Naturalmente el objeto principal del curso elemental ha de ser no solamente el estudio de los principales acontecimientos de la historia, sino también despertar el interés para la materia, que es un aliciente para el estudio individual. La realización de estos fines depende muchísimo del carácter de la enseñanza y del entusiasmo del profesor.

El colegio de Hailebury en Hertfordshire, una de las escuelas públicas más recientes y menos conocidas, se ha hecho acreedor á una especial distinción, desde este punto de vista, por el profundo interés que tienen dos de sus profesores á enseñar la vida universal del pasado. La clase está provista de todo lo necesario para emplear el sistema estereóptico durante la lección. Estos profesores han reunido millares de fotografías de lugares, de trajes, de reliquias, de armas, de armaduras, etc; ilustraciones auténticas de libros, como las que hay en

la «Historia de Inglaterra» de Gardiner, ó en la edición ilustrada de Green. Así se estimula la imaginación de los niños y se hace revivir el pasado ante sus ojos.

Se parece haber evitado los dos peligros de este método en Hailebury. El uno es la tendencia que tiene todo muchacho, «á aprovechar la oscuridad que se necesita para el uso de la linterna mágica para hacer ruido ó para dormir». El otro es el de considerar el ejercicio como una simple diversión para la hora que no deja una absorción permanente del conocimiento en el espíritu del alumno. En Hailebury, se exige á los niños la presentación de informes sobre sus clases y se verifican sus conocimientos por preguntas de viva voz.

Se emplea el mismo método en las clases superiores, donde se ilustra la historia de la Revolución Francesa con retratos y caricaturas contemporáneas, reproducidos sobre la pantalla. Creo que no hay ninguna escuela en el mundo donde se haga un uso más extenso y más provechoso de la enseñanza estereóptica de la historia, que el antiguo colegio de la «East India Company», que es ahora una escuela pública, donde Malthus fué profesor, y donde Jhon Lawrence ha librado más de una batalla á puñetazos.

He hablado de los períodos limitados de historia, prescriptos para los exámenes de certificados de Oxford y de Cambridge, pero naturalmente las escuelas no limitan sus cursos á estos conocimientos exigidos. En muchas se ha establecido un ciclo obligatorio de historia. Este sistema tiene entre los profesores partidarios y adversarios.

Como ejemplo de este ciclo, reproduzco, el del programa de 1896 del colegio de Winchester que es la escuela pública más antigua de Inglaterra, fundada en 1387. El término de otoño en Winchester, se llama Short Half; el término de invierno

PROGRAMA.

Common Time y el término comprendido entre Pascua y el 1 de Agosto, Cloister Time. Common Time y Cloister Time forman juntos el Long Half.

La clase superior se llama Sixth Book, para la cual había este ciclo de historia que dura cuatro años.

Long Half.. Edad Media de Hallam.

Short Half.. Historia de Grecia hasta 435.

Long Half.. Reino de Enrique VIII.

Short Half.. Historia de Roma 133—31 a. J. C.

Long Half.. Reino de Carlos I.

Short Half.. Historia de Roma 31 a. J. C.—305 A. D

Long Half.. Historia de Inglaterra 1215-1327.

Short Half.. Santo Imperio Romano de Bryce.

Es difícil descubrir mucho orden ó un propósito deliberado de enseñanza en semejante disposición y parece más bien que el alumno que sigue este orden, deba tener una impresión confusa del curso de historia universal. Pero probablemente, como muchas otras cosas del curso escolar en Inglaterra, es una tradición que no descansa sobre ningún propósito pedagógico particular.

Mucho más fácil á comprender, es el ciclo siguiente, que se sigue en otras clases de la escuela:

1896 Short Half... Historia de Grecia posterior á 432.

1897 Common Time. Historia de Roma hasta 200.

Cloister Time.. Historia de Roma posterior á 200.

Short Half... Hasta Justiniano por Gibbon.

1898 Common Time. Desde Mahoma por Gibbon.

Cloister Time.. Historia de Inglaterra, período de Tudor.

Short Half... Historia de Inglaterra, período de Stuart.

1899 Common Time. Historia Griega hasta 432.

Se ha dicho que los períodos de historia que se estudian comunmente en las escuelas públicas

de Inglaterra, son la historia de Grecia, Roma é Inglaterra. Se podría agregar que en muchas escuelas, hay una amplia enseñanza de la historia bíblica bajo el nombre de estudio de las Escrituras, así como de la historia de la formación de la Iglesia Inglesa.

La historia de Europa, á excepción de los puntos donde está en estrecho contacto con la de Inglaterra no forma en general parte seria del curso escolar. Se puede encontrar, de vez en cuando, una escuela donde el interés entusiasta de un maestro ha asegurado en su clase algún conocimiento de un período particular de la historia de Europa, á parte de la historia de Inglaterra. La extensión de esta enseñanza casual é incidental depende del celo entusiasta del maestro y de la disposición del director para alentarle ó desalentarle. En el año 1893-94, la sección superior de la *Sixth* en Rugby tomó por estudio «*Éra of the Protestant Reformation*» de Seebohm, y parte de «*The Dark Ages*» de Oman. Con este método algo irregular, pués, los alumnos aprenden mucha historia fuera del curso establecido y formal. Los profesores de clases superiores del curso clásico insisten á menudo sobre las obras de Tito Livio, de Ciceron, de Tácito y de Tucídides, tanto desde el punto de vista histórico, como literario ó filológico. En Harrow, con Mr. Bowen, profesor del curso moderno, los libros de lectura son á menudo de carácter histórico muy distinto. Se toman libros como «Lazare Hoche», «Campagne de Russie», «Charles XII» y «German Historical Reading Book» de Beresford-Webb's. Se estudian no solamente desde el punto de vista del idioma, sino también desde el punto de vista histórico.

Esta enseñanza incidental de la historia en algunas escuelas reemplaza la práctica de hacer versos griegos ó latinos, y se considera como su equivalente. En 1897, en Rugby, los alumnos de al-

Historia de
Europa.

gunas clases que estaban dispensados de hacer ver-
sos tenían que tomar, como equivalente, los tres
libros siguientes: en el Lent Term, «The Expan-
sion of England» de Seeley; en el término de ve-
rano como apropiado para el Jubileo de Diaman-
te, «Short History of our own Times» de Mac
Carthy y durante el término de invierno «Roma
y Cartago» de Bosworth Smith's Hay una sola cla-
se por semana durante la cual se examina al alum-
no sobre unas treinta páginas del libro de texto,
con comentarios por el profesor, y al fin del tér-
mino, se pasa un exámen sobre la parte aprendi-
da. En Éton, se emplea un sistema parecido con
el nombre de «Extras», que según el reglamento,
da un estudio interesante de algunas cuestiones
históricas y políticas.

Historia
de
Inglaterra.

Respecto á la historia de Inglaterra, he encon-
trado, que en comparación, se presta poca aten-
ción á la historia de la Gran Bretaña durante el
siglo XIX, ó para hablar más exactamente, desde
la adopción del *Reform Bill* en 1832. Esto es una
desgracia y está poco de acuerdo con el espíritu
del Jubileo de 1897, que es una gloria en la época
victoriana.

Verdaderamente, el progreso social y constitucio-
nal de Inglaterra durante este siglo, hace de él una
de las épocas más interesantes y más importantes,
especialmente en lo que se refiere á expansión
colonial y mejora social. Y sin embargo, el alum-
no de las escuelas secundarias en Inglaterra no
recibe mucha instrucción sobre esta época impor-
tante del país. Ninguna de las composiciones de
exámen de Oxford y de Cambridge, que he exa-
minado desde 1890, especifica un período de his-
toria de Inglaterra, posterior á 1815. Lo mismo
pasa con las composiciones de exámen de muchas
escuelas, en las cuales poco se encuentra sobre la
época de Victoria, á excepcion de Malvern y de
Clifton, que son dos escuelas nuevas. Cuando pe-

dí la explicación de este hecho, la única respuesta que obtuve, fué que un cuidadoso estudio de este período tocaría cuestiones dedicadas en que eran muy profundos los prejuicios de familia. Por esta razón, se ha pensado que lo mejor era alejar todo lo que podría conducir á discusiones y querellas.

Tal vez se deba á la misma razón insuficiente, que el estudio de lo que se llama gobierno civil en este país, esté casi completamente descuidado en las escuelas secundarias inglesas. No se hace mención de él en los cursos de estudio, y la única escuela donde he encontrado que se estudiaba, como curso independiente, fué Hailebury, donde hay una pequeña clase, dictada por uno de los profesores ya aludidos, que se servía del pequeño texto de Miss Buckland, «*Our National Institutions*». Esto parece ser un sério defecto del curso de las escuelas secundarias en Inglaterra, en comparación con las de Francia, Alemania y Estados Unidos. En apoyo de esta opinión, citaré una frase de un violento manifiesto sobre ⁽¹⁾ «*The Teaching of Civic Duty*», por un inglés, que tiene en alto concepto á los ciudadanos americanos, el Hon. James Bryce.

«Los niños salen de lo que se llama escuelas secundarias á los diez y seis, diez y siete y diez y ocho años, salen aún de algunas de las mejores y más costosas escuelas del país, sin haber recibido ninguna instrucción regular de los principios y de la obra de la Constitución Británica, y mucho menos todavía de su propio sistema de gobierno local, en el que muchos de ellos, como magnates locales, están llamados á figurar». El noble alegato del profesor Bryce fué pronunciado en una reunión

Gobierno
civil.

(1) *Contemporary Review*, Julio, 1891, 64, p. 14 *Evoca*, Julio, 1893, 15, p. 552.

de maestros elementales, pero fué un toque de llamamiento tanto á los profesores de las escuelas públicas como al auditorio ante el cual se pronunció. El admirable syllabus sobre «Vida y deberes del ciudadano» que prescribe el Departamento Nacional de Educación en el reglamento de las escuelas nocturnas, podría seguirse perfectamente en las grandes escuelas públicas.

El tiempo que se dedica á la enseñanza regular de la historia en la mayor parte de las escuelas inglesas demuestra mucho menos consideración para esta materia que en Francia ó en Alemania. Pocas son las escuelas que dedican más de dos horas por semana al estudio de la historia, pero se dedica por lo menos una hora por semana á la historia en todos los años del curso escolar, que en la mayoría de las escuelas públicas, dura cinco ó seis años. El orden de enseñanza de los varios períodos varía muchísimo, y como en los ciclos de Winchester, que se han reproducido, parece que no obedece á ningún plan determinado pedagógico.

La situación subalterna de la historia en los cursos escolares es visible, no sólo por el poco tiempo que se le dedica, sino también por el hecho de que, hasta hace poco, la materia no era enseñada por especialistas, es decir, por hombres que habían recibido una preparación especial para la historia y se habían dedicado ámpliamente á la enseñanza de esta materia. El espíritu de la segunda enseñanza inglesa es contrario á la especialización de la enseñanza, salvo para las ciencias, los idiomas modernos y las matemáticas. Generalmente el profesor enseña latín, griego y Escrituras, inglés é historia aunque no haya recibido especial preparación para esta última. Se ha empezado ya á hacer una reforma benéfica en ese sentido, y es de esperar que irá tomando más tereño y hará mejorar la enseñanza de la historia

en las escuelas. Varias de las grandes escuelas tienen actualmente en su elenco, profesores de historia que han ganado menciones honoríficas en las escuelas de historia de Oxford y Cambridge, y que aportan en la enseñanza de esta importante materia el entusiasmo y la habilidad, que conseguirá probablemente un reconocimiento más amplio de esta materia en el curso futuro escolar. Es de esperar también que se le reconocerá una existencia individual y se le hará figurar en el programa de estudios, en vez de clasificarle, como es el caso corriente ahora, bajo el título de Inglés, junto con la literatura inglesa. Entonces el que busca datos, podrá decir más fácilmente cuál es el término medio dedicado á la historia y esta materia importante ganará algo en la estima, cuando sea clasificada independientemente y sea separada de las otras ramas del programa inglés.

En cuanto á los métodos de enseñanza de la historia, el sistema de las clases inferiores consiste generalmente en el estudio completo de un libro de texto fidedigno, pero no especialmente cuidado. El trabajo del alumno se verifica más á menudo con composiciones escritas que con preguntas orales. La costumbre de «abundantes» recitaciones sobre un tema designado, que he visto aplicada admirablemente en los *gymnasiums* de Alemania, es muy rara en las escuelas inglesas. Ciertamente, uno de los valiosos beneficios del estudio de la historia debe ser el desarrollo de la facultad de expresarse verbalmente, que facilita estos métodos. También es de mucho valor, la disciplina mental y la vivacidad que se consigue con preguntas rápidas é incisivas, y respuestas inmediatas, cuyo sistema de repreguntas se conoce generalmente en este país bajo el nombre de «quiz». La falta de este sistema de abundante recitación de hechos históricos se debe probablemente á la prevención tan común en Inglaterra contra la *fa-*

Métodos.

cundia que puede indicar la superficialidad ó la falta de conocimientos precisos.

El sistema de enseñanza, conocido en los Estados Unidos bajo el nombre de «método de biblioteca», ó «método de laboratorio», que consiste en emplear varios libros para el estudio de una lista de temas se encuentra raramente, salvo en las clases superiores, donde hay alumnos que se preparan especialmente para los exámenes de beca de historia en las universidades. A esta altura del curso el estudio del libro de texto está complementado por lecturas hechas por el profesor, de modo á que el alumno tenga facilidad para tomar apuntes, y por lecturas anexas, de modo á que pueda aprender el modo de consultar siempre con provecho los libros de una biblioteca. En este sentido, para emplear la frase del Dr. Arnold, «aprenden á leer». Se familiarizan así con los métodos, que les serán de gran utilidad, cuando competirán para los premios en la escuela de historia de Oxford, ó en los concursos de Historia de Cambridge. Esta facultad de ir hasta el corazón de un libro y de fijar su contenido en el espíritu, es lo que caracteriza los mejores alumnos de *Sixth* en una gran escuela pública. Una lectura ardua y completa es, pués, la condición esencial para ganar una distinción escolar ó una beca para entrar en el colegio, que son los honores intelectuales que coronan la carrera escolar de un niño. Esta lectura, sin embargo, se reduce generalmente á historias secundarias. El empleo formal de las fuentes informativas para los alumnos de segunda enseñanza es muy raro en Inglaterra y estos métodos son poco empleados con los alumnos medianos de las universidades. La composición escrita sobre temas históricos se emplea muy corrientemente en las clases superiores, con éxito y provecho, no solamente por su propia investigación como medio de cul-

tura, sino también como medio de instrucción preparatoria para este trabajo en la Universidad; lo mismo que en la Escuela de Honor de Historia de Oxford, uno de los medios más importantes y más valioso de enseñanza es el trabajo de ensayo con el profesor.

En conclusión, sería casi impropio, para un visitante con experimentos tan limitados sobre la enseñanza actual de la historia en las escuelas de Inglaterra, emitir un juicio general sobre la calidad de la enseñanza de tan importante materia en las grandes escuelas públicas. Se le puede permitir, en cambio, citar la opinión pública sobre ese punto de tres ingleses, que son jueces competentes. El primero es el profesor Bryce, que en el artículo ya aludido dice: «La historia es de todas las materias, que las escuelas tratan de presentar, tal vez la peor enseñada». El segundo es un eminente profesor é historiador, antiguo alumno de la escuela pública dice: «La enseñanza de la historia en las escuelas públicas inglesas es mucho más inferior que la de las otras materias». El tercero es el redactor del *Journal of Education*, de Londres, profesor del curso moderno en la Escuela Mercantil de Taylor, en Londres. En el número de Febrero de 1899, se expresa en estos términos: «Se admite generalmente que la enseñanza de la historia es sumamente mala en nuestras escuelas, habiendo naturalmente, notables excepciones».

La segunda enseñanza es, por el momento, la cuestión de interés pendiente entre los pedagogos ingleses, y se está preparando un gran cambio en la relación de las escuelas con el gobierno. No cabe duda de que, dentro de pocos años, se podrá ver una mejora general en la enseñanza de la historia, especialmente si los cursos clásicos quieren ceder á la historia un poco del tiempo que piden actualmente para los idiomas muertos.

Sin embargo, con todas las deficiencias de las condiciones actuales, el autor, en su admiración hácia el trabajo de la escuela pública inglesa, encuentra justo decir que la enseñanza de la historia refleja el carácter general de todo el sistema escolar, entereza y virilidad.

APÉNDICE VI

La historia en las escuelas secundarias del Canadá (1)

POR GEORGE M. WRONG

El Canadá no ha tenido crisis realmente grande como la Revolución ó la Guerra Civil de los Estados Unidos, para dar intensidad al interés histórico.

Muchos canadienses no están bien seguros si la antigua tierra de sus antepasados, ó la nueva de su nacimiento ó de su adopción, es su verdadero país. Todavía pertenece á ambos y su interés patriótico es muy difuso. Tal vez, como resultado, es más cosmopolita, pero le falta generalmente este intenso amor al pasado de su país, que en los Estados Unidos es un estímulo tan poderoso para el estudio de la historia. Una política ilustrada no ha hecho nada para mejorar la situación, naturalmente poco favorable á la historia, en el Canadá. Las universidades canadienses, como las escocesas, hasta hace poco, han descuidado completamente la historia. La materia ocupaba un lugar ínfimo en

(1) Este breve artículo sobre la historia en las escuelas canadienses ha sido escrito, á pedido de la comisión, por el profesor Wrong, catedrático de historia en la Universidad de Toronto. La comisión no ha hecho estudio sobre las escuelas en el Canadá.

el curso y no se daba enseñanza adecuada del método histórico. Felizmente, se ha producido un notable cambio. En las dos más grandes universidades del Canadá (las de Toronto y de Mc. Gill) la historia ocupa un lugar respetable, aunque recibe todavía mucho menos atención que en las universidades de la misma importancia de los Estados Unidos.

No hay en el Canadá sistema uniforme de educación; el gobierno de cada provincia está encargado de la educación, como lo está el de cada estado en los Estados Unidos. El Gobierno Federal del Canadá no tiene, siquiera, la químerica superintendencia de la educación que tiene en los Estados Unidos con la existencia de un comisionado federal de educación. Cerca de cinco millones de los seis que forman la población del Canadá, están en las provincias de Ontario y de Quebec. En Quebec, las escuelas son sobre todo francesas, y están en gran parte bajo la inspección de la Iglesia Católica Romana. Por consiguiente la provincia de Ontario debe ser el campo principal de nuestras investigaciones. Esta provincia, que contiene casi la mitad de los habitantes del Canadá, debe la primera organización de su gobierno á la Revolución americana. Millares de Lealistas que se negaban á aceptar la separación de las colonias americanas de la Gran Bretaña, encontraron un refugio en lo que es hoy Ontario. Muchos de ellos pertenecían á las clases educadas y tenían un celo para la enseñanza parecido al de los pioniers de Nueva Inglaterra. Los primeros gobernadores fueron todos hombres ilustrados que durante muchos años desempeñaron un poder casi despótico. Grandes terrenos fueron apartados para propósitos educativos. Durante largo tiempo la Iglesia Anglicana luchó para tener la vigilancia de la educación subvencionada por el estado. Fracasó al fin. Los católicos romanos tienen to-

davía escuelas separadas, sostenidas por los impuestos cobrados á los contribuyentes adeptos de esa Iglesia, pero el resto del sistema del estado es ahora completamente secularizado.

Organización

Las escuelas secundarias son numerosas, y se las encuentra á veces en aldeas de menos de mil habitantes. La Universidad de estado, durante mucho tiempo, sólo cobraba un derecho de diez dollars anuales. Actualmente, sólo se pagan cuarenta dollars, de modo que el curso del Colegio está al alcance de muchos. Se está haciendo corriente que un hijo de agricultor tome un grado en la Universidad antes de volver á trabajar á su quinta.

Hasta hace diez años, los clásicos y las matemáticas tenían la principal atención. Ahora, los idiomas modernos están más ó menos al mismo nivel, pero las matemáticas se consideran siempre como la más importante de las materias. La historia tiene un muy buen lugar en las clases inferiores, pero uno muy insignificante en el programa de ingreso del Colegio, correspondiendo su valor á sólo la tercera parte del griego ó del latín, y á una sexta parte de las matemáticas.

El curso en las escuelas secundarias de Ontario se limita á la historia antigua de Grecia y de Roma, y á la de Inglaterra y del Canadá. En algunas de las provincias menores, se dan nociones de historia general. La historia es obligatoria en todos los años del curso, que suele durar cuatro años. En algunas escuelas se dedican cinco horas por semana á la historia, pero el término medio es de unas tres horas. Las escuelas grandes que disponen de cinco ó más profesores tienen generalmente un especialista para la historia solamente. En algunas de las pequeñas escuelas, cada profesor puede tener que dar una clase de historia.

Déjeseme exponer brevemente mis críticas y mis recomendaciones.

Profesores.

1.—La preparación adecuada del maestro ha sido descuidada durante mucho tiempo. Para esto, había una doble razón. Por una parte no se había dado cuenta exacta de las reales dificultades tanto de enseñar como de aprender la historia. Roederer, ministro de Napoleón I, suprimió la enseñanza de la historia en las escuelas francesas, fundándose en que esta materia podía aprenderse fácilmente sin necesidad de enseñarse. Este modo de pensar es todavía muy corriente. En el Canadá ha costado mucho trabajo demostrar que las verdades históricas son sùtiles, y pueden escapar fácilmente, y que para enseñar la historia, se debe agregar á un estudio completo de los hechos una imaginación potente y disciplinada, y la facultad de ordenar un material complejo. Como la enseñanza solía ser mala, el alumno había llegado á considerar la historia como un estudio triste y fatigoso. La otra causa de la preparación insuficiente de los profesores de historia ha sido el trabajo defectuoso de las universidades, al cual se ha hecho ya alusión. El departamento de educación de Ontario ha utilizado rápidamente, para las escuelas, el mejor trabajo que se hace actualmente en historia en los colegios. Hay un sistema de certificados especiales para profesores. Para enseñar los clásicos, las matemáticas, etc., se han requerido desde mucho tiempo condiciones de preparación especiales. Durante mucho tiempo cualquiera podía enseñar la historia, pero ahora un profesor especial de historia debe pasar exámenes casi tan difíciles como los necesarios para obtener el grado de honor de historia moderna en Oxford. Se notará muy probablemente en poco tiempo, la mejora de la enseñanza de la historia como resultado de este sistema. Naturalmente, ocurrirá todavía que en las pequeñas escuelas, la historia será enseñada por profesores sin preparación especial, porque estas escuelas

no pueden disponer de un maestro dedicado exclusivamente á la historia. Lo que se ha ganado sin embargo, es que la historia está ahora al mismo nivel que las otras materias respecto á enseñanza especial.

2—El curso es deficiente. La historia de Grecia y de Roma hasta Augusto, y la de Inglaterra y del Canadá no forman su curso bien equilibrado de historia. Deja casi intactas las grandes épocas de la Europa Continental, y permite la entrada á la facultad á un estudiante que apenas ha oído hablar de San Bernardo, de Carlos V, de Federico el Grande ó de Mirabeau. En el Canadá, que es una parte del Imperio Británico, los alumnos no saben nada de otras partes del mismo Imperio, como la India y Australia; y no hay, que sepa, escuela canadiense, que enseñe la historia de los Estados Unidos. El curso recomendado por la comisión de los Siete poco conviene al Canadá, pero las escuelas canadienses podrían adoptar la parte que se refiere á la historia de la Europa Continental.

Temas.

3—El tiempo dedicado á la historia es, en general, aunque no siempre, inadecuado. Materias nuevas toman á veces un tiempo extravagante en las escuelas. En una grande escuela secundaria de Toronto, el tiempo de clase por semana se dividía en treinta y cinco períodos. De estos las ciencias físicas reclamaban al principio, veintidós, con gran diversión de las otras materias. La historia que no tiene lenguaje técnico, parece ser más fácil que la química, y se puede, con cierta razón, argüir que debe ocupar menos lugar en el horario. Los amigos de la historia deben insistir sobre el hecho, que la extensión del curso debe ir á la par, con la extensión del tiempo dedicado á la instrucción. Se debería establecer como regla general, que la enseñanza debe abrazar todo el tiempo del curso. Los alumnos generalmente so-

Métodos.

lo recuerdan lo que leen en el libro de texto, cuando oyen lo que se habla de ello en la clase.

4—Los libros de texto son de calidad inferior. El Departamento de educación exige que se emplee el mismo libro de texto en todas las escuelas. Para la historia de Inglaterra, las clases superiores emplean «*Short History of English people*» de Green, que es de mucho el mejor libro de la lista pero, que, á mi parecer, no es un buen libro de texto. Los otros libros, son, en su totalidad, compilaciones sin colorido, «de arreglo confuso», como me escribe un profesor, «de mala redacción, y sin sentido de las proporciones». Estos defectos no son particulares á los libros empleados en el Canadá. Poner de relieve los rasgos salientes de la historia de una nación, y describirles á la vez con precisión científica y encanto literario, son tareas que requieren cualidades poco comunes. Hasta que nuestros mejores espíritus se dediquen á la tarea poco atrayente, pero útil, de escribir libros de textos de historia, no tendremos lo que se necesita.

Al terminar estas líneas, se puede decir que, aunque la historia no ha florecido todavía en las escuelas canadienses, su situación está mejorada notablemente. La llave de la situación se encuentra realmente en los colegios. Estos enseñan á los profesores, y un buen profesor, bien preparado, dignificará el estudio y le hará ganar el lugar que le corresponde. Con estos profesores, la lección triste de historia se ha transformado, en algunas escuelas del Canadá, en una animada clase. Casi todas las escuelas tienen una biblioteca, á menudo muy incompleta, como se comprende. Un buen profesor, con una buena biblioteca donde tiene acceso, y que puedan consultar también los alumnos, son los dos mejores agentes para mejorar la situación de la historia. Es cierto todavía, que la materia es á menudo descuidada, y no tengo la

esperanza de que se pueda adoptar un plan uniforme para todas las escuelas secundarias. Las que disponen de pocos profesores tratan á veces de dar las mismas materias que las grandes y se debe forzosamente descuidar la enseñanza de ciertas materias. Un método que daría buenos resultados para fomentar la atención hácia la historia en los estudios para el ingreso á los colegios, consistiría en establecer un concurso de becas para matricularse en el curso de excelencia de historia. Estas becas han hecho mucho para el latín, el griego y los idiomas modernos. No se han establecido todavía para la historia, y naturalmente los mejores alumnos dedican sus energías á las materias que ofrecen la perspectiva de una recompensa.

APÉNDICE VII

Algunos libros y artículos sobre la enseñanza de la Historia

Los siguientes títulos se han elegido entre el gran número de libros y artículos relativos á la historia y á su enseñanza, en la esperanza de que puedan ser útiles á los profesores que no les conozcan todavía. Se encontrarán listas más completas en la «Guía para el estudio de la Historia Americana» de Channing y Hart, c. 15 y al principio de varios capítulos de «Cómo se aprende y se enseña la historia» de Hinsdale; para las discusiones que se han entablado desde la publicación de estas obras, ver particularmente la *Educational Review* la *School Review* y los *Proceedings* de la Asociación Nacional de Educación, la Asociación de colegios y escuelas preparatorias de los Estados del Centro, la misma Asociación de New England y la Asociación de Profesores de Historia de New England, Mr. J. I. Wyer, de la Biblioteca de la Universidad de Nebraska, ha compilado para la Asociación Americana de Historia una extensa *Bibliography of the Study and Teaching of History*, que se publicará en breve. Los precios indicados más abajo están tomados de los catálogos de las librerías; para las obras en idiomas extranjeros, no incluyen el costo de la encuadernación.

LIBROS QUE DEBE CONOCER TODO PROFESOR DE HISTORIA

CHARLES KENDAL ADAMS, *A Manual of Historical Literature* 3ª edición, New York, Harpers, 1889. \$ 2,60.

Contiene una introducción al estudio de la Historia, breves descripciones de las historias más importantes en inglés, francés y alemán é indicaciones para los cursos de lectura sobre los países ó períodos particulares. La obra necesita una revisión *Bibliography of History* de Sonneschein: reeditada de sus *Best Books y Reader's Guide*, Londres, 1797, 4sc. 6d., es más reciente, y desde ciertos puntos de vista más útil.

The American Historical Review. New York, Macmillan, en cuatro entregas desde 1895. \$ 3 por año (gratis para los miembros de la Asociación Americana de Historia).

Todo profesor progresista de Historia debería estar al corriente de las publicaciones en curso sobre temas históricos. El método más conveniente es el de las revistas y notas de la *American Historical Review*.

EDWARD CHANNING Y ALBERT BUSHNELL HART; *Guide to study of American History*, Boston, Ginn, 1896, \$ 2.

Tiene unas consideraciones sobre métodos y materiales, una bibliografía de la Historia de América, y una serie de referencias tópicas. Especialmente destinado al profesor de Historia de América.

BURKE AARON HINSDALE; *How to study and teach History, with particular reference to the History of the United States* (International Education Series, New York, Appleton, 1894) \$ 1,50.

«No se trata de decir al profesor lo que debe enseñar exactamente, ni exactamente cómo debe enseñar. El objeto es más bien establecer los usos de la historia, definir su campo en una forma general,

presentar é ilustrar el criterio para la elección de los hechos, insistir sobre la organización de los hechos con referencia á los tres principios de asociación, indicar las fuentes informativas, describir las cualidades necesarias al profesor, y finalmente ilustrar los orígenes y la agrupación de los hechos en una exposición general de algunos capítulos importantes de la Historia de América». «Escrito particularmente para los profesores de escuelas elementales y secundarias».

CHARLES VICTOR LANGLOIS ET CHARLES SETGNOBOS; *Introduction á l'Etude de l'Histoire*, Paris.

El mejor tratado breve sobre los métodos de investigación histórica. El Apéndice I trata brevemente de la historia en las escuelas secundarias de Francia.

Report of the Committe (of Ten) on Secondary School Studies, Washington, Bureau of Education, 1893, Edición agotada. Reeditado por la American Book Company, New York, 1894; 30 cents.

De la página 162 á 203, contiene el informe de la Conferencia de Madison sobre la historia, gobierno civil y economía política; las páginas 185-200 están dedicadas á los «métodos de enseñanza de la historia».

OTROS LIBROS IMPORTANTES SOBRE LÓS MÉTODOS HISTÓRICOS

MARY SHELDON PARNES; *Studies in Historical Method*, Boston, Heath, 1896; 90 cents.

«Escrito especialmente para los profesores que quieren especializarse en su trabajo», particularmente sugestivo sobre las ideas históricas del niño. Contiene breves bibliografías: fuentes, pp. 8—10; ayuda para el estudio de la corriente histórica, pp. 14—15; ayudas bibliográficas, mapas y atlas, cronologías, pp. 34—37; trabajos sobre el método, pp. 139—144.

JOHANN GUSTAV DROYSEN: *Outline of the Principles of History*, Traducción de Benjamín Andrews. Boston, Ginn, 1893. \$ 1.

Discusión filosófica de la naturaleza de la Historia.

EDWARD A. FREEMAN: *Methods of Historical Study*. London y New York. Macmillan. 1886.

Lecturas interesantes sobre varios aspectos del estudio de la historia en general.

G. STANLEY HALL editor. *Methods of Teaching History*, 2ª edición. Boston, Heath, 1885, \$ 150

Série de artículos de profesores de historia sobre varios aspectos del estudio de la historia, particularmente vistos en los colegios y universidades. Edición casi agotada. Se prepara la tercera.

WILLIAM HARRISON MACE: *Method in History*. Boston. Gim, 1897. \$ 1.

Trata de la «organización del material histórico», ilustrado particularmente por la historia de América.

DIEZ ARTÍCULOS ÚTILES SOBRE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

Esta breve lista contiene solamente artículos que tratan directamente y en una forma útil, de los problemas de la enseñanza; los artículos sobre la naturaleza del estudio de la historia en general, sobre el lugar de la historia en las escuelas, ó sobre la disposición del curso de historia, no están incluidos en ella.

MARY SELDON BARNES: *The teaching of Local History*. En la *Educational Review* (Diciembre de 1895) X, 481-488.

Un artículo más especial sobre el mismo tema, es el de R. G. Thwaites, *The Study of Local History in the Wisconsin Schools*, en el *Wisconsin Journal of Education*. (Noviembre de 1888), XVIII, 475-476.

JAMES BRICE; *The Teaching of Civic Duty*. En *Forum*, (Julio de 1893), XV, 552-566 *Contemporary Review* (Julio de 1893) LXIV, 14-28.

ALBERT BUSHNELL HART *How to teach History in Secondary Schools*. En *Syracuse Academy* (Septiembre, Octubre de 1887) II, 256-265; 306-315.

Reeditado en sus *Studies in American Education* (New York, Longmans, 1895) 91-121.

RAY GREENE HULING *History in secondary Education*. En la *Educational Review* (Mayo, Junio de 1894) VII, 448-459; VIII, 43-53.

J. W. MACDONALD, *Civics by the Parliamentary Method*. En *Syracuse Academy* (Mayo de 1892) VII, 217-227.

Practical Methods of Teaching History: En la *Educational Review* (Abril de 1898) XV, 313-330.

Informe presentado á la Asociación de Profesores de Historia de New England con discusión por el presidente Elliot. Publicado también en el *Register and Report of the First Annual Meeting* de la asociación, Boston. 1897.

Report on the Conference on Entrance Requirements in History (á la Asociación de Colegios y Escuelas preparatorias de New England). En la *School Review* (Octubre de 1895) III, 469-485.

Para la discusión de este informe, ver *School Review* (Diciembre de 1895) III, 597-631; *Educational Review* (Diciembre de 1895) X, 417-429.

JAMES E. RUSSELL; *History and Geography in the Higher Schools of Germany*. En la *School Review* (Mayo, Octubre de 1897) V, 257-268; 539-547.

Forma parte también de sus *German Higher Schools* (New York, Longmans, 1898). 291-311.

LUCY M. SALMON; *The Teaching of History in Academies and Colleges*. En *Syracuse Academy* (Septiembre de 1890) V, 283-292.

Reeditado en *Woman and the Higher Education* (New York, Harpers, 1893) 131-152.

ANNA BOYNTON THOMPSON: *Suggestions to Teachers. En Students' History of the United States*, de Channing (New York. Macmillan, 1898,) XXIX-XXXV.

VALIOSAS OBRAS EN IDIOMAS EXTRANJEROS

RAFAEL ALTAMIRA: *La enseñanza de la historia*. 2ª edición, Madrid. Suárez, 1895, \$ 2.

Amplia descripción de la instrucción secundaria y superior de la historia en Europa y en América.

ERNST BERNHEIM: *Lehrbuch der Historischen Methode*, 2ª edición Leipzig. Dunker y Humblot. 1894, \$ 3. encuadernado \$ 3,50.

Manual admirable. que estudia la naturaleza de la ciencia histórica, sus relaciones con otras materias, y los principios de la crítica y de la interpretación histórica. Excelentes bibliografías.

OSKAR JÄGER; *Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts*, Munich, Beck, 1895, 75 cents. (Reeditado en *Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen*. de Baumeister).

Da una exposición detallada de los métodos de instrucción en las varias clases de gymnasiums alemanes.

CHARLES VICTOR LANGLOIS; *Manuel de Bibliographie Historique*. 1 partie. París, Hachette, 1896. 60 cents.

El mejor relato de los instrumentos bibliográficos para el historiador.

ERNEST LAVISSE: *A propos de nos Ecoles*. París. Colín. 1895, 70 cents.

M. Lavissee es un muy influyente escritor sobre la historia y su enseñanza, pero desgraciadamente sus ensayos están esparcidos en varias publicaciones. Este volumen comprende (77-107) su informe de 1890 sobre los métodos de enseñanza de la historia en las escuelas secundarias.

ARTÍCULOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA,
ESCRITOS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LAS ES-
CUELAS INGLESAS.

ALICE ANDREWS; *Teaching Modern History to Senior Classes*. En *Work and Play in Girls' Schools* (Londres y Nueva York, Longmans, 1899) 124-158, pesos 2,25.

OSCAR BROWNING; *The Teaching of History in Schools*. En *Transactions* de la Royal Historical Society, nuevas series, IV, 69-84.

R. F. CHARLES; *History Teaching in Schools*. En *London Journal of Education* (Junio de 1895) XVIII, 379.

A. H. GARLICK; *A New Manual of Method*. Londres y Nueva York, Longmans, 1896, \$ 1,20.

El capítulo XIII se ocupa de historia.

R. SOMERVELL; *Modern History*. En *Teaching and Organization* de P. A. Barnett (Londres y Nueva York, Longmans, 1897), 161-179, \$ 2.

C. H. SPENCE; A. L. SMITH; *The Teaching of Modern History*. En *Essays on Secondary Education*, editados por Christopher Cookson (Oxford, Clarendon Press, 1898), 161-195, \$ 1.10.

J. WELLS; *The Teaching of History in Schools*. (Conferencia dada en la University Extension Summer Meeting en Oxford), Londres, Methuen, 1892, 6 d.

H. L. WITHERS; *Ancient History*. En *Teaching and Organization*, de P. A. Barnett (Londres y Nueva York, Longmans, 1897), 180-198, \$ 2.

APÉNDICE VIII

Mapas y Atlas

Una enseñanza inteligente y efectiva de la historia reclama á cada paso un buen surtido de mapas y atlas. Al lado de los mapas políticos y físicos de los Continentes, que se encuentran ahora en casi todas las escuelas, se necesitan mapas más detallados, tanto políticos como físicos, de los principales países, cuya historia se estudia en la escuela, y también mapas murales históricos, atlas históricos con índice y un buen atlas universal moderno (1). Se puede también usar con ventaja el sistema de pequeños mapas mudos para cada alumno. (2)

Esta Comisión no se cree llamada á dar un catálogo completo de los mapas y atlas, que pueden emplearse en las escuelas secundarias; pero le ha parecido en sus atribuciones, indicar lo que se puede considerar como el bagaje mínimo geográfico para estudiar los diferentes períodos de

(1) Los mapas móviles para linterna son nuevos y sencillos como los mapas de pared, y pueden fácilmente prepararse ó poseerse para ilustrar cualquier tema. Una colección de mapas móviles suficiente para todos los necesidades de la segunda enseñanza, puede costarse por \$ 15 ó 20 y aun menos.

(2) Estos son los *Outline Maps & Diagrams* (Outline Maps) publicados por D. C. Heath & Co., Boston, los sugestivos *Relief Pictures Maps* de William Beverly Harrison, Nueva York, los *Outline Maps of History* de Me. Sully & Co., Chicago, y los mapas sencillos publicados por la Geological Survey de los Estados Unidos.

historia, que se han indicado en el curso de este informe. Los precios están tomados de los catálogos de las librerías, y para las obras extranjeras no incluyen los derechos de entrada.

I.—HISTORIA ANTIGUA

Los mejores mapas de pared para el estudio de la geografía antigua, son las *Wandkarten zur alten Geschichte* preparadas bajo la dirección de Heinrich Kiepert, y publicadas en Berlín por D. Reimer. En Alemania mapas sueltos valen de 15 á 22 marcos; según el mapa y el marco, y el precio de la colección, es menor. Conviene tener todo el surtido; los mapas de Grecia, Italia é Imperio Romano, son indispensables. La escuela debe poseer también buenos mapas físicos de pared, de Grecia, Italia, y el conjunto de los países mediterráneos.

El mejor atlas de historia antigua, es, también: KIEPERT; *Atlas Antiquus*. Doce mapas del Mundo Antiguo.

Los otros son:

Ginn and company's Classical Atlas § 1,40, encuadernado, § 2,30.

Longman's Classical Atlas, § 2.

Se debe siempre tener á mano, por lo menos, uno de estos atlas y se debe exigir, cuando sea posible, que cada alumno tenga el suyo.

Un trabajo más cuidado es:

SPRUNER-SIEGLIN: *Atlas Antiquus*, Gotha, Perthes, Completo, 20 marcos, cada mapa, 80 pfenigs.

Para los mapas ilustrativos de los principios de la Edad Media, ver la sección siguiente. Algunas de las colecciones, allí indicadas, contienen también la historia antigua; la primera parte de la *Historical Geography Charts of Europe* de Mac Coun, tiene por título «Antigua y Clásica» y se vende separadamente (Boston, Silver, Burdett & Co. § 15).

II.—HISTORIA DE LA EDAD MEDIA Y MODERNA

La primera condición esencial para la enseñanza de la historia de la Edad Media y Moderna, es un gran mapa de Europa: los mapas ordinarios suelen ser demasiado chicos para prestar grandes servicios en la enseñanza de la historia. Si la escuela no puede tener más de un mapa grande, debe ser físico, ya que los detalles del mapa político moderno oscurecen los rasgos fundamentales geográficos y hacen confundir el alumno con los límites modernos (1). Este debería tener como complemento una serie de mapas de pared históricos, siendo la más adecuada el *Historischer Wandatlas* de Spruner-Bretschneider, con diez mapas de 62 por 52 pulgadas, que abrazan el período desde 350 hasta 1815 (Gotha, Perthes, mapas sueltos, 56 marcos, montados en portafolio, 90 marcos). La sección medioeval y moderna de la *Historical Geography Charts of Europe*, preparada por Townsend Mac Coun (Boston, Silver, Burdett & Co. \$ 15) consta de 19 mapas sueltos sobre papel manila y abrazan el período de 526 hasta 1894. Los mapas modernos de los países de Europa por separado, son también útiles, y para el período contemporáneo, se necesitan los mapas de los otros continentes. Para temas especiales y campos de batalla podrán emplearse útilmente hojas sueltas de los varios estudios del gobierno.

El mejor atlas de mano para la Historia de Europa es:

(1) Los rasgos físicos están señalados con orientaciones, por su forma característica, en los mapas de reciente preparación por Giuseppe Pezaro, y publicados por G. B. Paravia & Co., Turin, Roma y Florencia. La colección comprende los mapas de Italia, España, Francia, Escandinavia, Alemania, Islas Británicas y la Península Ibérica, con tamaño que varía entre 8 por 10 y 10 por 12 pulgadas; el precio de cada mapa es de dos liras.

F. W. PUTZGER: *Historischer Schul-Atlas zur alten, mittleren und neuen Gesichte*, 22ª edición, Bielefeld y Leizzig, Velhagen y Klasing, 1897, 2 marcos.

Contiene 77 grandes y 71 pequeños mapas, pero no tiene índice.

Otros pequeños atlas son los siguientes:

C. COLBECK: *The Public Schools Historical Atlas*. 4ª edición, London y Nueva York, Logmans, 1894, \$ 1.50.

Ciento y un mapas y planos, con un índice. Empieza al siglo IV. Como los mapas están en su mayor parte reproducidos de *Epochs of Modern History*, no están muy bien distribuídos por período.

KIEPERT Y WOLF: *Historischer Schul-Atlas zur alten, mittleren und neueren Geschichte* 7ª edición, Berlín, D. Reimer, 1896, 36 mapas, 3 marcos 60 pf.

ROBERT HENLOPEN LABBERTON: *Historical Atlas*, 380 a. J. C. á 1886, Boston, Silver, Burdett & Cº. 1886, \$ 1.25 64 páginas en mapas.

La biblioteca escolar debe también poseer uno de los siguientes excelentes atlas históricos, que todos comprenden la historia antigua, de la Edad Media y Moderna:

GUSTAV DROYSEN: *Allgemeiner historischer Hand-atlas*, Bielefeld y Leipzig, Velhagen y Klasing, 1886, 20 marcos, 28 páginas en mapas con texto descriptivo.

FRANZ SCHRADER: *Atlas de Géographie Historique*, París, Hachette, 1896, Encuadernado, 35 francos, 52 mapas de doble página y muchos esbozos de mapas con texto descriptivo é index.

Desgraciadamente el único atlas inglés del tipo de Schrader y Droysen, el *Historical Atlas of Modern Europe*, que está apareciendo en la Clarendon Press, editado por Reginald Lane Poole (que debe completarse con 30 entregas á 3 s. 6 d. c. u.)

es mucho más costoso y sólo comprende los períodos medioeval y moderno.

La Historical Geography of Europe de Freeman. (un tomo de texto y uno de mapas) Londres y Nueva York. Longmans. 1881, está agotada.

Se encontrarán todavía mas detalles en:

SPRUNER-MENKE: *Handatlas zur Geschichte des Mittelalters und der neuern Zeit*, Gotha, Perthes, 1880, 85 marcos 60 pf., cada mapa 1 marco 20 pf.

III. HISTORIA DE INGLATERRA

El estudio de la Historia de Inglaterra requiere en primer lugar grandes mapas de pared, políticos y físicos, de las Islas Británicas y también:

SAMUEL RAWSON GARDINER: *School Atlas of English History*, Londres y Nueva York. Longmans, 1891, \$ 1,50.

Para comprender bien los aspectos, continental é imperial, de la historia de Inglaterra, se necesita también gran parte de los mapas indicados para el estudio de la historia de la Edad Media y Moderna. Esto se refiere particularmente á los mapas de pared; los mapas pequeños de Europa y de las Colonias están abundantemente representados en el admirable atlas de Gardiner.

IV. HISTORIA DE AMÉRICA

Los mejores mapas que se pueden emplear en conexión con la historia de América se encontrarán en el *Guide to American History*, de Channing y Hart y en la *List of the Publications of the United States Geological Survey*, que se conseguirán dirigiéndose al Director en Washington. Las clases deberían siempre tener un buen mapa general de la América del Norte, y un gran mapa de los

Estados Unidos, como el publicado por el United States Land Office (\$ 1,25). También útil es *Epoch Maps Illustrating American History* de Albert Bushnell Hart (New York, Longmans, 1891, 50 cents. reeditado de *Epochs of American History*) The United States Geological Survey publica para su uso, un mapa físico de los Estados Unidos de tres hojas y uno reducido de una hoja, que contiene solamente los ríos lagos y costas, sin límites políticos ni nombres. Este mapa puede, á veces, conseguirse con un arreglo especial con el Survey, y es casi indispensable, ya que el mapa moderno, con sus límites de estados, deja una mala impresión histórica. Estos mapas pueden ser perfectamente complementados por los diferentes mapas fisiográficos, publicados por The United States Geological Survey y especialmente por los mapas topográficos detallados de pequeñas superficies, que se venden por hojas de 5 cents. y á \$ 2 por serie de cien, y por colecciones de mapas históricos, que el profesor puede preparar sólo con los contornos. Townsend Mac Coun tiene también una serie de *Historical Charts of the United States*, (Boston, Silver, Burdett & Co, (\$ 15).

FIN

ÍNDICE

	Página
Prefacio.	3 á 4
Trabajos preliminares de la Comisión.....	5 á 10
Valor del estudio de la Historia.	16 á 21
Continuidad del estudio de la Historia y su relación con las demás materias	21 á 29
Curso de cuatro años dividido en cuatro periodos.	30 á 37
Porqué no se recomienda un curso corto en la Historia General	37 á 44
Cómo se debe tratar de los diferentes periodos.	44
Historia Antigua.....	44
Historia de Europa, de la Edad Media y Moderna.....	49 á 55
Historia de Inglaterra.....	55 á 60
Historia de América	60 á 66
Gobierno Civil.....	66 á 69
Método de Instrucción.....	69 á 80
De las Fuentes.....	80 á 87
Estudio Intensivo.....	87 á 89
De la necesidad de tener buenos profesores.....	89 á 93
Conocimientos necesarios para entrar en el Colegio . . .	93 á 101
Exámenes de Ingreso.....	101 á 107

APENDICE I

Las condiciones actuales de la Historia en las Escuelas Americanas de Segunda Enseñanza	107
Elección de tópicos.....	109

	Página
Orden de los tópicos	110
Curso separado para Colegio	111
Tiempo dedicado á la Historia	111
Libros de Texto	112
Lecturas anexas	113
Trabajos escritos	114
Uso de las fuentes	115
Profesores	115
Conocimientos requeridos para el Colegio	116
Resumen	117
Circular	118
Ejemplos de cursos extensos	120

APÉNDICE II

Estudios de la Historia en los grados anteriores á la Escuela Superior	121 á 131
---	-----------

APÉNDICE III

La Historia en los Gymnasiums Alemanes, por Lucy M. Salomón	132 151
--	---------

APÉNDICE IV

La Historia en los Liceos Franceses, por Charles H. Haskins	152 » 159
--	-----------

APÉNDICE V

La Historia en las Escuelas Secundarias de In- glaterra, por George L. Fox	160 » 176
---	-----------

APÉNDICE VI

La Historia en las Escuelas Secundarias del Ca- nadá, por George M. Wrong	177 » 183
--	-----------

APÉNDICE VII

Algunos libros y artículos sobre la enseñanza de la Historia	184
---	-----

	Página
Libros que debe conocer todo Profesor de Historia.....	185
Otros libros importantes sobre los Métodos Históricos.....	186
Diez artículos útiles sobre los Métodos de Enseñanza en las Escuelas Secundarias.....	187
Valiosas obras en Idiomas Extranjeros.....	189
Artículos sobre la Enseñanza de la Historia, escritos desde el punto de vista de las Escuelas Inglesas.....	190

APÉNDICE VIII

Mapas y Atlas.....	191
Historia Antigua.....	192
Historia de la Edad Media y Moderna.....	193
Historia de Inglaterra.....	195
Historia de América.....	195

LIBRARY OF CONGRESS



0 018 485 013 8



LIBRARY OF CONGRESS



0 018 485 013 8

