

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

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

METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

por MONTSERRAT LLORENS

Catedrático del Instituto de Enseñanza Media de San Sebastián.

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

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

—"Eso deberían enseñarlo en la escuela"; luego

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

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

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

La Historia enseñada en serio debe ser presentada como:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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