

# **HISTORIA Y DIDÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD: ALGUNAS NOTAS.**

FERNANDO WULFF ALONSO.

## **RESUMEN**

El autor plantea la necesidad de una reflexión sobre la enseñanza de la historia en la universidad desde el punto de vista de la didáctica. Los cambios en las ideas sobre este campo en la enseñanza secundaria hacen más fácil un debate que deberá partir en buena parte de este ámbito. Plantea también tres puntos de partida : el valor cognitivo de la historia, la problemática de los usos múltiples del pasado en nuestra cultura y la necesidad de definir un canon cultural como un núcleo esencial de cualquier proyecto de enseñanza.

## **ABSTRACT**

The author poses the need to reflect on the didactics of history teaching at University and suggests that changes in the ideas over this field in Secondary Education can prove helpful in a debate that should part, to a large extent, from this Area. He also proposes three starting points: the cognitive value of history, the problematic that concerns the multiple uses of the past in our culture and the need to define a cultural canon as an essential nucleus for any teaching project.

## **INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>.**

Es casi una tradición en los estudios universitarios considerar que la enseñanza de las materias que se imparten no requiere ninguna formación previa del profesorado en términos didácticos, ni el uso de estrategias de aprendizaje específicas más allá de la que desarrolle de forma más o menos intuitiva el profesor. Aunque hay tendencias claras en dirección contraria, e incluso una red informativa (Ensdhe) dependiente de la Unesco que la potencia, parece casi un rasgo común de la tradición universitaria el considerar que los aspectos didácticos son parte del buen hacer normal de un profesor, parte de las habilidades que se dan por hechas, que no necesitan preparación o reflexión específica (v. Black, Bonwell 1991; Burgos, Solsona 1986).

Es posible también que esta carencia, cuando no proviene de la pura comodidad o de la suposición del carácter secundario, si no negligible, de la enseñanza respecto a la investigación en el oficio del profesor universitario, tenga en todos los lugares donde existe una base común,

1. Agradezco muy especialmente al Prof. Felipe Vega Mancera su amabilidad al leer y comentar una primera redacción de este texto.

consistente en dos presupuestos. El primero es la creencia en que la madurez intelectual de los estudiantes exige de mayores consideraciones, es decir, que la preparación previa en el bachiller les permite poseer los conocimientos básicos suficientes en términos de información y en términos de formación (técnicas, vocabulario, conceptos básicos de los procesos históricos en nuestro caso, y demás), conocimientos que dejan en un lugar muy secundario las necesidades de adaptación del profesor a su nivel o de reflexión sobre su tarea.

El segundo es el principio de que el conocimiento a transmitir es un material dado, necesario, y del que no cabe gran discusión. Quiero decir que tiende a pasarse por alto la diferencia entre la estructura previa del saber que se enseña (la Historia en nuestro caso), y dos aspectos más, la selección conceptual que ha de realizarse en él de métodos y elementos para ser enseñados y las formas concretas que se utilicen para enseñarlos, tanto en la propia clase como a la hora de ayudar a asimilar informaciones al alumno individualmente. Ambos principios no resisten una crítica, la de la realidad, sin duda la menos difícil de rebatir. Es evidente que el qué enseñar es algo bien difícil de definir y que exige reflexiones profundas, sobre todo desde la perspectiva del enriquecimiento de las miradas al pasado de los historiadores en los últimos años y de la propia reflexión sobre el oficio de historiador. En cuanto al último aspecto, por una parte, resulta evidente la falta de preparación en el campo de la Historia de los alumnos que acceden desde el bachiller, e incluso su inmadurez intelectual en términos más generales, algo que no parece que vaya a mejorar en el futuro. Por otro, parece claro que la mera suposición del carácter de “maduro” de un estudiante en ningún caso puede llevar a pensar que los procesos de aprendizaje no requieran un camino progresivo y racional de enseñanza, que le permita cada vez más acceder a una información más rica cualitativa y cuantitativamente.

De hecho, una de las posibilidades más claras que se abren para los estudios universitarios en la sociedad que viene será la de llegar en cursos o actividades de todo tipo a cada vez más sectores en los nuevos ámbitos abiertos por el ocio y las industrias culturales; sin duda en este campo los recursos didácticos ocuparán un papel clave. Adicionalmente, la previsión más común entre los enseñantes de secundaria sobre los resultados de la implantación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) es la de la reducción del nivel de información y de formación de los alumnos; la implicación más inmediata de esto será que el papel del profesorado universitario será cada vez más cercano, al menos en los primeros cursos, al que corresponde hoy en día a los profesores de secundaria, lo que incidirá en las necesidades de formación didáctica del profesorado universitario y, a la vez, en la necesidad de beneficiarse de sus experiencias.

Los resultados cara al alumno no necesitan tampoco mayor discusión, al recibir, por un lado, una formación que depende en gran medida de las habilidades espontáneas y los criterios individuales del conjunto de profesores que le caen en suerte, y, por otro, al recibir implícitamente la idea, que aplicará quizás en su práctica profesional, de que cabe explicar Historia sin una reflexión didáctica, algo que se refuerza por el hecho de que en la enseñanza universitaria se tienda a proyectar informaciones más que a explicar cómo se consiguen o a ayudarle al alumno a extraerlas por su cuenta. Una didáctica impartida desde los Institutos de Ciencia de la Educación (ICE) o similares, como una especie de apéndice al saber verdadero, es la conse-

cuencia más inmediata de todo ello, un sustituto de una reflexión didáctica que debiera ser inseparable del conjunto del proceso educativo ; esta conexión debiera ser planteada en este sentido, así como en otro cercano y al que volveremos brevemente después : la propia reflexión teórica, historiográfica y metodológica, del profesor universitario sobre su disciplina no debería estar alejada de estas dimensiones didácticas.

Es cierto también que todo esto es también el fruto de un conjunto de reticencias, frecuentemente justificadas, sobre la didáctica de la Historia o de las ciencias sociales como disciplina. Quizás en este sentido nada más representativo que la decisión de una Escuela de Profesores de EGB andaluza de suprimir de su plan de estudios todas las asignaturas de “contenidos” (matemáticas, historia, literatura...) y dejar en su lugar sus respectivas didácticas, una decisión sorprendente que lleva inmediatamente a la duda sobre qué didácticas se va a enseñar si los alumnos no conocen nada de los temas que se supone enseñarán en su día. Pero los absurdos evidentes como éste, que hacen de principio imposible ningún debate serio con quienes ostenten la representación de tales “didácticas” específicas si están de acuerdo con un planteamiento así, no quitan que haya lógicas que estén por encima incluso de sus coyunturales detentadores institucionales.

Es claro que el debate sobre la enseñanza de la Historia en la Universidad tiene que mirar no sólo a su necesaria adecuación a las nuevas necesidades, al replanteamiento de acuerdo con las reflexiones sobre el sentido y los nuevos contenidos de la disciplina, sino también al debate didáctico. Y para un planteamiento inicial, al menos mientras no se normalice el debate en nuestro campo, me parece imprescindible remitir a las reflexiones más generales que se vienen haciendo en el ámbito no universitario. En primer lugar, porque, al contrario de nuestro caso, hay muchos trabajos al respecto, incluso revistas especializadas. En segundo lugar porque el conjunto de experiencias aportadas por las diferentes corrientes de investigación didácticas aplicadas a la Historia ha sido razonablemente rico en los últimos decenios. Es cierto que dentro de las ciencias sociales la pedagogía y sus ramas colaterales es de las más jóvenes, tal como se demuestra en el frecuente uso de terminología innecesaria e infantilmente abstrusa, pero lo es también que su evolución no difiere tanto de otras como la propia Historia, la sociología o la antropología, lo que permite entender sus procesos evolutivos como algo no tan lejano y, eventualmente, valorar sus procesos de cambio. En tercer lugar, porque el estado actual de la reflexión sobre el tema es el de una ruptura con unos viejos presupuestos que hacían, hasta hace relativamente poco, que el acercamiento no siempre fuera del todo recomendable. Puede merecer la pena plantearse, entonces, dedicarle algo de atención.

Algunas notas sobre la evolución y el estado actual de la didáctica de la Historia.

Yo diría que también en este campo nos encontramos con una situación que podríamos denominar no sin algo de ironía, como de “post-ruptura” (o de “postpost-ruptura”). La metodología tradicional de enseñanza en nuestro campo tenía una evidente relación con un papel determinado de la materia y del propio sistema educativo. La Historia que se conforma en el s. XIX, concebida como la del Estado, la guerra y la política, venía asociada a un sistema educativo con tendencia a extenderse a la mayor parte de la población hasta los niveles de enseñanza primaria, y a grupos cada vez más reducidos en ámbitos superiores. Los modelos tradicionales de profesor y alumno y de práctica escolar planteaban, como es bien sabido, a éste como un

mero receptáculo del saber que proyectaba el primero, siendo la lección magistral y la repetición memorística las claves respectivas del juego, y el marco autoritario, sin participación, el organizador esencial del tema. Las tareas más importantes de la escuela eran, siempre en el contexto de impartir una formación en los valores socialmente dominantes, ofrecer una formación básica para el futuro ciudadano y para una cualificación profesional correspondiente a cada nivel educativo (leer, escribir y las cuatro reglas en los niveles más bajos, otros componentes en los de bachiller..) e introducir a los alumnos en la “cultura”, esto es, en el conjunto de conocimientos, preocupaciones e instrumentos de reflexión que eran propios de las élites letradas en un mundo básicamente iletrado. En el marco de estos parámetros el papel de la Historia era esencial: trataba de formar esencialmente patriotas, una tarea clave en la que utilizaba el que era casi el único aparato con que el Estado podía llegar a todas partes: el sistema educativo. Es cierto que la Historia también contribuía en mucho a esa formación cultural de que hablábamos, algo razonable si pensamos que el conocimiento histórico era concebido, con razón, como parte fundamental de la formación necesaria de una persona “cultura”.

El profesor de Historia contaba fundamentalmente con un instrumento (más o menos) educativo, el manual, aprobado por las autoridades correspondientes y convertido en el referente esencial de las informaciones a transmitir que habría de parafrasear o glosar, para, después, valorar su asimilación por los alumnos en los exámenes (Matozzi, 1994, p. 86-7). El factor, por otro lado, más unificador de los manuales era el ámbito cronológico como lazo de unión, además de los contenidos esencialmente político-militares, y mucho menos otros factores como la preocupación didáctica. La Historia se dedica, entonces, a los hechos políticos y militares, particularmente aquellos que conforman una imagen del pasado de la nación que la muestre en sus procesos de desarrollo, como un ser vivo del que se forma parte y al que habría que sacrificar la vida y los esfuerzos personales, una historia patriótica que veía la propia realidad como alejada y hostil respecto a otras identidades nacionales o estatales, que alimentaba, como señalaba Cousinet (1983), la sorda hostilidad entre los países.

Este modelo acaba poniéndose en duda a partir de varios tipos de procesos relativamente diferentes. Podemos empezar por el propio cambio derivado de las disciplinas históricas. Tras la II Guerra Mundial con el fuerte desarrollo industrial, los cambios sociales unidos a él, y el nuevo papel de un Estado que se implica en la vida social de una manera inusitada (desde planificaciones económicas o urbanas a las complejas estructuras del Estado del Bienestar), se producen las condiciones para un replanteamiento del papel de la Historia que exige su adaptación a las nuevas necesidades, y que incluye la búsqueda de claves explicativas más amplias que las anteriores, esto es, la mirada a todo tipo de aspectos pero particularmente de los sociales y económicos en el pasado de la humanidad y de los estados. Dossé (1988) ha señalado con gran perspicacia cuánto debe a todo esto la actividad del grupo de historiadores que representan más cara a la galería estas nuevas perspectivas, los que se agrupan alrededor de la revista *Annales*.

Este replanteamiento no podía dejar de afectar al problema de qué Historia enseñar, no sólo por razones puramente lógicas (si la Historia es más amplia que el ámbito político y se enseña en el sistema escolar, no puede reducirse aquí a éste tan solo), sino también porque un sistema educativo ampliado por las nuevas perspectivas y por el boom demográfico va unido a

la necesidad de nuevos valores y nuevas pautas de identidad y de reflexión colectivas; todo ello es inseparable de un Estado que asume esas nuevas dimensiones en lo económico y lo social que podíamos representar con el concepto de Estado del Bienestar. La extensión del sistema escolar, incluso en sus niveles secundarios, a capas cada vez mayores de la población mediante la escolarización obligatoria, unida al fuerte desarrollo, exige también la proyección de nuevas pautas de comprensión del mundo relacionadas con las nuevas realidades, algo paralelo al enriquecimiento en el conjunto de saberes técnicos a impartir que exigen una formación pre-profesional más intensa.

Otros tres factores, en otros ámbitos no muy alejados, acaban por incidir aquí. Por un lado, paralelamente a la potenciación y multiplicación del sistema educativo que forma parte de ese tipo de procesos que apuntábamos, éste mismo se convierte en un objeto de preocupación sistemática, en relación con su interés evidente en términos políticos, sociales e ideológicos. No olvidemos que, entre otras muchas cosas, es el representante por excelencia de la idea de la "igualdad de oportunidades", clave del consenso de los regímenes democráticos. Esto va unido a la definitiva fundamentación institucional en la enseñanza universitaria de la especialización en el sistema educativo, un factor que resulta positivo en lo que tiene de generar posibilidades de análisis globales, pero también resulta quizás negativo en algunas de sus prácticas en tanto en cuanto parte de los detentadores oficiales de este saber tenderán a buscar la hegemonía en el campo de la concepción del sistema educativo global e incluso de las propias ciencias humanas, al presentarse como interlocutores únicos de debates que al incluir otros muchos ámbitos superaban en mucho sus posibilidades y, sin duda, sus competencias.

Por otro, el niño y el adolescente dejan de ser considerados como adultos en pequeño, como carencias o proyectos, diríamos, para ser entendidos en sí mismos como seres específicos, con problemáticas propias, que exigen una dedicación específica, en nuestro caso, un conocimiento de sus posibilidades en el proceso de aprendizaje mismo y una práctica consecuente. Finalmente, esta última consideración incide junto a otras en la puesta en duda de una imagen pasiva del proceso de aprendizaje, algo en lo que viene a incidir, entre otros muchos factores también, la idea de que formar ciudadanos responsables y democráticos ha de implicar también su participación de una forma activa en el conjunto de procesos educativos en los que se ven inmersos en sus primeros, y decisivos, años de su vida. Sin duda que la necesidad de motivar al alumno en la clase ocupa aquí también un papel esencial y bien distinto del que ocupaba en el sistema anterior donde el no-adaptado o el que no encontraba su lugar en el sistema podía ser expulsado o dejado a un lado sin mayores problemas, donde no se consideraba parte imprescindible de la condición de profesor el conseguir dicha motivación. Consecuentemente, el profesor pasa de ser el puro emisor de saber a alguien de quien se espera que movilice las capacidades de reflexión del alumno, lo que implica nuevas necesidades formativas.

En el campo concreto de la didáctica de la Historia yo resaltaría otros tres elementos, sólo en cierta forma específicos, que marcaron las direcciones de la innovación. Dentro de los esfuerzos por sistematizar las posibilidades de aprendizaje del niño y el adolescente uno de los que tuvo más repercusión fue el de Piaget e Inhelder. Podríamos decir que pertenece a una etapa de la evolución de las ciencias humanas, en este caso en el campo de la psicología, que se corresponde con los modelos cuantitativos en Historia, Sociología o Economía en lo que

implican de búsqueda de un estatuto científico a partir de proyectar las estructuras, en última instancia susceptibles de cuantificación, que se supone informan a las ciencias naturales. La idea de que existe un modelo óptimo de ciencia va unida de forma más o menos implícita a la idea de que existe un modelo óptimo y superior de pensamiento, el abstracto y lógico, que es substancialmente el mismo aunque pueda aplicarse a ámbitos diferentes, un modelo representado óptimamente por su aplicación en la matemática y las ciencias naturales. El proceso evolutivo del niño y el adolescente, que en buena parte remedaría el de la propia evolución humana en pequeño, seguiría fases precisas en la adquisición de estos grados de complejidad del pensamiento, fases que el propio Piaget fija a partir de baterías de tests que aplica y que le permiten plantearlas incluso con precisión en términos de los años en que es posible o útil explicar determinados saberes o dimensiones de estos. La consecuencia más inmediata aplicable a nuestro campo es la conclusión de la incapacidad hasta bien tarde (16 años) de comprensión de cronologías y de variables causales complejas, lo que implica la necesidad de definir un curriculum en la enseñanza de una Historia no cronológica y muy relacionada con las problemáticas concretas del niño o del adolescente.

Estas conclusiones de Piaget (o quizás en ciertos aspectos más de los desarrollos de sus discípulos) vinieron a incidir en un campo que se somete pronto a crítica. La llegada de las nuevas ideas históricas al campo educativo va unida a la renovación pedagógica que trata de hacer participar al estudiante en la clase, de desarrollar sus posibilidades de pensar sobre la realidad más que sólo otorgarle un papel pasivo, el de recibir una pura acumulación de conocimientos. La enseñanza a partir de la guía por el profesor de las propias experiencias del alumno, por descubrimiento, pasa a ocupar un lugar central. Se realizan, entonces, importantes y loables esfuerzos en esta dirección, representados en España por el grupo Germania-75 en los 70 (de corte más participativo) y por el “Grupo 13-16” en los 80 (más Piagetiano y anglosajón).

Un tercer factor, de nuevo muy unido a los anteriores, lo representa la forma en la que concretamente se tiende a proyectar en el campo educativo la renovación historiográfica, (la nueva Historia social, económica, los planteamientos marxistas, p. ej.), con lo que implica de búsqueda de una Historia más colectiva, menos de élites, que tendrá como consecuencia más inmediata la inmersión (cuando no la disolución) de la Historia en el conjunto de unas ciencias sociales definidas muy vagamente. Su redimensionamiento como un ámbito desde el que se busca, siempre en teoría, enseñar a pensar al alumno, a preguntarse por realidades sociales presentes o pasadas, tenderá a convertirla en un lugar de discusión y debate que en algunos lugares, como USA o en algunas perspectivas hispanas, deriva claramente hacia lo que podríamos llamar “educación cívica y de moral social”. El estudio por temas centrales a partir de los cuales se busca información o se debate (“la casa”) es una de sus fórmulas más características. Todo ello supuso, viendo una de sus perspectivas más positivas, un conjunto de pequeñas experiencias didácticas de búsqueda de motivación del alumno, muy apoyadas, sin duda, por la proliferación de nuevas tecnologías de la enseñanza, desde diapositivas a transparencias, pasando por videos, CD-Rom o tecnologías más novedosas.

No es menos cierto que la tendencia a obviar los factores de “contenido” en favor de una experiencia didáctica que se considera cubre todo lo necesario en el proceso de aprendizaje, se ha visto frecuentemente reforzada por la importancia de unos modelos “curriculares” donde el

conjunto de la formación de los alumnos puede ser contemplado en fórmulas muy formalizadas y muy aparentemente profesionalizadas (en el sentido de la pedagogía al uso). La necesidad de estructurar metas en la enseñanza y sus momentos, razonable sin duda, ha dado lugar frecuentemente a una jerga profesional que ha tenido como consecuencia primera la falta de una visión suficientemente sólida de lo que implica un proceso de aprendizaje considerado en su globalidad.

El olvido, por ejemplo, de que ha de partirse de un concepto explícito de cultura, en el sentido de la “cultura culta”, y de sus componentes tradicionales y nuevos, lo que implica, entre otras cosas, la evidente necesidad de una mirada participada por y desde el propio papel y contenido de las diferentes disciplinas que se imparten en el mismo, y que no son fruto de una casualidad sino de una conformación de procesos históricos que es irresponsable (e ignorante) olvidar. Que la mediación didáctica debe ser un intermediario entre el conocimiento científico y el enseñado no puede ser puesto en duda, que la destrucción del saber por la mediación didáctica es un error básico, tampoco; olvidar que los niveles más altos de reflexión sobre la Historia, por ejemplo, no son separables más que en una segunda instancia de los procesos concretos en que se dan, que la cronología y los conocimientos concretos de procesos son los que permiten una reflexión global, implica pasar definitivamente el límite de un proceso didáctico que debe ser, por definición, mediático. Es interesante hacer notar que en ninguna otra disciplina se ha producido un proceso tan sistemático en esta dirección, lo que ha sido calificado, no sin razón, como “demolición de la Historia”. En todo caso, conviene señalar que estos planteamientos que formaban parte de lo que podríamos llamar las líneas de crítica a las formulaciones tradicionales de la enseñanza de la Historia, y que, conviene recalcarlo, no han sido, por el momento, mayoritarios (entre otras cosas por razones de programación educativa general, el buen juicio de muchos enseñantes y la comodidad de otros) vienen siendo puestos en duda en los últimos años y desde el propio ámbito de éstos.

El contexto es, evidentemente, muy complejo, al afectar aquí lo que, no sin dudas, podríamos llamar “la crisis ideológica” actual, incluyendo la puesta en cuestión del papel predictor de la Historia y otras ciencias sociales, el declive de las perspectivas críticas y las rupturas de los modelos progresistas a los que ya hemos aludido, y, más en concreto, la creciente conciencia de una crisis del propio concepto del sistema educativo (para un resumen v. Paniagua 1995). Aún así, no deja de ser curioso que las perspectivas disgregadoras que han afectado en este campo hayan llovido aquí sobre mojado en determinadas líneas de pensamiento –precisamente los que habían contribuido, como auténticos adelantados, a la disolución de la historia– pero que también hayan sido rechazadas por quienes venían criticando a éstos mismos o quienes han comprobado sus consecuencias.

Puede resultar, en este sentido, clarificadora la negativa crítica a las técnicas de “empatía”, en las que se hace al alumno identificarse, en cierta forma como en un juego de rol, con un personaje en una determinada situación histórica (un artesano o un miembro de la aristocracia en plena revolución inglesa del s. XVII, p. ej.) para hacerle valorar sus intenciones, intereses o reacciones frente a los acontecimientos. Una aproximación así, si es exclusiva o predominante, elude visiones globales, incluso lo que éstas deben aportar de distanciamiento y de no proyección de valores propios a otras culturas o fases del pasado, y apoya una visión de las realidades

sociales como acumulación de subjetividades y no como procesos más complejos y, frecuentemente, bien ajenos a la voluntad de los individuos concretos. Es obvia (y a menudo explícita) la conexión de este tipo de enfoques con lo más moderno de las tendencias postmodernas.

Los modelos piagetianos han sido rebatidos en muy diferentes aspectos. Ya desde los presupuestos sobre las ciencias y su justificación matemática, pasando por su aplicación a las ciencias humanas o la misma psicología. La existencia de un solo tipo de pensamiento abstracto es otro de los factores más criticados: de la misma forma que existen muchas formas distintas de experiencias humanas, y muchas de conocimiento científico según el ámbito de que se trate, existen muchas formas diferentes de abordar la complejidad de los análisis de la realidad. La creencia en la existencia de una lógica única y universal (representada eventualmente por la lógica matemática) es el fruto de una época muy determinada del pensamiento científico en relación con el auge del neopositivismo, en todo caso algo bien lejano a la complejidad de los modelos con los que se actúa hoy en las reflexiones teóricas sobre la ciencia (Fontana 1992). Un análisis de las formas en las que se elaboraron las fases que había planteado Piaget dejaba ver claramente sus debilidades: habían consistido en dieciséis experimentos referidos a problemas básicos en el campo de las ciencias naturales, no en otros, concebidos en un modelo de una rigidez que nunca se sometió a una reflexión suficiente.

Además, los intentos de aplicación a nuestro campo habían resultado de una rigidez formal extraordinaria y carente de sensibilidad hacia lo específico del saber histórico y su vocabulario, con tests fuera de perspectiva. En todo caso, y esto es definitivo, la evaluación concreta de su validez hecha por grupos de investigación británicos ha dejado clara la falsedad (me gustaría recalcar la palabra) de la suposición de que resulte imposible el aprendizaje de modelos históricos por niños y adolescentes, y la artificiosidad de la teoría de las fases (Booth 1987; Shemilt 1983; Domínguez 1988; González Muñoz 1996, pág. 65 ss.). Esto implica la necesidad de tener en cuenta la variedad en los procesos de aprendizaje de los diferentes saberes, la complejidad en los componentes que los permiten o posibilitan (aspectos lógico formales pero también la capacidad de interrelación de datos, la imaginación o la curiosidad), y el absurdo de suponer la mente del niño como vacía, y más en ámbitos donde la llegada cotidiana de informaciones y reflexiones es un hecho evidente.

El final del modelo piagetiano está cargado de consecuencias a nuestros efectos. En primer lugar porque con ello se acaba una de las argumentaciones básicas para sostener que se puede (o se debe) enseñar Historia sin cronologías y sin Historia. En segundo lugar porque asociado a esto se viene produciendo un replanteamiento del replanteamiento, un intento de renovación de las perspectivas anteriores con el que es más fácil conectar desde la perspectiva del historiador que con los modelos de formalismo pedagógico e inmersión de la Historia en las ciencias sociales que se apoyaban en aquél. La conciencia de que, como señalábamos, existen muchas formas distintas de conocimiento científico, muchas formas diferentes de abordar la complejidad de los análisis de la realidad, implica necesariamente la búsqueda de estos ámbitos en cada uno de los saberes concretos; la conclusión de que no existe una didáctica general que quepa sobreponer a cualquier “contenido”, se deja definitivamente a un lado: las didácticas específicas habrán de derivar de la conjunción de unos conocimientos generales que provengan del campo de la pedagogía con las reflexiones sobre la especificidad de esos saberes



provenientes de los estudios de y sobre éstos y con ellos mismos. Qué es específico del conocimiento histórico, qué categorías mueve, de donde nace, qué procesos de conocimiento, de razonamiento, de relación, pone en juego, se convierte en un núcleo esencial del debate.

Más allá de todo esto, y sin salir, por el momento, del ámbito didáctico, se han puesto de manifiesto tendencias bien argumentadas a poner en duda el didactismo puro en las enseñanzas. Por un lado, el aprendizaje por descubrimiento tenía una de sus bases en la idea de raigambre roussoniana de que el aprendizaje óptimo es un proceso natural, basado en lo inmediato, en la propia necesidad del niño o el adolescente que, de manera natural, investigará y aprenderá, proceso en el que el profesor habrá de intervenir en forma básicamente orientativa. Este planteamiento suscita serias dudas, especialmente en un contexto educativo de formación obligatoria. Ni el alumno tiende de forma natural al saber, ni puede suponerse que el aprendizaje no exija ni memoria ni conceptos ni algo más que pequeñas orientaciones por parte del profesor; conceptos, sobre todo derivados de la psicología, como el de aprendizaje significativo por recepción de Ausubel o de los aportes de Vigotski permiten replantear en bien distinta dirección el tema (Rozada 1992, pág. 7; González Muñoz 1996, pág. 62 ss.).

Los límites en sí del aprendizaje por descubrimiento han llevado también a una vuelta a incidir en el papel del profesor como informador preciso del alumno, imprescindible para que pueda posteriormente llevar a cabo sus propias experiencias. Esto se une a la reclamación también de la importancia de los procesos conceptuales (Carretero 1993, pág. 13) y de la propia memoria como articuladora de informaciones significativas. Confluye aquí la reivindicación de la Historia y su rescate del pozo didáctico de las ciencias sociales, y de la exigencia de plantear cualquier reflexión (y cualquier didáctica) sobre ella desde la perspectiva de su identidad como saber y de sus utilidades específicas en la formación de niños y jóvenes. Por supuesto que en esto no pueden faltar ni las cronologías, ni las perspectivas globales de síntesis ni los acontecimientos (Valdeón, 1995). El aprendizaje de nuevos conocimientos y de nuevos marcos conceptuales se une, de nuevo, a la mirada al propio saber a enseñar.

Todo ello lleva también a defender que aprender Historia se asocia a la capacidad de entender la propia realidad en la que se vive a partir de sus orígenes, de comprender los procesos humanos tal como se producen, en el contexto de tiempos y espacios definidos, la complejidad de las relaciones de los grupos humanos a lo largo del tiempo, los límites y las posibilidades de las exigencias y coerciones sociales, la posibilidad de valorar la importancia de los hechos históricos claves, desarrollar habilidades de comprensión de realidades complejas y con causalidades y precondiciones múltiples, ser capaz de relativizar los propios valores y la propia herencia cultural al confrontar la complejidad de la experiencia humana, con lo que implica de apoyo a una visión tolerante de la realidad, desarrollar capacidades críticas y analíticas en su confrontación con fuentes históricas, noticias o usos sociales del pasado y del presente en política u otros campos, ser capaz de reflexionar sobre las propias comunidades de pertenencia (local, autonómica, nacional y europea) o aprender a valorar y defender los vestigios del pasado, tanto como parte de sus implicaciones cívicas como en términos de uso de su ocio (Domínguez 1988; Guarracino 1984). Los planteamientos en esta dirección no difieren de los defendidos por teóricos de la Historia como Chesneaux o Le Goff, que advierten sobre la necesidad de perspectivas reflexivas sobre la historia en un

mundo donde ésta es tan importante como para ser sistemática y acriticamente proyectada a partir de los medios de comunicación.

En síntesis, podríamos decir que hay una tendencia a recoger lo mejor de las didácticas anteriores y a reorientar sus perspectivas en el marco de una re-substancialización de la Historia, ya no difuminada en las “ciencias sociales”, una renovación que no es seguro, sin embargo, que haya sido entendida por las autoridades educativas en su Reforma, tal como señalan Hernández y Santacana (v. también Valdeón 1994). Conviene también señalar, sin embargo, que lo que podríamos llamar la vuelta a la historia en los ámbitos ligados a la didáctica de esta disciplina no es en absoluto una vuelta atrás: no cualquier tipo de historia debe ser utilizada para esa reconstrucción. No se trata, entonces, de volver a sacar del baúl ni la historia como historia de los acontecimientos derivada de las concepciones decimonónicas, ni tampoco los modelos nacionalistas-estatalistas del s. XIX (ni siquiera en el curioso disfraz que tienden a asumir en los nacionalismos periféricos).

Sea como fuere, está claro que todos estos elementos están en excelentes condiciones para servir como puntos de referencia para esa reflexión sobre la enseñanza universitaria que se hace imprescindible. Para no salirnos de las dimensiones exigidas por este trabajo, nos limitaremos a apuntar tres ámbitos a mi juicio claves para una reflexión que debería ser conjunta y que debería estar presidida o cuando menos acompañada en buena parte de sus aspectos por quienes tienen verdadera experiencia en este campo.

El primero abarca un espacio más tradicional : es el de la búsqueda de reflexiones conjuntas sobre las funciones, condiciones, potencialidades y valor cognitivo de la historia. En relación con esto, no creo que sea posible plantearse una didáctica consecuente sin considerar que se da a los alumnos algo más que opiniones o que el objetivo de la enseñanza de la historia sea la “producción de valores y actitudes sociales” ligada “al estudio de problemas sociales relevantes” y en la que lo irrelevante sería “el debate sobre el grado de independencia e interrelación disciplinar” (Castán, Cuesta, Fernández 1992, pág. 12).

El tipo de conocimiento que aporta la historia es tan provisional como el de cualquier saber o ciencia, pero es superior al de quienes carecen de él. En este sentido, y siguiendo una línea de pensamiento que apunta N. Elias, la idea de que la historia genera un saber aproximativo y progresivo deriva no de un presupuesto etnocéntrico autosatisfecho sino, mucho más, de la complejidad única de las condiciones económicas, sociales, políticas e ideológicas en las que se ha desarrollado la evolución del mundo occidental desde el s. XIX; y no olvidemos que este siglo es heredero también de complejos procesos históricos y de conocimiento (desde las revoluciones neolíticas y urbana hasta la ciudad estado griega y el pensamiento ligado a ella, por ejemplo), y que pone en marcha un despliegue único en la historia del mundo de instituciones dedicadas al saber y a la investigación (y no se me escapa que también, a veces simultáneamente, al poder y a la manipulación).

Esa complejidad y la de los saberes que se desarrollan a partir de entonces sustentaba unas reflexiones históricas que, a la vez que la han legitimado, han permitido también una diversidad de preguntas sobre nuestra propia sociedad y su historia, y la elaboración colectiva de métodos y conceptos para enunciarlas y buscar responderlas. De la misma forma, los valores que pueden conformar y enriquecer nuestra mirada (desde la idea de la diversidad cultural

hasta la de los derechos humanos, pasando por la crítica a la violencia como mecanismo de imposición frente a la razón, la negativa a la discriminación de la mujer, o la sensibilidad frente a la destrucción del medio) no son dissociables de esa evolución colectiva ni de la capacidad de interrogación de la historia que ha sido nuclear en nuestra cultura y que nosotros propugnamos.

El segundo aspecto se refiere al estudio de los otros usos del pasado que se vienen generando en occidente desde el siglo anterior : el conjunto de proyecciones de imágenes del pasado a través de televisiones, películas, radios, informática, conmemoraciones oficiales, “revivals” comerciales, turismo, patrimonio, uso de monumentos, museos, exposiciones, fiestas, políticas culturales oficiales, las industrias del ocio, los movimientos conservacionistas..., que ha recalado D. Lowenthal (1985) en un espléndido libro. Le Goff y otros han sostenido que esta misma complejidad puede hacer incluso innecesaria o contraproducente para el poder la enseñanza de la Historia, y que esto puede estar en la base de las tentativas de su desaparición en los modelos escolares. Si esto es así, la tarea es todavía más urgente: enseñar historia es enseñar a entender los sensibles mecanismos de manipulación del pasado. En cualquier caso, es evidente que esto debe generar nuevas perspectivas en la enseñanza, y en la formación de los enseñantes, que deben recibir una información sobre todos estos aspectos. Un historiador habrá de ser a la vez que un especialista en historia, un especialista en los usos sociales del pasado.

En tercer lugar, parte de los elementos olvidados cuando se habla de los objetivos de una educación y cuando no se definen estos o se enuncian en términos del desarrollo de valores cívicos, habilidades técnicas, madurez de juicio o formaciones pre-profesionales, es el hecho, que debía resultar evidente, de que pocos de ellos podrán cumplirse sin una consciente inmersión en las claves de pensamiento y en las señas de identidad que enmarca hasta el propio pensamiento de quien se olvida de hacerla explícita. Incluir a los alumnos en tales claves supone dejarles en condiciones de tomar parte en esa centenaria participación en problemas, reflexiones y sensibilidades que llamamos identidad cultural, no hacerlo significa convertirle en un analfabeto funcional de la propia realidad que le rodea y de las tradiciones que la conforman. Ser capaz, por ejemplo, de entender las referencias y claves en textos o representaciones antiguos o actuales o no serlo marca una diferencia que corre el riesgo de hacerse crónica. No hay contradicción entre conocer la guerra de Corea y saber quien es César, pero no saber quién era César le convierte en incapaz de entender dos mil años de referencias pictóricas, literarias, políticas, historiográficas, musicales y hasta cinematográficas (aunque estas últimas no eran tan longevas...). Y ello por mucho que diga lo contrario algún ilustre catedrático-mediático. Conviene ser historiadores también aquí : la creación de lo que podríamos llamar el “canon” de nuestra cultura es un largo proceso de siglos cargado de deformaciones, sin duda, pero también de informaciones, perspectivas de conocimiento y de sensibilidades. Definirlo puede ser otra de nuestras tareas esenciales.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

BERMEJO, J. C.: (1993) “Explicating the past: in praise of History”. *History and Theory* 32, 1, 14-24.

- BLACK, B., BONWELL, Ch.: (1991) "The training of teaching assistants in Departments of History". *The History Teacher*, 24, 4, 435-444.
- BOOTH, M.: (1987) "Ages and concepts: A critique of Piagetian approach to history teaching" en C. Portal (ed.) *The history curriculum for teachers*. Londres.
- BRICKLEY, P.: (1994) "Teaching Post-Modern History: a rational proposition for the classroom?", *Teaching History*, 74, 17-21.
- BURGOS, J. I., SOLSONA, M.: (1986) "Pedagogía y Universidad". *Cuadernos de Pedagogía* 141, 58-60.
- CARRETERO, M.: (1993) "Una perspectiva cognitiva". *Cuadernos de Pedagogía* 213, 10-14.
- CASTÁN, G., CUESTA, R., FERNÁNDEZ, M.: (1992) "Los contenidos de enseñanza como problema teórico y práctico. Un proyecto curricular basado en el estudio de problemas sociales". *Aula de Innovación Educativa*, 8, 1992, pp. 10-6.
- COUSINET, R.: (1983) *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*. Florencia, (edic. orig. 1950).
- DHOQUOIS, G.: (1977) *En favor de la historia*. Barcelona.
- DOMÍNGUEZ, J.: (1988) "El lugar de la Historia en el curriculum 11-16. Un marco general de referencia". en Graves, N.J., Domínguez, J., de Luis, A., (Grupo Cronos, ed.), *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España*, Salamanca, 35-47.
- DOSSE, F.: (1988) *La historia en migajas. De Annales a la Nueva Historia*. Valencia.
- ELIAS, N.: (1994) *Teoría del símbolo. Un ensayo de antropología cultural*. Barcelona.—, (1995) *Mi trayectoria intelectual*. Barcelona.
- Enseñanza de la Historia: números monográficos, secciones o bibliografías comentadas en *Cuadernos de Pedagogía* 34, 1977; 41, 1978; 178, 1990; 213, 1993; 221, 1994; 236, 1995; v. también 177, 1990 y 178, 1990; 180, para su diseño curricular. También en *Aula de Innovación Educativa* (8, 1992; 19, 1993); *Studia Paedagogica*, Salamanca, 1991 a) y 1991 b). *Infancia y Aprendizaje*, 23-4, 1983; *Humanidades a Debate*, Monográfico en *Vela mayor*; *Revista de Anaya Educación* 2,6, 1995; *Los procedimientos en Historia*, Monográfico en *IBER. Didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia* 1, 1994.
- FONTANA, J.: (1992) *La historia después del fin de la historia*. Barcelona, 1992.
- GARCÍA PÉREZ, F.: (ed.) (1991) *Didáctica de las ciencias sociales. Geografía e Historia. Estado de la cuestión*. Sevilla.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J.M.: et al. (ed.) (1995) *Geografía e Historia. lo que saben los alumnos al término del bachillerato*. Madrid.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M.C.: (1996) *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid, (una síntesis muy recomendable).
- GRUPO 13-16 (1990) *Taller de Historia. Proyecto curricular de Ciencias Sociales*. Madrid.—, (ed.) (1991) *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales*. Salamanca.
- GUARRACINO, S.: (1984) *Guida alla storiografia e didattica della storia. Per insenanti di scuola media e superiore*. Roma.
- HERNÁNDEZ, F. X.: (1992) "El futuro de la Historia en la reforma educativa". *Aula de Innovación Educativa* 8, 36-40.

- HERNÁNDEZ, F.X., SANTACANA, J.: (1995) "Ideas, estrategias, recursos", *Cuadernos de Pedagogía* 236, pp. 12-25.
- INHENDER, B., PIAGET, J.: (1972) *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires.
- LE GOFF, J.: (1991) *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona —, (1991), *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona.
- LOWENTHAL, D.: (1985) *The Past is a Foreign Country*. Cambridge, Londres etc..
- MATTOZZI, I.: (1994) "Storia insegnata. Formazione del "Prof"". *I Viaggi di Erodoto*, 8, 23, 86-95.
- PANIAGUA FUENTES, J.: (1995) "Crisis social. Crisis de la Historia". *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 3, 87-94.
- PRATS, J.: (1989) "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias "Germania-75" e "Historia 13-16" en Carretero, M., Pozo, J. I.: Asensio, M., (eds.), *La Enseñanza de las Ciencias Sociales durante la adolescencia*. Madrid, 201-10.
- ROZADA MARTÍNEZ, J.M.: (1992) "La enseñanza de las ciencias sociales: una cuestión "indisciplinada", necesariamente". *Aula*, 8, 5-9.
- SHEMILT, D.: (1983) "Formal operation thought in History. Some first impressions on the evaluation of Schools Council Project: Historia 13-16" en Fines, J. (ed.) *Teaching History*, Edimburgo, 152-6.
- The Philosophy of History Teaching*, Monográfico en *History and Theory* 22, 4, 1983.
- UBIETO, A.: et al. (1985) *Aspectos didácticos de la historia*. Zaragoza.
- VALDEÓN, J.: (1991) *La historia se defiende. Debates por una historia viva*. Bilbao.—, (1994) "Enseñar historia, todavía una tarea importante". *IBER. Didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia* 1, 99-105.—, (1995), "La Historia Hoy", *Vela Mayor, Revista de Anaya Educación* 2, 6, 41-7.