II CONGRESO INTERNACIONAL DE HISTORIA DE AMERICA

(del 5 al 13 de Julio de 1937)

METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA AMERICANA

PONENCIA

POR

RAFAEL ALTAMIRA

BUENOS AIRES
1937

Al II Congreso Internacional
de Historia de América

Sería una pretensión ridícula querer encerrar en el breve espacio consentido a estas Ponencias, la complejidad de problemas que contiene el presente enunciado de Metodología. Se impone, por tanto, escoger los que parecen fundamentales o más urgentes ahora, habida cuenta muy principal de la condición de esta Metodología docente.

En principio, toda metodología se refiere al hacer; es cosa, como vulgarmente se dice, práctica o de aplicación a la vida; sin que ello sea rechazar la existencia de métodos en las especulaciones abstractas, como v.gr. las de la Lógica. En todo caso, la Metodología de la enseñanza se refiere a un hacer exterior, que trasciende de un individuo para actuar sobre otros. Sin excluir, por tanto, ninguna cuestión especulativa o de principios, como factores básicos de una concepción general de la Historia que alumbre y dirija los procedimientos de enseñarla a los demás (p.e. la unidad de la historia humana, el contenido total de ésta, la supuesta distinción entre la historia política y la de la civilización y otras así, que yo mismo he incluído en las dos ediciones de mi primer libro), podemos darlas por resueltas provisionalmente o, cuando menos, llegadas a un consenso común, más o menos definido, que nos permite comprender las alusiones a ellas que haga necesario el razonamiento de las cuestiones prácticas propiamente metodológica de la enseñanza.

I.—Una primera e importante observación respecto de estas cuestiones prácticas, se nos impone desde un principio. Como la enseñanza es un "hacer" según ya he recordado líneas arriba, parece que lo que más de cerca nos importa

a los profesores —es decir, a todo sujeto docente— es la efectividad, el cumplimiento, de ese "hacer" conforme a las reglas establecidas.

La prioridad que doy a esta cuestión puede parecer, a primera vista, ilógica. Si la enseñanza de la Historia, en su hacer cuotidiano, aplica reglas o conclusiones a que se llegó en la especulación de los problemas, es exigido que comencemos por ponernos de acuerdo respecto de esas reglas. En buena lógica, esto es cierto. Pero si yo he trastornado el orden de las cuestiones, es porque creo que en materia de doctrina metodológica, los especialistas han llegado ya a una inteligencia común que, sin agotar el contenido polémico o crítico de algunas cuestiones, permite *hacer*, es decir, enseñar, conforme a una dirección general aceptada por todos.

Esa dirección contiene varias afirmaciones básicas:

la Historia (puede ser o no ciencia propiamente: una de las cuestiones generales que más divide a los especialistas) exige el cumplimiento de ciertas condiciones científicas comunes a todo saber, entre ellas la de la verdad y la de la honradez profesional respecto de ésta;

la Historia no consiente juicio moral ninguno: se limita a estudiar hechos, a comprobar, hasta dónde sea posible, su exactitud, y a expresarlos en la sucesión con que se produjeron y tales como se produjeron, sin tratar de desfigurarlos en holocausto a las preferencias especulativas del narrador;

la Historia, como cosa de vida humana, hay que enseñarla, siempre que se pueda y en la mayor medida asequible, mediante expresiones directas de esa vida (monumentos, documentos) y no mediante descripciones, es decir, palabras que se sustituyen a cosas: por lo tanto, exigencia de un material de enseñanza lo más rico posible (objetos reales, reproducciones, estampas) y de visitas a los monumentos existentes y a los museos arqueológicos y artísticos;

la Historia, como todo saber, necesita de la memoria humana, pero no es cosa de *pura memoria* y menos aun de repetición de un texto, palabra por palabra; sea la que fuese,

la relación real existente entre la Historia llamada "política" y la de la "Civilización", se deben enseñar ambas, mostrando, siempre que se pueda aventurar con cierta seguridad, la relación en que uno y otro aspecto de la vida humana se muestran en el conocimiento actual de los hechos;

la Historia humana es una unidad, tanto mayor cuanto más avanzan los siglos hacia el momento presente, por lo menos en cuanto a la solidaridad entre los pueblos, la satisfacción de las necesidades de éstos y la formación de su cultura: por lo tanto, la historia de cada pueblo no puede ser completa, ni explicarse suficientemente, sino considerándola como una parte de la historia del mundo y, singularmente, de los otros pueblos con quienes se halló o se halla aquél en más inmediata relación;

la Historia, puesto que nos ofrece una sucesión variada de concepción y realizaciones de la vida humana, no puede ser comprendida, en cuanto contemplamos situaciones pasadas muy diferentes de la actual, sino haciendo un esfuerzo por colocarnos espiritualmente en el terreno propio de aquéllas y por abrazar sospechar la significación y el valor que tenían para quienes realizaron aquella vida, los factores espirituales y externos con que tuvieron que operar;

la Historia, como agudamente percibieron los metodólogos clásicos, ha de basarse, para ser entendida, sobre la cronología y la geografía: la primera, porque la historia es sucesión y no cabe a la inteligencia humana hacerse bien cargo de lo posterior sin conocer lo anterior, y la segunda porque muchos de los problemas fundamentales de la vida de los pueblos dependen del territorio de las condiciones de la zona natural en que habitan;

a medida que pueda ser más y mas sistematizada (no en abstracto, sino al modo de la vida humana) la narración histórica ha de ser, también, más y más viva, procurando reconstruir el ritmo de las generaciones pasadas y de sus actos. Tarea propia, pero sin duda árdua, del profesor, es acercarse a este ideal lo más posible, sin salirse del cuadro

de los hechos conocidos y sin caer en la novela: ni la enumeración seca de hechos, ni la retórica vacía.

Este grupo de conclusiones respecto de las cuales creo poder decir que existe una conformidad casi absoluta, revisten un carácter general o, en otros términos, estas conclusiones son aplicables a todos los grados de enseñanza. Ya veremos luego que cada uno de éstos requiere también la observación de conclusiones especiales y exclusivas.

Las que preceden, a su vez, se desdoblan en otras muchas correspondientes a las cuestiones particulares que su aplicación respectiva plantea. Recuerdo a este propósito, y lo cito a título de ejemplo de esta clase de cuestiones, que hace años, aquí mismo, me exponían algunos profesores de enseñanza secundaria las dificultades con que tropezaban para introducir en sus explicaciones el elemento económico y hacerlo comprender a los alumnos. Que no se puede prescindir de ese elemento económico para componer el cuadro completo de la vida política y de civilización y para comprender ambos aspectos, nadie lo negará, aunque no participe de la doctrina norteamericana de Rugg, por ejemplo, tan fecunda, por otra parte, para entender a fondo la historia moderna (la de la antigüedad ya la explicaron así, hace años, Metchnikoff y otros, y ahora Breasted); pero el problema metodológico para el profesor es el de acertar con el procedimiento para incorporar eficazmente el factor económico a su enseñanza. Otros ejemplos análogos podrían citarse, pero bien se comprende que en la presente Memoria es imposible descender a pormenores de esa clase. Es necesario, sin embargo, recordar su existencia y tenerlos en consideración.

Conviene también advertir, por lo que toca al grupo de conclusiones generales a que vengo refiriéndome, que su cumplimiento tiene que ser íntegro si se quiere llegar al máximo de éxito que supone su explicación. En efecto, y aparte otras razones, es bien claro que, muy especialmente algunas de ellas, son complementarias, o sea, que se ayudan mútuamente. Así, la conclusión relativa a la calidad de memoria que la

Historia requiere, depende, en gran parte, de la realización de la conclusión que la precede, pues tanto menos hará necesaria el profesor la memoria de palabras (descripciones literarias de cosas materiales) cuanto más extensamente pueda lograr que sus alumnos formen su conocimiento a base de cosas o de la representación plástica de éstas. Quien puede ver por sí mismo un monumento griego, o románico, o del Renacimiento, y observarlo, bajo la dirección de un profesor, sabrá mejor explicarlo a un tercero (y explicárselo a sí mismo) que quien no haya tenido como medio más que unas líneas de un manual. Conocidos de aquel modo los restos materiales de la Historia, el alumno encontrará palabras propias para describirlos y no necesitará para nada las palabras ajenas.

II.—Vengamos ahora a las conclusiones especiales de los diferentes grados de enseñanza. Los metodólogos modernos han llegado a distinguir claramente dos períodos caracterizados por finalidades docentes muy distintas: el de la cultura general (primera y segunda enseñanza) y el profesional o universitario. Siendo las finalidades respectivas distintas, es indudable que los métodos han de tener exigencias específicas diferentes. Estudiémoslos por separado.

A) Período de cultura general. — Comprende, a su vez, dos momentos, a mi juicio, sustanciales para la metodología; el de los primeros años de la escuela primaria, y el de los restantes años hasta el final de la segunda enseñanza. La intensidad, la penetración cada vez más honda, y la especialización de Edades y Epocas que progresivamente se va produciendo en la mayoría de los programas de la segunda enseñanza, relativamente a los años anteriores de ella misma, son diferencias que, a mi parecer, no afectan gravemente al método hasta exigir nuevas y especiales directivas. Lo mismo ocurre con las diferencias de grado en los años postreros de la primera enseñanza, cuando ya el niño puede valerse por sí mismo para manejar algunos medios de cono-

cimiento, como el libro. En cambio, los primeros años de la escuela requieren una metodología especial. En ellos, el niño, no puede, ni aún si pudiera, debe, aprender la Historia por medio de libros, por muy elementales que ellos sean. El desenvolvimiento de las razones que autorizan esa afirmación, no es posible ahora. Por otra parte, ya las he expuesto en un folleto relativamente reciente, que expresa la convicción última a que he llegado por observación en las escuelas mismas; conclusión en la que me afirmo más cada día. (1).

En esos años primeros, la labor pesa exclusivamente sobre el profesor y sin ayuda de manual. El programa aplicable entonces es tan conocido, que se hace excusable no detenerse aquí en su exposición. Los procedimientos son a base de dibujos en la pizarra, de láminas y de objetos reales, si se puede disponer de ellos en la escuela o fuera de ella; y durante algún tiempo, nada de apuntes del alumno que, por descontado, no necesita siquiera saber escribir para comenzar su conocimiento histórico. A lo sumo, y cuando sea posible, dibujos de aquél sobre la base de lo visto y, desde luego, resúmenes orales de lo visto y escuchado. Esta forma de enseñanza puede durar más o menos tiempo, según la potencia de comprensión y asimilación de cada grupo de niños. Luego, intensificándose en la materia y ampliándola discretamente (cuestión de programa, cuya dosificación, aún a base de líneas generales preconcebidas en un plan oficial, es función que sólo puede realizar el maestro) llegará el momento en que el alumno pueda, libremente, resumir por escrito, a su modo, las explicaciones y visiones de cosas; y éste será su primer libro de Historiografía.

Desde el momento en que el niño pueda hacer uso utilmente de un libro ajeno comprendiéndolo, empieza el período de los manuales. También éstos exigen una graduación,

---

(1) Ver Nº 5 de la *Bibliografía* adjunta. En este folleto expongo también las condiciones que deberían reunir los primeros manuales que el niño podrá utilizar.

y particularmente evitar a todo trance el exceso de materia (por lo tanto, de páginas) a que tan propensos son los autores y no siempre, como el vulgo cree, por motivos de lucro inconfesables, sino por razones científicas, pero, a mi ver, equivocadas. No puede caber duda, en efecto, de que un libro muy voluminoso en la primera enseñanza, excede a la vez de las necesidades del alumno y de su poder de asimilación; y un Manual en dos gruesos volúmenes para la segunda neseñanza, como algunos que yo he visto usar en Europa, está, en todos sentidos, por encima de las posibilidades intelectivas y de tiempo, de los estudiantes de ese grado.

Por otra parte, y en cuanto el libro entre en función como ya he dicho, es necesario acordarse de la conclusión general que se refiere al no empleo de la memoria "al pie de la letra" y, por tanto, de la "lección" señalada y "tomada" por el profesor. Lo importante es que la memoria retenga imágenes fundamentales de cosas y hechos, el sentido de la sucesión y enlace de hombres y acontecimientos y, por de contado, las fechas principales, que ordenan la cronología y por ello no se pueden excluir de la enseñanza. Para detalles de esta última clase y otras análogas, están los libros, y precisamente esa es uno de sus principales funciones respecto del alumno.

Por último, conviene insistir en la importancia que tiene la dosificación de materia docente en la primera y en la segunda enseñanza. Esa dosificación, repito, sólo la puede hacer el profesor, y hay que dejarle la libertad necesaria para que la realice teniendo en cuenta toda la particularidad que de cada vez presentan las circunstancias, el valor propio de cada grupo o promoción de alumnos (que es muy variable, como nuestra experiencia nos lo enseña), y, a veces, en proporciones que no se pueden reducir a fórmulas, las singularidades de ciertos individuos. Lo único que le está vedado al profesor es escamotear una parte cualquiera del programa oficial (si éste existe) o del establecido por la dirección técnica de la escuela o colegio, así como añadirle

algo que no figure en él. Pero en todo lo demás, no se olvide nunca que el sujeto fundamental en la función de enseñar, es el maestro, y que la influencia espiritual de éste debe mantenerse superior a la de cualquier otro elemento docente. A él corresponde, por otra parte, no apartarse de lo que la conciencia de su responsabilidad pedagógica le exige.

B) Período universitario. — Ni que decir tiene que muchas de las conclusiones y reglas especiales del grado anterior de la enseñanza, son inaplicables, en un buen sistema general de educación, al grado universitario. Cuando ese buen sistema no existe o, existiendo formalmente, no se cumple, todos sabemos que, por desgracia, se hace necesario repetir en la Universidad, por más o menos tiempo, métodos que pertenecen a estados anteriores. Pero aquí debemos mirar a una ordenación normal y lo más perfecta posible.

En primer término, creo que todos estaremos conformes en que la función de la enseñanza universitaria no es, ni puede ser, exclusivamente de investigación. No lo es de hecho, en ningún sistema universitario de país alguno; no lo puede ser en la mayoría de las profesiones "liberales" que se estudian en el grado universitario y sus afines, porque la finalidad de preparación de éstas no cabe cumplirla sin que los estudiantes aprendan mucha materia científica que se les da ya construída y sistematizada. Esto dicho, afirmemos que la Universidad debe formar investigadores y que todas las carreras universitarias exigen aprendizaje de investigación, cada cual a su manera y en medida desigual según la ciencia de que se trate. No se crea, por ejemplo, que el jurista carece de campo de investigación, aparte de la que se le impone si cultiva la Historia del Derecho; pero ésta es cuestión que no puede detenernos aquí.

Sabemos que la preparación de investigadores se hace diversamente en cada rama científica: no puede ser la misma para un futuro historiador que para un estudiante de las ciencias que se siguen llamando, con un poco de exclusivis-

mo, "experimentales". Aún dentro de éstas, no es tampoco igual v. gr. para un médico que para un naturalista o para un químico.

En Historia se puede hacer la investigación, y se hace ya en casi todos los países, de varias maneras, que pueden ser más o menos consecutivas: en los ejercicios que los alemanes llaman Seminarios y otros países Laboratorios, Trabajos prácticos, Escuelas prácticas, etc., y que se llevan paralelamente con los cursos expositivos, como parte de las cátedras respectivas; en Laboratorios o Institutos especiales establecidos en los últimos años de la carrera, cuando ya los alumnos poseen el aprendizaje suficiente para poder desarrollar una actividad personal acentuada y libre de andaduras; y en centros aparte, postescolares, más o menos dependientes o en relación con la Universidad.

La posibilidad de adelantar el período de laboratorios especiales e incluirlo en el sistema normal de los cursos, depende de muchas circunstancias, y por ello no cabe dar fórmulas rígidas. El número de alumnos de cada clase; la particularidad de la materia escogida y su concreción mayor o menor, y otras circunstancias semejantes, influyen en esto, y a ellas se debe atender para adoptar una u otra forma.

En los países que poseen Doctorados como un nuevo período de estudios, éste parece el momento más propicio, — por la mejor preparación con que a él debe llegar, teóricamente, el alumno— para intensificar y especializar la investigación en cuanto trabajo personal del estudiante. Claro es que éste necesita, en todo momento, la asistencia contínua del profesor, sin la cual se extraviaría casi siempre, perdería el tiempo y podría llegar a desalentarse.

La preparación de la tesis doctoral es situación que exige, inexcusablemente, la investigación del aspirante, puesto que solo así puede probarse su aptitud y sus condiciones de trabajo para ser un verdadero hombre de ciencia. A esta necesidad he proveído siempre, con mi asistencia directora, en la cátedra de Instituciones de América.

Pero antes del Doctorado —y aún en éste mismo, sobre todo en algunos países— la función principal de la enseñanza es, en este orden de formación científica, la de enseñar a hacer; porque investigar es, ante todo, acción y no recepción de doctrina, más que en la medida del consejo del maestro para proceder mejor. Por eso no cabe pensar en una cátedra de Metodología general que no sería, forzosamente, más que teórica. La función de un curso de esta clase, dirigido a estudiantes ya especializados o a profesores jóvenes, puede ser, no obstante, útil en ciertos momentos; pero lo esencial es que los alumnos aprendan a "hacer investigación", y claro es que para ésto el profesor necesita en muchos casos, como mejor modo docente, hacer él mismo investigación a presencia de aquéllos. Eso es lo que yo he hecho todos los años, en proporción mayor o menor, en los cursos simplemente expositivos de doctrina, investigando ante mis alumnos sobre documentos, en vista de una respuesta a determinada cuestión histórica, y para mostrarles así como se llega a una conclusión científica.

Es también conveniente advertir que en ese período de aprendizaje del alumno, lo importante es que aprenda el procedimiento y lo ejercite. La razón que diríamos utilitaria, de la conclusión a que se llegue en la investigación planteada, es indiferente. Esa conclusión puede ser una verdad positiva o la comprobación negativa de la imposibilidad de llegar a una verdad nueva o al descubrimiento de datos desconocidos. En uno y otro caso, el efecto docente, si se ha sabido dirigir bien la labor investigativa, es el mismo.

Por esa razón en los Seminarios de tipo alemán, o en instituciones análogas, se repiten ejercicios ya hechos en años anteriores, o investigaciones que mucho tiempo antes llegaron a conclusiones conocidas de los especialistas. De análogo modo, en los aprendizajes de la abogacía se utilizan los autos de procesos y pleitos antiguos.

III — Considero ocioso detenerme en el examen de las particularidades propiamente metodológicas que pueda exigir la Historia de América, y esto por dos razones: porque la metodología científica es, felizmente, una disciplina de carácter internacional, aplicable en todos los países, y porque, aún en el caso de problemas concretos que la experiencia docente (la teoría nada tiene que hacer en este caso) obligue a plantear, vosotros sois los únicos que podeís hablar de ellos con autoridad suficiente. Sería pedante que un profesor europeo carente de una larga experiencia de enseñanza americana, emitiese opinión o propusiese conclusiones en un terreno que le es desconocido. Este punto, por tanto, queda abierto aquí y sometido, más que ningún otro, a la superior competencia del Congreso.

Por otra parte, y en la medida en que yo he realizado investigaciones de Historia americana, creo responder a la obligación en que esto me pone respecto de vosotros, con las conferencias de Técnica docente ya anunciadas aquí.

IV. — La última cuestión que considero pertinente en este Informe, más que de metodología es de conciencia pedagógica. A ella aludí ya al comienzo de esta Ponencia.

No basta que la metodología histórica haya llegado, después de muchas discusiones, a fijar un cuerpo de doctrina recibido por todos o por una gran mayoría de especialistas. Es preciso, además, que esa metodología se aplique; que el profesorado no se contente con prestarle una aquiescencia teórica análoga al famoso "se acata, pero no se cumple".

Ahora bien, mis observaciones en Europa —notad que digo en Europa y no particularmente en España— me vienen dando en estos últimos años un porcentaje alarmante de incumplimiento de las más claras, categóricas e indiscutibles conclusiones de la metodología moderna. Confieso que cada descubrimiento de esa especie me ha producido asombro y dolor al propio tiempo. Con el candor que es patrimo-

nio común de todos los hombres que han creído siempre en el valor normativo para la vida (por lo menos, para la vida profesional) de los grandes principios científicos, nunca pude pensar, hasta que lo he visto por mí mismo, que a fines del primer tercio del siglo XX fuese posible que, en naciones de gran cultura, la Historia se siguiese enseñando, en muchos centros docentes, a base de párrafos de manual aprendidos de memoria; que no se empleasen casi nunca, o pocas veces, las visitas a museos y monumentos cuando se tienen a mano unos y otros; que fuesen escasísimas, de pobre preparación histórica y más de diversión que de ciencia, las excursiones arqueológicas fuera de la localidad; en suma, que se faltase a cada momento y sistemáticamente, a las normas fundamentales de la doctrina docente reconocida, no solo como exacta, sino también como indispensable.

Se comprende que en naciones grandes y menos pobladas, entradas tardíamente en el camino de la intensificación de la enseñanza o todavía empeñadas, como paso previo, en los problemas que diríamos constituyentes de la educación pública, la difusión de los nuevos métodos no haya llegado aún a la totalidad ni siquiera a la mayoría del profesorado, sobre todo donde éste es más numeroso, y por lo tanto, más difícil de seleccionar rigurosamente. Pero que los incumplimientos citados (es) produzcan en países de larga tradición educativa, donde son bien visibles y señalados, en la cúspide de la enseñanza, altos ejemplos de organización y práctica docentes, es lo que parece inconcebible. Los hechos, sin embargo, se imponen a la natural resistencia de nuestro juicio en cuanto a la comprensión de esas enormes fallas, cuya importancia, sobre todo en el período de cultura general (es decir hasta el final del bachillerato) es mayor que en la Universidad, cuya enseñanza es más fácil controlable y está más a la vista de la opinión pública, profesional y general.

Estos ejemplos deben servirnos de alerta para considerar como uno de nuestros mayores deberes profesionales y, a la vez patrióticos, no solamente vivir nuestra vida docente con-

forme a los dictados de una metodología cuya verdad reconocemos teóricamente, sino también para vigilar e interesarnos porque todo el mundo la aplique.

Pero no olvidemos que, para llegar a ese ideal, no basta la denuncia y la amonestación a quien no cumple, sino que es exigido poner al alcance de todos los medios para que puedan cumplir su deber científico. De otro modo no cabría, en conciencia, exigirles la responsabilidad que les correspondería en cada caso.

RAFAEL ALTAMIRA.

Abril, 1937.

BIBLIOGRAFIA

Confío en que me será perdonado citar, en esta Bibliografía, mis obras metodológicas. Sería, creo, mayor pecado de inmodestia callármelas, aparte de que nadie creería en la sinceridad de la omisión. He aquí, pues, su lista en la medida que considera útil para el actual propósito.

En cuanto a las obras ajenas, me reduzco a citar publicaciones recientes. Las clásicas, son de todos conocidas.

1.—*La enseñanza de la Historia.* 2ª edición. Madrid, 1895.

2.—*Adiciones a la Enseñanza de la Historia.* (En el libro *De Historia y Arte*) Madrid, 1898.

3.—*Cuestiones modernas de Historia.* 1ª edición. Madrid, 1904. 2ª edición, muy aumentada. Madrid, 1935.

4.—*Epítome de Historia de España. Libro para los profesores y maestros.* Madrid, 1927.

5.—*Indicaciones a los maestros para la enseñanza de la Historia.* Madrid, s|a. (1931).

6.—*La enseñanza de las Instituciones de América en la Facultad de Derecho de la Universidad de Madrid.* Madrid, 1933.

7.—*Manual de Historia de España.* (Su prólogo). Madrid, 1934.

8.—Lavisse, Cossio, Altamira, *Enseñanza de la Historia*, Madrid, "La Lectura" s|a. (1921). El capítulo mío que figura en este libro, es copia de uno de los capítulos de mi *Enseñanza de la Historia* y, por lo tanto, ya no responde a las novedades bibliográficas posteriores a 1895.

9.—L. Verniers, *L'Enseignement de l'Histoire à l'Ecole Normale.* Bruxelles, 1933.

10.—*L'Ecole libératrice.* Esta revista pedagógica, que se publica en París (9h, rue de l'Université) contiene en todos sus números planes y resúmenes de lecciones modelo de Historia, y también textos sistematizados de fuentes utilizables para el mismo fin.

En España, algunos maestros han publicado también lecciones modelos del mismo tipo, en libros generales de metodología.

11.—Publicaciones de la "Conférence internationale pour l'enseignement de l'Histoire". Su *Bulletin* (Nos. 1 y 2); *Réunion préliminaire des 1er et 2 février 1932.* París, 1932; *Internationale Konferenz für Gerchichtsunterricht (Basel, 9-11 Juni 1934).* París, 1935. — En el Nº 2 del *Bulletin* consta una numerosa bibliografía de manuales modernos en diferentes idiomas.

12.—*L'Enseignement de l'Histoire. Journée pédagogique organisée par la Ligne de l'enseignement.* [Actas, ponencias, conclusiones]. Bruxelles, 1933.

13.—*Bulletin du Comité international des Sciences historiques.* (Revista en varias lenguas, que se imprime en París). Ha publicado, en sus números 13, 17 y 23, que se venden separadamente, una copiosa información sobre el estado actual de la enseñanza de la Historia en muchos países. Contiene datos metodológicos de gran importancia.

14.—Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional. Madrid. *La enseñanza de la Historia en las escuelas.* Madrid, 1936. (Colección hecha a base de los Informes publicados por el *Bulletín* citado en el Nº 13).

15.—H. Pirànne, *La tâche de l'Historien* (cuestiones de método). En *Flambeau,* 1931, tomo XIV, Nº 8, págs. 5-22.

16.—M. Hendelsman, *L'histoire dans l'enseignement supérieure.* Varsovia, 1933.

17.—Ch. Pergament, *L'Enseignement de l'Histoire. Rapport.* Bruxelles, 1933.

18.—L. Verniers, *La milieux local au service de l'Histoire et de l'éducation esthétique.* Bruxelles, 1936. (Este folleto, y otro de M. Fauqueax, Director de la Escuela aneja de la Escuela Normal de Beauvais, ofrecen ejemplos concretos y muy sugestivos, de aplicación de la doctrina sobre el aprovechamiento de la historia local y sus monumentos, expresada en el Libro Nº 5).

RAFAEL ALTAMIRA.