

# DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Por JOSÉ VILA SEIMA

Estas consideraciones han sido inspiradas por la certidumbre de que es necesario plantearnos una nueva didáctica de la Historia como ciencia humana, y si esta cuestión es urgente en sí misma, lo es también, y en la misma medida, en que nuestra sociedad hoy con más agudeza que nunca<sup>1</sup> carece de visión de futuro.

En las líneas anteriores, han quedado implícitas, las ordenadas de la cuestión que encuadra a la Historia, hoy, en su doble vertiente:

a) como disciplina:

- 1) que ha de ser enseñada
- 2) que ha de ser materia de investigación;

b) como conciencia del hombre actual<sup>2</sup> y lo más genuino de su idiosincrasia.

---

<sup>1</sup> Pienso que podrán servir de argumento en pro de esta afirmación las palabras de Américo Castro, que cita Leo Spitzer a propósito de esa tendencia a promover una síncope entre el tiempo presente y la consumación de una obra, saltándose la bóveda de horas y días, necesarios para toda realización. El español espera que el ideal llegue a sus manos, como "tierra de promisión", "desde cualquier lejanía...", pero no emprende el camino lento hasta su ideal. SPITZER, 1961, 240, n. 13.

<sup>2</sup> "Para comprender los acontecimientos espirituales que conmueven nuestra época, es preciso remontarse continuamente (no me cansaré de repetirlo) a raíz común: es descubrimiento del tiempo." TEILHARD DE CHARDIN [1955], 1965, 105 y DELUBAC [1962], 1967, 30 y 31 y nota 14.

Precisamente, los más inmediatos y mediatos acontecimientos históricos hacen que nos planteemos, a escala de Humanidad, una cuestión, a la que sólo la Historia puede responder, ésta: en la misma medida en que pertenecemos “a una civilización capaz de conquistar la tierra entera, pero que no lo es para inventar sus propios templos ni sus tumbas”<sup>3</sup>, nos preguntamos: ¿qué debemos hacer para construir un mañana, cuyos signos indudables son la victoria de las fuerzas que tienden a la socialización a escala humana?

Si la materia propia de la Historia es el hombre y lo humano los hombres, en suma, siendo el hombre el autor y sujeto de la Sociedad, la Historia resulta ser una ciencia social. Una ciencia social, activa en el seno de una sociedad, la nuestra, que tiende al perfeccionamiento de sus formas de convivencia a escala universal, que se integra por la interdependencia y correlación de todas las fuerzas, “particulares, pero animadas de una cierta constancia”<sup>4</sup>, enraizadas en el pasado. Luego, para una verdadera comprensión de la Historia hay que partir del presente y sus exigencias más perentorias, y entre éstas está, operativa, la gama de preguntas que hoy nos hacemos para comprender nuestra existencia libre, aunque condicionada de manera creciente.

Por el contrario, nuestra historiografía sólo ha intentado conocer —imposible que promoviera la comprensión— el pasado.

Y en ello ha tenido buena parte de causa la manera cómo la Historia ha sido estudiada entre nosotros, pero también —no lo olviden y considérenlo los profesores de Historia de todos los niveles— por el modo cómo esa Historia, nacional o no, ha sido enseñada.

Hoy estamos ante una reforma de la enseñanza, tanto más necesaria cuanto más acelerado es el ritmo de los acontecimientos en nuestros tiempos. Para cooperar a esa reforma, creo

<sup>3</sup> MALRAUX, 1967, II.

<sup>4</sup> FEBVRE [1953, 1965], 1970, 238-239. KING, 1970.

que lo principal es esto: estar convencidos, y poner los medios para ello —reflexión, reflexión y entre nosotros nunca bien entendida reflexión—, de que no se trata sólo de nuevos procedimientos administrativos, sino, y esto esencialmente, de una nueva manera de entender la forma de adquisición y comunicación de conocimientos, en función de la máxima utilidad de éstos, o, lo que viene a ser lo mismo, de la máxima utilidad del hombre en el seno de la sociedad a la que pertenece y a la que conforma con su actividad, con su acción.

Con su acción, tanto si es enseñante como si es estudiante, ya que la recepción y la práctica de la enseñanza ha dejado, o tiene que dejar, de ser pasiva<sup>5</sup>.

La condición básica para que esta reforma tenga todas las consecuencias favorables que de ella es lícito esperar, es, ante todo y en primerísimo lugar, un cambio de actitud psicológica.

Y esto a todos los niveles, y en todos los aspectos a los que pueda afectar esa reforma en su relación con la actuación profesional. No se trata de una reforma para jóvenes, para las inmediatas generaciones que van a acceder a la formación en todos sus grados y estadios. Esa reforma —por las mismas causas que la exigen y la han impuesto imperativamente— alcanza hasta a los profesores —lo diremos de este modo— cuya edad de retiro está próxima<sup>6</sup>. Yo diría más: es a estos últimos a los que más presiona, porque si no todos, algunos de ellos, son directamente culpables —por ignorancia vencible o por otras causas— del estado atrófico en que ha llegado la Historia entre nosotros. Y si me ciño a la Historia es porque es la asignatura que más he cultivado en mis estudios privados, la disciplina que he enseñado en la Universidad.

---

<sup>5</sup> Consúltense: "Taxonomía de objetivos de la educación", en *Programación de actividades educativas*, y VILA SEIMA, José, 1970.

<sup>6</sup> BOUSQUET, 1971. KING, 1870.

### *La nueva actitud psicológica*

Condición inevitable. Y su primera premisa es ésta: nos hemos estado equivocando en lo que se refiere a la Historia. Demostración de esto que afirmamos ésta: aquéllos, que por ser más conscientes de la hora crítica que para la enseñanza estamos viviendo en España, se han interrogado sobre “didáctica”, han confundido ésta con la materia que ha de impartirse, con los límites cronológicos, pero en modo alguno se han planteado las cuestiones decisivas que deberían conducir a una renovación de los métodos.

Pero si se ha cometido este error, no ha sido voluntariamente. Ha sido porque, en el fondo, no se considera necesario cambiar los métodos de enseñanza. ¿Y por qué esto? Porque el profesor —incluso en el nivel universitario— se considera desligado de la investigación; *porque el profesor se considera, y quiere seguir considerándose, difusor de conocimientos; y nada más. Pero esta misión es ya inservible; absolutamente inservible.* Lo que no quiere decir que no sienta un profundo respeto por aquellos que se entregaron con devoción a ella, ajenos —razones de tiempo y de mentalidad— a la responsabilidad que hoy tenemos ante nosotros planteada.

La nueva actitud psicológica necesaria consiste en que el profesor, *profese*, en primerísimo lugar, un hábito de estudio y de indagación, del que debe surgir la orientación lo más idónea posible para sus alumnos. Debe esforzarse por recorrer previamente aquellos caminos por los que ha de conducir al día siguiente a sus alumnos, como testimonio al respeto y amor que siente hacia su propia personalidad.

Cuando con más detenimiento y sensatez reflexionemos sobre lo que se acaba de leer en las líneas inmediatamente precedentes más claramente advertiremos que todo ello es una exigencia en función no de una revisión de los errores cometidos —que lo es—, sino sobre todo —en consonancia con la exacta noción de lo que es la Historia—, como una adecua-

ción de la profesión de enseñante a las exigencias de la sociedad del año 2000, que ya está llamando a las puertas<sup>7</sup>.

Está claro que esta actitud supone un revulsivo, en cuya composición debe entrar la valiente admisión de que desconocemos —en la mayoría de los casos— lo más esencial de la bibliografía por la que puede llegarse a conocer la evolución que la Historia —como ciencia social, como matiz característico de la conciencia del hombre de hoy, como nota que determina toda actividad humana tanto en la esfera individual como en la social— ha aceptado sufrir especialmente desde hace un tiempo, o con más precisión, desde Ranke a Toynbee.

Y aun en los casos en los que esa bibliografía esencial es conocida, no influye en las mentalidades académicas, ni ha influido en la historiografía que entre nosotros se escribió, desde Lafuente hasta Jaime Vicens Vives, que ha sido el primero y hasta ahora el único que ha intentado, con éxito, renovar nuestra historiografía.

### *Las consecuencias prácticas de la nueva actitud*

Una primera y general: la que viene impuesta por Ley de Educación y por aquellos decretos en los que se hace la aplicación de ésta, a nivel de Curso de Orientación Universitaria.

---

<sup>7</sup> Entre las tendencias que ya anuncian esa sociedad del año 2000, cabe señalar: "a) la tendencia a una creciente democratización...; b) la tendencia a centrar la responsabilidad del sistema escolar en la formación general...

De esta perspectiva también se hacen perceptibles algunas nuevas exigencias que deben modelar los sistemas educativos, para que constituyan el adecuado instrumento que requiere la futura sociedad, y en particular:

a) La necesidad de redefinir los fines mismos de la educación, dando primacía a la formación intelectual sobre la acumulación de conocimientos...

b) La necesidad de diversificar las especialidades de una sola profesión docente y de remodelar el papel esencial del educador, liberándole progresivamente de numerosas tareas para que pueda consagrarse a su tarea directiva y a un estrecho contacto personal con los alumnos...", EDUCACIÓN, 1971. También puede leerse, con provecho, HEILBRONER, 1960.

Pero de ésta, dado su mismo carácter general, tiene que derivarse otra inmediata: la didáctica de la Historia no tiene que ser renovada tan sólo a nivel pre-universitario, sino en la misma Universidad. Y si es cierto que en el primer ámbito de esa reforma, las esclerotizadas mentalidades de algunos, mediadas por la ley del mínimo esfuerzo, pueden oponerse a su efectividad, no es menos cierto que en el segundo ámbito, de mayor trascendencia social —la Universidad como única institución naturalmente llamada a la investigación<sup>8</sup>—, necesitamos urgentemente de una escuela historiográfica, inspirada en otras didáctica y metodología de la Historia.

Con otras palabras: es necesario y es urgente y es justo que nuestra historiografía como investigación y como docencia, deje de ser *acumulativa*, para ser *reflexiva*.

Y cuando hablo de Historia, me refiero a todas aquellas disciplinas cuya condición íntima es el decurso, la evolución, es decir, la formación y la transformación de la materia y modo por medio de los cuales se expresa: historia, literatura, economía, arte, filosofía, filología, la naciente antropología con sus ramas —tan necesitadas de unidad, de vinculación con el tronco matriz de la Historia, puesto que busca y halla su material en hechos acaecidos, con evolución propia como signo de su validez y de su capacidad para huir del relativismo que la agobia<sup>9</sup>—, y hasta la misma lingüística de inspiración estructuralista, no la de Lévi-Strauss, claro está.

---

<sup>8</sup> DEBRIDGE, 1969. LAYTON, 1968.

<sup>9</sup> "Una historia, sin embargo, se acaba: la historia que comenzó con las ciudades hace unos seis mil años. La antropología moderna nos dice algunas cosas a propósito de ese tiempo que acaba; nos recuerda, en primer lugar, lo que ya mostraban Platón en *Las leyes*, y Rousseau, en sus escritos políticos: que el hombre de este tiempo se halla sobre la tierra desde hace poco tiempo, y que, antes de él, el hombre de la prehistoria era un animal; así vemos lo frágil que es la animalidad y el temor de recaer en ella. La antropología moderna nos dice también que nada es absoluto en la humanidad y que todos nuestros valores sociales son contestables: la naturaleza es el régimen de la necesidad; la cultura, el de lo relativo, de lo variable. Si los hombres quieren salvar la humanidad de la animalidad, habrá de dialogar. El

Es evidente que la explicación de la Historia cifrada en períodos clásicos —las Edades— deja de tener sentido, puesto que debemos insistir sobre *la continuidad*, sin la cual es imposible comprender la Historia como evolución, como comprendida entre un origen y una meta; pero también caen por su base la subsiguiente división de las Edades en reinados y en casas reinantes y en movimientos más o menos espirituales, con límites cronológicos de difícil precisión —Renacimiento, Humanismo, Barroco, Manierismo, etc.—. Si algún conocimiento humano no es apto para la fragmentación, y si alguno la rechaza como cáncer es la Historia, que es *curación*, que es continuidad en la discontinuidad a través de una complejidad creciente; esa Historia que se nos ha enseñado fragmentada, como si su cualidad intrínseca fuera la discontinuidad. Y, por paradoja, al mismo tiempo que se insiste en la fragmentación de la Historia, se desdeña en ella *la noción de hecho o de acontecimiento*, y siendo el hecho aislado lo único fragmentario, éstos quedan despersonalizados en el seno o conjunto de un período. Todo esto más bien parece un atentado contra la esencia misma de la Historia, y sin embargo...

Todavía hay una tercera consecuencia importante que se deriva, como una exigencia natural, después del cambio psicológico de actitud.

Es ésta; *la desaparición del sentido "nacionalista" de la Historia*. Esto, dicho tan bruscamente, podría expresarse del siguiente modo: no hay *una* historia de Francia, Inglaterra o Hungría. Hay *una sola Historia*, como hay una sola especie humana, y aquélla es expresión de la existencia de ésta, así como testimonio de sus anhelos y de sus motivaciones espirituales. Dentro de esa única Historia<sup>10</sup>, hay como pigmen-

---

dólogo se hace posible cuando los hombres dejan de estar encadenados por sus opiniones.

"Sería absurdo pedir más a una 'ciencia humana'. Sería incluso ridículo, pues la antropología enseña el relativismo, y la antropología pertenece al mundo de hoy." MILLET [1969], 1971, 142-143.

<sup>10</sup> "Repito: no hay historia económica y social. Hay la Historia sin más,

taciones que dan personalidad a las culturas nacionales, las cuales, a su vez, en su evolución singular, dan respuestas propias y personales a las interrogantes de alcance universal.

La cuarta consecuencia bien puede quedar enunciada del siguiente modo: Insistir en *la idea de unidad*, sin solución de continuidad, *de los procesos históricos*, entendiendo por tal la integración de lo individual en lo colectivo, porque es necesario que el alumno y el estudioso de la Historia vean que en ella se da una consonancia perfecta entre su íntima necesidad humana de integrarse en lo comunitario, para alcanzar el pleno desarrollo de su personalidad, y la integración de lo singular en lo universal, dentro del contexto en transformación de la Historia.

Es verdad que a esta *idea de integración* parece oponerse la multiplicidad de los hechos —tanto por su índole como alcance y significación— que forman el entramado de la Historia. Pero del mismo modo que no puede entenderse una organización social sin la diversificación de funciones y la infinita variedad psicológica de sus miembros —cada cual con su mentalidad, dentro de grupos mínimos—, así también existe una correlación entre todos los hechos históricos, de tal modo que a una situación económica corresponde una actitud religiosa, y estas dos notaciones adquieren una específica expresión en el arte y en la literatura y determinan la cualidad de los vínculos entre los individuos que viven esas circunstancias.

La quinta consecuencia surge ante nosotros de manera obvia: la *radicalización de la reflexión* como premisa primera y casi única del cambio metodológico y radical que nos exige nuestra sociedad, que no puede prescindir de este radicalismo porque es el único recurso que le queda a la actual didáctica de la Historia, si quiere ser correlativa de lo que se pide a las decisiones inmediatas: *solamente las soluciones más radicales*

---

en su unidad. La Historia que es, por definición, absolutamente social." FEBVRE [1953, 1955], 1970, 39-40.



son las que tienen la oportunidad de resultar suficientemente innovadoras, escribió Jacques Bousquet<sup>11</sup>.

### *La enseñanza de la Historia y las tendencias de la educación hacia el futuro*

Si me detengo en la consideración de este apartado, es por que estoy convencido de la misión excelsa que le corresponde a la enseñanza de la Historia, en el instante en que la prospectiva pedagógica se ha introducido, como ordenada del sistema de política educativa, entre nosotros.

Si la enseñanza de la Historia puede desempeñar un papel de primera categoría, es porque ningún conocimiento, que pueda ser cultivado por el hombre, tiene tal capacidad de futuro como la Historia. Ciertamente que hasta hoy, entre nosotros especialmente —que constituimos una sociedad añorante y nostálgica, como también lo es la entraña misma de nuestra cultura— la Historia ha sido sólo aquella materia o disciplina que nos conducía al conocimiento del pasado. No entraré en la vana discusión si ese conocimiento del pasado que nos brinda la historiografía es más o menos válido. Lo que sí diré con toda energía es esto: el lema vociferante de Menéndez Pelayo, “Entre los muertos, vivo”, ya no sirve para inspirar una historiografía y menos todavía —en el fondo nunca lo hizo— una comprensión didáctica de la Historia como creencia humana. Nuestra historiografía ha sido poco reflexiva y conclusiva con exceso<sup>12</sup>. Si algún conocimiento es radicalmente provisional es el histórico.

---

<sup>11</sup> BOUSQUET, 1971, 16.

<sup>12</sup> “... centraba a menudo nuestra atención la problemática de la Historia de España, ya que éramos los primeros en lamentar la decadencia a que habían precipitado tales estudios después de la guerra de los Tres Años, tanto la rigidez de los viejos moldes eruditos como las alegres intuiciones ideológicas de quienes no querían quebrarse la cabeza en el duro batacazo con los archivos.” VICENS VIVES [1952], 1969, 8.

La provisionalidad esencial del conocimiento histórico le viene no de lo que tiene de pasado, sino de lo que la Historia tiene de futuro. Lo que no quiere decir que propugne un historicismo profético —que dejaría de ser conocimiento histórico—, sino que la Historia, y su conocimiento, no puede quedar desentendida del Tiempo, que es aporía. Y si el Tiempo en que vivimos tiene anunciado un fin —*La fin des temps modernes*, fue el título de uno de los más profundos escritos de Romano Guardini<sup>13</sup>—, del mismo modo la Historia ha de ser enseñada como lo que contiene el Tiempo con futuro y con pasado. Cuando los tradicionalistas románticos o los románticos tradicionalistas se preguntaron por el valor de la tradición bajo auras evocadoras de los siglos medievales, en realidad se inquietaban, sin tener conciencia de ello, por el futuro del hombre.

El hilo de estas consideraciones —que sólo son tomas de posición para adentramientos inmediatos en subsiguientes trabajos—, parece no poder sino desembocar en un profetismo, como el máximo anhelo que puede imaginarse para nuestra Historia. Nada más inexacto para juzgar mi intención al escribir estas líneas; pero admito que puede caerse en ese error si se las considera mal.

Admito que puede caerse en ese error, no sólo si se las juzga mal; también si no se quiere romper el hábito y los hábitos con que se ha considerado la función de la Historia —como materia y objeto de la actividad investigadora, como disciplina de estudios y enseñanza—: como una exposición acumulativa, poco reflexiva, de los hechos acaecidos. Pero esto no es suficiente, no lo es hoy ni lo ha sido nunca, pues ¿por qué la Historia no va a recibir en su carne, siempre joven como el Tiempo en el que quedan cincelados los hechos, y las acciones humanas, la herida que, en todos los dominios que al hombre importan, causa el impulso maravilloso de conciencia-

---

<sup>13</sup> GUARDINI [1951], 1952.

ción? <sup>14</sup>. Y así, si del grado de madurez alcanzado por los desarrollos de las ciencias experimentales brota al fulgor que permite entrever horizontes ciertos de mayores adelantos tecnológicos, ¿por qué del conocimiento del pasado y del presente, o, con otras palabras: por qué con estos conocimientos que la Historia procura, no va a procurarse la construcción del futuro?

Verdad es que, la mente historiográfica católica se adelanta, al parecer, a esta vocación de futuro de la Historia, proponiendo como su fin "el Reino de Dios". Pero, así como se debe siempre distinguir entre teología y verdad de fe <sup>15</sup>; así como se puede afirmar con Cuénot <sup>16</sup>, que "Cristo es el corazón del mundo, pero el mundo no es Cristo"; así también, en esa proposición de la historiografía católica debemos ver la alusión a un fin sobrenatural, pero en modo alguno al fin natural, temporal de la Historia. Hablar en esos términos equivale a suponer que, a partir de una cierta etapa, la Historia dejará de enraizarse en el tiempo, para justificarse en el plano sobrenatural. ¿No será más lógico pensar en una Historia, que, en su punto final, nos ofrezca la convergencia del fin temporal y del sobrenatural? ¿por qué seguir pensando que hay una dicotomía exacta entre lo temporal y lo sobrenatural como si éste fuera la continuación mediatizada de aquél? Si, católicamente, se define el trascurso de la vida toda la Humanidad en todos los tiempos, como ocasión de salvarse, ¿por qué no admitir que la Historia contiene la cifra, mientras discurre empujando las manecillas del reloj, del destino sobrenatural de toda la Creación, de todo el cosmos?

<sup>14</sup> "... fue olvidándose el factor humano, que es la base de toda historiografía"; "quienes le informarán de su contenido vital serán los hombres, que en ella lucharan por conseguir sus ambiciones". VICENS VIVES [1952], 1969, 13, 14.

<sup>15</sup> WIGEL, GUSTAV, 1961, 162: "To is well to remember that fait must not identified wiht theology. The direct objetct of faith, the dogmas of teaching Church, must not identified with theology. Theology is the human science that explores dogma and faith".

<sup>16</sup> CUENOT, citado por LUBAC [1962], 1967, 174.

Vienen a cuenta aquí las hermosas palabras de Paul Claudel<sup>17</sup>: “Todo seguiría marchando de la misma manera, si no se tratase más que de continuar la historia y de salir cada mañana como nuestros antepasados para recibir las órdenes del azar. Pero, ¿no tiene la sensación de que ha tenido lugar un llamamiento, de que se ha hecho necesario realizar algo mediante lo cual no es posible prescindir ya de un acuerdo incalculable?”.

Permítaseme que, al menos una vez, cite a ese hombre al que los historiadores consideran paleontólogo, y los antropólogos sólo teólogo, para así no sentir el deber de leerle, Teilhard de Chardin, quien escribía, en 1926<sup>18</sup>: “La Historia invade poco a poco todas las disciplinas, desde la Metafísica hasta la Físico-Química, hasta el punto de que se tiende a constituir... una especie de Ciencia única de lo Real, que podría denominarse ‘Historia Natural del Mundo’ ”<sup>19</sup>.

Por tanto, es evidente que necesitamos una Historia —y una enseñanza de la Historia— que venga a converger con esta conciencia de transformación —educación permanente— como signo de la vida humana en la sociedad; pero no una transformación que consista en la pasividad del organismo de recibir la huella del tiempo; una transformación que alcance todos los resortes de la persona, que comience a arder con el convencimiento de que el mismo organismo humano —aunque imperceptiblemente y de manera infinitesimal— tampoco ha conseguido su forma definitiva, y que así como las instituciones, o el concepto del poder o del estado, y de las relaciones entre estado y sociedad, p. e., han evolucionado, que esa

<sup>17</sup> *Conversations dans le Loir-et-Cher*, 1929, 105.

<sup>18</sup> *La visión del pasado* [1926], 1966, 161.

<sup>19</sup> No considero necesario llamar la atención sobre el distinto alcance y la diferente comprensión con que T. de Ch. utiliza aquí “natural”, alcance y comprensión bien distinta a los que podemos encontrar en nuestro P. Acosta. Por eso mismo, no estará de más una precisión; lo que el P. Teilhard de Chardin entendía por natural, lo podemos comprender si tenemos en cuenta lo que dice otro filósofo escolástico, E. GILSON, 1960, 235: “Cuanto más estudiemos la naturaleza, mejor podremos comprender a Dios”.

evolución no es más que el reflejo concretizado de la evolución interna del hombre; sabiendo que si podemos decir 'Roman' *de rose* con toda verdad, esa misma palabra *roman* ya no significa lo mismo cuando nos referimos a una obra escrita por Stendhal o por Claude Simon o Alberto Moravia, y que el distinto significado no es sino exponente de una maduración interna del hombre, ser que, el único en la creación, no sólo ha escrito la hermosa hazaña de dominar la Naturaleza, se ha empeñado en ella de por siglos pasados y futuros, sino que en los mismos medios que emplea está mostrando su maduración espiritual, pues debemos alejar la idea, y de una vez para siempre, que lo que cambia, lo que evoluciona, es la ciencia, la literatura, las formas artísticas, la biología y el derecho, sin que estos cambios afecten al hombre.

Con palabras acaso más audaces: necesitamos una Historia que no tenga como base este secular error: que el hombre es idéntico desde que talló la primera piedra, encendió el fuego y constituyó una forma económica de vida, hasta el primer astronauta que ha puesto el pie en la Luna; sabemos que el hombre primitivo actual no es igual que el ciudadano de París, ¿por qué cuando se trata de explicar la Historia, partimos de la aceptación implícita de que el hombre de las cuevas de Altamira fuera igual a Goya o a Picasso, y que lo único que ha sufrido modificación ha sido la técnica pictórica? No sólo hay que contar los cambios externos que se han producido en el tiempo; la Historia de los cambios internos —espirituales— está por escribir.

*Y por enseñar.*

### *Ideas elementales de un nuevo método didáctico*

Ante todo, una idea clara: si Goya no pintó como el hombre de Altamira no es porque no dominara la técnica primitiva, sino porque no hubiera sido Goya, y Goya para ser Goya necesitó de otra técnica.

Esto no quiere decir que la didáctica de la Historia, que la nueva sociedad exige, equivalga a una nueva escuela de análisis histórico, especialmente relacionada con la denominada “historia de las ideas”. No es una nueva escuela lo que propugna esa nueva didáctica, sino una nueva comprensión de la Historia: trata de ver, de hacer comprender, de *saber la Historia* —lo que no es más que una redundancia— de manera nueva: *Historia, como esencia de todo cuanto ocurre, que lleva en sí misma las causas de la evolución y de los cambios sin dejar de ser evolución y cambio, progresión hacia adelante*: desde la Prehistoria hasta el año 2000, que la prospectiva pedagógica ya atisba como horizonte que se palpa con manos actuales.

De aquí, este esquema elemental, que más que programa con intención reformadora, lo incluyo como una serie de puntos para reflexión:

1. La primera noción con que debe abordarse la reflexión de la Historia, es la de *Tiempo histórico*, de la que nacen dos ramas laterales: la idea de *duración larga y corta*, y la de *acontecimiento*.

2. El tronco del Tiempo histórico sigue creciendo y se desarrolla en la noción *espacio-tiempo* (dónde y cuándo), que a su vez adornan dos ramas laterales: *área o límites* —siempre imprecisos de un acontecimiento—: visión extensiva, y *desarrollo* o profundidad —visión filética del acontecimiento.

3. Las *formas culturales* (cómo), es decir, la caracterización espacial de hechos homogéneos y sincrónicos o de estadios necesarios de evolución de los grupos humanos, ante circunstancias similares o semejantes.

4. *Los valores* que juegan en el proceso, desde su origen hasta su fin —aparición de nuevos acontecimientos de diversa índole, y de diferente duración, y viceversa, sin que esta observación tenga carácter de *ley*, sino de patrón para conducir la reflexión sobre la Historia.

Considero que estos cuatro puntos son fases suficientes y necesarias —si bien no las únicas posibles, puesto que hay que

contar con la propia personalidad y la propia formación de quien ayude a estudiar la Historia—, como lo demuestran algunos testimonios de alumnos míos, con quienes trabajé sobre la base de este método, en una fase más rudimentaria, y que cito en breve nota con solo las iniciales de sus nombres<sup>20</sup>.

Estos cuatro puntos, como sabrá todo lector de la bibliografía cuya consulta es imprescindible, no son más que cuatro pilares de esos libros cuya lectura no puede sino acabar de convencernos de la necesidad de renovar la didáctica y la investigación históricas.

Todavía una última insinuación.

Ninguno de esos puntos, cuya armonía y unión resulta indestructible para conseguir buenos resultados, puede ser apto, si no se utilizan con unos materiales de trabajo mínimos e imprescindibles.

Estos materiales son de tres clases:

a) libros impresos o bibliografía;

---

<sup>20</sup> M. J. G. D. C. C.: "El único inconveniente que encuentro —si es que se le puede llamar así— es que exige demasiado tiempo..."

P. B. A.: "Este método es, desde luego, el mejor, pero siempre y cuando que las personas estén ya acostumbradas a estudiar así."

M. C. S.: "Ventajas: Encuentro que es un método de estudio mucho más interesante, ya que se sigue un sistema más razonado, con lo cual el estudio de la Historia se hace mejor y se puede hacer un estudio más a fondo. Inconvenientes: me encuentro un poco desfasada en este método..."

J. C.: "Desventajas: Es para nosotros un procedimiento nuevo, para el que no estamos preparados. Ventajas: Nos hace conseguir conocimientos razonados y adquiridos de manera lógica y realista y nos inicia a la investigación sobre los textos que manejamos".

C. D. L. V. O.: "Tiene ventajas considerables e innumerables. Es la verdadera Historia, y, además, con este tipo de trabajo nos acostumbramos a utilizar libros y a los trabajos de investigación".

C. P. J.: "—Se aprende a pensar.

—Se aprende 'más'".

D. V.: "El método me parece muy bueno, por que es el único con el que se aprende de verdad Historia, pero por ser la primera vez que lo hacemos, no estudiamos todo lo que teníamos que estudiar".

F. G. L.: "Creo que es bueno, porque no es ese método de empollar un libro, sino de desarrollar una idea de todo lo que has leído..., sería mejor hacer un trabajo en casa y traerlo a clase ya hecho".

- b) esquemas hechos en la clase-seminario: gráficos de duración según la índole de los hechos; mapas de extensión, de área; tablas sincrónicas de hechos homogéneos o heterogéneos pero vinculados en él y por el proceso; y
- c) las formas culturales y los valores, puntos 3 y 4, respectivamente, son la materia de discusión en mesa redonda, propicia y apta para la formación humana del alumno y tema para que éste se valore, tras la tarea de los dos primeros puntos o fases de trabajo en el curso escolar.

Y algo que no se debe olvidar nunca: *la Historia no se escribe, ni se explica, ni se hace sólo con documentos y libros. Todo cuanto lleve la impronta del hombre sirve, es útil de historiador, de investigador*<sup>21</sup>.

Y, por último: la noción de:

##### 5. *El fenómeno histórico.*

Por favor, que nadie vea en lo que voy a decir ni el más mínimo atisbo de influencia alguna de Husserl o de Merleau-Ponty. Entre otras cosas, porque nunca sentí verdadera necesidad profesional de leer a estos dos fenomenólogos. Si hablo de *fenómeno histórico* es sólo para acabar de exponer estas brevísimas —y necesariamente incompletas— consideraciones, con una que completa todo lo anterior.

La historiografía clásica, ésa de la que debemos tomar sólo el inmenso material de hechos que ha almacenado, consideraba esos hechos —por la misma razón de que sólo pretendía ser acumulativa y nunca se le pasó por la imaginación que podía ser reflexiva— como entidades en sí mismas constituidas<sup>22</sup>. Era una Historia, la así inspirada, que casi puede ser

<sup>21</sup> "Al rehacer la configuración de su propia historia, utilizando los nuevos métodos..., el historiador español ha de contribuir con su aplicación a perfilar la metodología del futuro, sobre la que hoy continúa debatiéndose en los medios más progresivos del extranjero". VICENS VIVES [1952], 1969, 18.

<sup>22</sup> "... así el hombre se opondría a la historia, volvería a los arquetipos. Éste es sin duda el movimiento de recaída que lleva a las sociedades cerradas



definida como de clara intención ontológica, en tanto en cuanto para ella, lo importante era que algo sucedía o había sucedido, mientras que hoy se tiende más a saber cómo, dónde y cuándo y en relación con qué ocurre algo *observable*, todo cuanto es observable y de raíz humana.

Pero éste es un aspecto en el que se puede subrayar otra contradicción íntima de la historiografía clásica, además de su tendencia a describir lo que había sucedido, ésta: mientras por una parte ponía el énfasis en lo que había sucedido, otorgándole toda la entidad posible, andaba siempre a la búsqueda de semejanzas y de comparaciones —la historia comparada—, con lo que negaba individualidad a aquello mismo que antes retenía su atención, como la retiene lo que es singular.

Bien es verdad que empleando el término “fenómeno” se tiene que tener en cuenta una cierta fenomenología derivada y consecuente<sup>23</sup>. Pero esta “fenomenología histórica” —que nace ignorando a Husserl y Merleau-Ponty— es evolutiva y procesual, lo que retiene su atención no es lo que ocurre, sino cómo y cuánto tiempo dura lo observado. Y aquí ha entrado en juego otra palabra: el “fenómeno histórico” no importa tanto por cuanto ocurre, sino por cuanto dura, y sobre todo por su contenido, por que todo fenómeno histórico sólo tiene personalidad en la misma medida en que contiene una cierta cantidad de reflexión y de esencia espiritual, ya que todo fenómeno histórico es fenómeno humano, aunque de distinta cualidad —artístico, espiritual, religioso, económico, etc.

La historiografía clásica nos tenía acostumbrados al uso de términos que querían significar siempre lo mismo: “Revolución”, decadencia, humanismo, crisis, industrialismo, capitalismo, etc., los cuales empleaba para cualquier época; poco

---

a dar tumbos sin permitirles avanzar”. MIRCEA ELIADE, *Images et symboles*, cf. MILLET [1968], 1971, 164.

<sup>23</sup> “... el número de veces que los hombres reinciden en los mismos actos, aunque sin implicar que estos mismos hombres condenen, quizá, las cosas que realizan. Sirve para establecer las zonas de mayor afluencia de sucesos”. VICENS VIVES [1952], 1969, 17.

le importaba hablar de la "revolución" de Espartaco, que de la de 1789; le deba igual referirse al "capitalismo" de la burguesía del XVI que al capitalismo del XX; no diferenciaba entre la revolución industrial del XVIII y las revoluciones campesinas de otra cualquier época; con estos ejemplos bastan. Y no se diga nada cuando se trata de "cultura" o de "civilización"<sup>24</sup>.

Sin embargo, entre los términos que he citado antes hay uno que merece especial interés: Humanismo. Significa: el movimiento del XV y del XVI, el humanismo de un escritor, la actitud de una mentalidad, el humanismo cisterciense en su inspiración del siglo XII, el humanismo existencialista de Sartre, distinto del de Camus, distinto del de Pasternak. La universalidad de acepciones ha perjudicado mucho la comprensión de la Historia.

Lo que viene a querer decir, con voz alta y potente, hasta qué punto es necesaria una nueva terminología. Pero no se debe caer en la improvisación. La nueva terminología será una consecuencia de la consideración "fenomenológica" de la Historia<sup>25</sup>, de la sustitución de la noción imprecisa de hecho por

<sup>24</sup> Este marasmo en el empleo de los términos comunes llega al paroxismo de la *Jerga*, con el término *cultura* y *civilización*, en manos de los antropólogos. Hasta tal punto que A. L. KROEBER y C. KLUCKHUMN, 1952, se han visto precisados a intentar poner un poco de orden en la semántica de cultura, con una "critical review of concepts and definitions", sin lograr su propósito. Este es un buen ejemplo para llamar la atención sobre el peligro de los estudios antropológicos, ahora que se están introduciendo entre nosotros: éste: o la Antropología advierte inmediatamente hasta qué punto es histórica la índole y la significación de los datos que maneja y comienza a respetar a la Historia, o se verá envuelta en el marasmo conceptual en el que ya nace en el área americana, área cultural americana de la que la antropología es "ciencia" nacional e idiosincrásica del dominio del dólar... en decadencia. El pragmatismo anglosajón nunca puede inspirar una visión integral del hombre, que es a lo que debe aspirar la Antropología, si es que quiere ser consecuente con su propia denominación. La Antropología debe mirarse en la Historia, y conocer, en la crisis por la que ésta pasa su propia imagen, si no aprende la lección, es decir, si no rechaza la influencia del pragmatismo y del materialismo histórico, que no tiene que ser sólo marxista.

<sup>25</sup> "que es vida haciéndose a sí misma" "Tales consideraciones justifican que desde mis primeros pasos universitarios recomendará a mis alumnos que

la de acontecimiento, del énfasis que se ponga en mostrar hasta qué punto la Historia es progreso y es evolución y es incontenible transformación: *inmutatio*.

---

se limitaran a hacer simplemente historia: pero la historia absoluta, la vida". "Intentamos captar la realidad viva del pasado, y, en primer lugar, los intereses y las pasiones del hombre común." VICENS VIVES [1952], 1969, 15, 16.

## BIBLIOGRAFÍA SUCINTA ELEMENTAL

- ARON (RAYMOND), *Introduction à la Philosophie de l'Histoire, essai sur les limites de l'objectivité historique*, Paris, Gallimard, 1967, 441 págs.
- BALTASAR (HANS URS VON), *Théologie de l'Histoire*, trad. francesa de R. Givord, Paris, Plon, 1955, 204 págs.
- CASTELLI (ENRICO), *I Presupposti di una teologia della storia*, Milano, Fratelli Brocca, 1952, 205 págs.
- COURNOT (ANTOINE-AUGUSTIN), *Considérations sur la marche des idées et des événements dans les temps modernes*, texto revisado y presentado por F. Mentré, 2 vols., Mesnil (Eure), imp. Firmin-Didot y Cía, Paris, Boivin y Cía, editores, 1934 (23 de mayo).
- , *Traité de l'enchaînement des idées fondamentales dans les sciences et dans l'histoire*, Paris, Hachette, 1911, XIX, 712 págs.
- HERDER (JHOHAN GOTTFRIED), *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, Riga und Leipzig, J. F. Hartknoch:
- , Primera parte 1784.
- , Segunda parte 1785.
- , Tercera parte 1787.
- , Cuarta parte 1791.
- LEVY-STRAUSS (CAUDE), *Race et Histoire*, Paris, Ed. Gonthier, 1967, 133 págs.
- MANN (HENRI DE), *L'ère des masses et le déclin de la civilisation*, Paris, Flammarion, 1954.
- MARITAIN (JACQUES), *On the Philosophy of History*. Edited by W. Evans, London, G. Bles, 1959, XIV, 144 págs.
- MARROU (HENRI-IRINÉE), *De la connaissance historique*, Paris, Seuil, 1966, 316 págs.
- , *Théologie de l'Histoire*, Paris, Seuil, 1968, 190 págs.

- MENDE (TIBOR), *Réflexions sur l'histoire d'aujourd'hui*, Paris, Seuil, 1958, 255 págs.
- , *Regards sur l'histoire de demain*, Paris, Seuil, 1954, 213 págs.
- MILLÁN PUELLES (ANTONIO), *Ontología de la existencia histórica*, Madrid, Rialp, 1955, 214 págs.
- PIEPER (JOSEPH), *La Fin des temps, méditations sur la philosophie de l'histoire*, traducción del alemán por Claire Champollion, Paris, Desclée de Brouwer, 1953, 203 págs.
- RICOEUR (PAUL), *Histoire et Vérité*, Paris, Seuil, 1955, 270 págs.
- SENARCLENS (JACQUES DE), *Le Mystère de l'histoire. Introduction à une conception christologique du devenir*, Genève, Roulet, 1949, 369 págs.
- SIMON (PIERRE HENRI), *L'Esprit et l'histoire, essai sur la conscience historique dans la littérature du XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, A. Colin, 1954, 243 págs.
- ZUCKER (MORRIS), *The Philosophy of American History*, New York, Arnold Howard, 1945, 2 vols.: I, *The Historical field theory*; II, *Periods of American History*.

## BIBLIOGRAFÍA QUE SE CITA EN EL TEXTO

- BOUSQUET, JAQUES, 1971: *La formación del profesorado del siglo XXI*, Seminario Internacional sobre prospectiva de la Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Madrid.
- CLAUDEL, PAUL, 1929: *Conversations dans le-Loir-et-Cher*, Paris.
- DE LUBAC, HENRI [1962], 1967: *El pensamiento religioso de Teilhard de Chardin*, Madrid, Ediciones Taurus.
- DUBRIDGE, LEE, 1969: "The futuro of University research", en *Bulletin of the Atomist Scientist*, 39, enero, Londres, Rec.: *Analyse et Prévisions*, VIII, 718, Paris.
- EDUCACIÓN, 1971: *La — en el horizonte del año 2000*, Seminario Internacional sobre prospectiva de la Educación, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- FEBVRE, LUCIEN [1953, 1965], 1970: *Combats pour l'Histoire*, Madrid, Ediciones Ariel.
- GILSON, ETIENNE, 1960: *Le philosophe et la théologie*, Paris.
- GUARDINI, ROMANO [1950], 1952: *La fin des temps modernes*, Paris, Ed. du Seuil.
- HEILBRONER, ROBERT L., 1960: *The future as History*, New York, Grove Press.
- KING, EDMUND, 1970: *The Teacher and the Needs of Society in Evolution*, Oxford.
- LAYTON, DAVID, 1968: *University teaching in Transition*, Edimburg, Rec.: *Analyse et Prévisions*, 1969, 275-276.
- MALRAUX, ANDRÉ, 1967: *Antimémoires*, Paris, Hachette.
- MILLET, LOUIS [1969], 1971: *Pánorama de las ciencias humanas*, Madrid, Marova.
- PROGRAMACIÓN, 1970: *Programación de actividades educativas*. Do-

cumentos de trabajo. Cursos de formación del Profesorado. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Madrid, Madrid.

SPITZER, LEO [1941], 1961: "El conceptismo interior de Pedro Salinas", en *Lingüística e Historia Literaria*, Madrid, Gredos.

TEILHARD DE CHARDIN, PIERRE, 1966: *La visión del pasado*: "Acerca de la apariencia necesariamente discontinua de toda serie evolutiva" (1926), Madrid, Taurus.

— [1955], 1965: *El fenómeno humano*, Madrid, Taurus.

VICENS VIVES, JAIME [1952], 1969: *Aproximación a la Historia de España*, Barcelona, Ed. Vicens Vives.

VILA SELMA, JOSÉ, 1970: *Didáctica de la Historia*. Documentos de Trabajo. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Madrid. Cursos de formación del profesorado, Madrid.

WEIGEL, GUSTAV, 1961: *The Wordl of Chardin*, s. 1.