

Los problemas de la enseñanza de la historia en España

1. Los puntos de partida

Julio Valdeón Baroque

Los fines que se persiguen

La historia figura en los planes de estudio de los niveles secundarios, tanto de España como de otros países europeos, porque se piensa que con ello se van a alcanzar algunos objetivos previamente establecidos. En la Edad Media se recomendaba leer libros de historia a los príncipes, es decir a los futuros gobernantes, porque se pensaba que podían obtener experiencias provechosas de lo acontecido en el pasado. La historia, por lo demás desempeñaba el papel de «magistra vitae», pues a través de su conocimiento, por las lecturas, podían los hombres «aprender a conducirse sagazmente», según la opinión del cronista francés del siglo XV Philippes Commines (Pacaut, 1969, p. 327).

La estrecha conexión existente, desde principios del siglo XIX, entre el progreso de la historia como disciplina académica y los nacionalismos, explica que aquella se convirtiera en instrumento adecuado para la formación de un sentimiento nacional. Ese papel ha estado vigente no sólo en el pasado siglo, sino también en buena parte del presente. Es más, en algunos casos la enseñanza de la historia sirvió hasta

límites inconcebibles los propósitos nacionalistas. ¿Cómo olvidar, por ejemplo, la vinculación

que hubo en la España posterior a 1939 entre la historia y el nacional-catolicismo?

Es evidente, por otra parte, que la historia ha sido asimismo arma de combate a favor de causas progresistas. Desde posturas ideológicas y políticas de izquierdas se confiaba en que la enseñanza de la historia contribuyera a despertar la conciencia social y, en definitiva, a ganar adeptos para la causa revolucionaria. La España de los setenta, ¿no fue testigo de una polarización entre una enseñanza de la historia que continuaba fiel a la exaltación de la patria, y otra, inspirada en el materialismo histórico, que pretendía hacer de los alumnos intérpretes entusiastas de la construcción de un mundo sin explotadores ni explotados?

Todo lo señalado, se nos dirá, forma parte de la «historia». Ahora bien, ¿qué fines se persiguen con la inclusión de la historia en los planes de estudio de finales del siglo XX? Sin duda muchos y muy diversos. Se pretende que los alumnos se formen un juicio crítico y ponderado del mundo en que viven, pero también que se muestren tolerantes con los que son diferentes, solidarios con los débiles y constructivos en la búsqueda de solución para los problemas del mundo de hoy. Asimismo se preten-

de que la enseñanza de la historia contribuya a formar estudiantes que sepan apreciar los derechos humanos y valorar el patrimonio histórico-artístico. Tales son los objetivos generales que se intentan alcanzar con la enseñanza del área a la que pertenece la historia, según se exponía en el «diseño curricular base» de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Como se ve se busca la formación de ciudadanos conscientes de sus responsabilidades y, por lo demás, idóneos para vivir en una sociedad democrática y pluralista.

No vamos a negar que alcanzar todos esos objetivos sea una tarea loable, y que a ello pueda prestar un concurso fundamental la enseñanza de la historia. Ahora bien, creemos firmemente que con la disciplina que nos ocupa se pretende ante todo hacer consciente al alumno de que el rasgo que mejor le define es su «historicidad», su condición de «ser en el tiempo», el hecho de que forma parte de una cadena que viene de muy lejos. Por otra parte el estudio de la historia permite descubrir que el mundo en que vivimos no puede entenderse si prescindimos de su pasado, pues como dice Emilio Lledó, «ser es, esencialmente, ser memoria» (1991, p. 10). Pero al mismo tiempo la enseñanza de la historia permite atisbar el carácter a la vez conflictivo y dialéctico del proceso en el que estamos inmersos.

¿A quién y cómo se enseña? La importancia de la psicología del aprendizaje

Supongamos que hemos obtenido una respuesta satisfactoria a la pregunta ¿para qué la enseñanza de la historia? Inmediatamente surgirían otras: ¿a quién vamos a enseñar historia? y ¿cómo vamos a enseñársela? No es lo mismo enseñar historia a adultos que a niños, a gentes con un nivel cultural alto que a

quienes, por el contrario, parten de indigencia cultural, a oriundos del país en cuya historia nacional se enfatiza que a inmigrantes, cuestión ésta de suma importancia en la Comunidad Europea.

En este trabajo nos situamos en la perspectiva de la enseñanza secundaria, que con arreglo a la LOGSE tiene dos etapas, la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y que abarca, «grosso modo», el período comprendido entre los 12 y los 18 años de los escolares. Dejando aparte otros factores, como el que una fracción de los estudiantes pueda ser originaria de otros continentes, o las diferencias entre los propios escolares de acuerdo a la clase social a la que pertenecen, las características peculiares de su entorno familiar, etc, no cabe duda de que entre los 12 y los 18 años transcurre una etapa decisiva en el desarrollo de los alumnos, tanto desde el punto de vista biológico como psicológico.

El profesor que enseñe historia no podrá dejar de tener en cuenta las características de los alumnos con los que trabaja, insertos en la adolescencia. Por eso es necesario que el enseñante conozca las opiniones de los expertos en psicología del aprendizaje, los cuales podrán proporcionarle datos muy útiles, más aún imprescindibles, para el desarrollo de su tarea en las mejores condiciones posibles. La psicología Cognitiva puede y debe prestar su apoyo a los docentes, tanto de historia como de las restantes disciplinas.

Ahora bien, el profesor ha de ser sumamente prudente a la hora de utilizar la información suministrada por el psicólogo. Aunque parezca una perogrullada es necesario advertir que el profesor no es un aprendiz improvisado de psicólogo. Su oficio es, en el caso que nos ocupa, enseñar historia.

Señalaremos, de paso, que buena parte de las investigaciones realizadas en los últimos años sobre el proceso de aprendizaje en historia parten de la

consideración de esta disciplina como si se tratara de una más de las ciencias sociales sistemáticas. La historia, ciertamente, tiene numerosos puntos de contacto con el conjunto de las ciencias sociales, pero posee al mismo tiempo algunos rasgos diferenciadores, que, en nuestra opinión, no suelen ser suficientemente destacados por los estudiosos de la psicología del aprendizaje.

Una cuestión que no debe olvidarse: qué se enseña

Se enseña para alcanzar unos determinados objetivos. Se enseña asimismo de acuerdo con las condiciones específicas de los alumnos. Pero ¿qué se enseña? En ningún momento puede perderse de vista el hecho decisivo de que se es profesor de una determinada disciplina. Es más, las reflexiones previas acerca de los fines que se persiguen, el acercamiento a la psicología del aprendizaje para poder actuar con mayor acierto y la puesta en marcha de los más variados recursos didácticos sólo tienen sentido, en el ámbito que tratamos, si están estrechamente conectados con aquello que se pretende enseñar, es decir la historia.

No obstante, a veces se puede tener la impresión de que existe un enfrentamiento entre el contenido concreto de lo que se enseña y la forma de enseñarlo. ¿Cómo entender, si no, la cruzada contra los contenidos, particularmente manifiesta en el campo de la historia? Por lo demás se ha puesto tanto énfasis en los últimos años, a propósito de la reforma, en la cuestión de «cómo» enseñar que prácticamente se ha olvidado «qué» enseñar¹. Y sin embargo es absolu-

tamente imprescindible que haya un ensamblaje, lo más ajustado posible, entre la forma y el contenido, o lo que es lo mismo entre «cómo» enseñar y «qué» enseñar.

Por eso la primera condición para ejercer la profesión docente consiste en tener un conocimiento, suficientemente sólido pero a la vez bien asimilado, de aquello que se desea enseñar, historia en nuestro caso. «Para razonar de un modo formal o abstracto en un área no basta con poseer unas destrezas de pensamiento... se requiere también un conocimiento específico del área... De hecho, podríamos decir que 'saber Historia' (o cualquier otra disciplina) es, ante todo, poseer redes o sistemas jerarquizados de conceptos para los problemas de esta materia», afirman M. Carretero y M. Asensio (s.a., p. 7). A esta opinión de los conocidos psicólogos nos atreveríamos a hacer una mínima rectificación. Para ser profesor de historia no es que «se requiere también» sino que constituye un punto de partida imprescindible, una condición «sine qua non» poseer «un conocimiento específico del área». En definitiva, como señaló en su día el ilustre físico francés V. Kourganoff, «saber hacerse comprender es un problema de competencia en una disciplina dada» antes de ser un problema de comunicación en el sentido psicosociológico». (Kourganoff, 1972, p. 80)

Lo dicho no significa, ni mucho menos, que la historia que hay que enseñar en los niveles secundarios tenga que ser una reproducción, abreviada, de la que se imparte en las Universidades. Lo que se dice, con toda la rotundidad del caso, es que la formación del profesor debe partir de un conocimiento de su disciplina en el nivel científico en que hoy se encuentra la misma. Si lo que se pretende enseñar es un sucedáneo de historia el resultado final del acto

1 F. Arroyo dijo, en un brillante artículo de prensa, que: «con el señuelo de la renovación pedagógica y de la enseñanza activa... al final lo que termina importando es la "forma" de lo que se enseña más que el "fondo" de lo que se enseña» (marzo, 1987).

docente será un producto deteriorado, por mucho razonamiento didáctico que se añada.

2. La especificidad de la historia

De la historia-relato, al servicio de los estados nacionales, a la historia «en migajas»

La palabra historia puede entenderse en un doble sentido, ya sea como «res gestae», es decir como conjunto de acontecimientos que han tenido lugar, o como actividad de la mente humana que tiene por finalidad explicar cómo y por qué acaecieron esos sucesos. Ni que decir tiene que nosotros hablamos de la historia en su acepción última, es decir como disciplina que se ocupa de analizar el proceso histórico propiamente dicho. La génesis de dicha disciplina puede buscarse en Heródoto. Pero la forma en que se investiga y se enseña la historia en nuestros días es heredera directa de la disciplina de igual denominación que en el transcurso del pasado siglo hizo su entrada en el mundo académico, desde las escuelas primarias hasta la universidad, adquirió respetabilidad científica, aunque fuera en el campo de las ciencias humanas, y se convirtió en instrumento fundamental de la afirmación de la conciencia nacional.

Ciertamente desde la época de Ranke hasta hoy se han producido numerosos cambios. La historia, como señaló agudamente Pierre Vilar, es «una ciencia en construcción». Durante mucho tiempo estuvo vigente una concepción de la historia que primaba los hechos individuales, los acontecimientos políticos y militares y las grandes personalidades. Era,

básicamente, una historia narrativa. Lo que importaba en dicha historia eran los estados nacionales. El principio de que «no existe nación sin historia nacional» (Guenée, 1981, p. 123) ejercía su dominio de forma indiscutible.

La «historia historizante» fue sometida a crítica desde diversos frentes, ya fuera el materialismo histórico o la escuela francesa de los «Annales». Desde estas trincheras se postulaba la primacía de los sucesos colectivos. Frente a los hechos de armas y a la acción política de los estados se predicaba la necesidad de estudiar los fenómenos demográficos, económicos, sociales o mentales. El plan de estudios vigente en estos momentos en el BUP obedece, sin duda, a una concepción de la historia inspirada en los «Annales».

Pero en las últimas décadas estamos asistiendo a un nuevo viraje. La historia, como ha dicho J. Dosse, parece descomponerse «en migajas». La historia predominantemente económica y social de años pasados está casi tan desacreditada como la vieja historia-relato de exaltación nacionalista. Se olvida asimismo la tendencia a la historia total, defendiéndose la legitimidad de cualquier historia parcial, lo mismo si es del vestido que del sentimiento ante la muerte. La vida cotidiana o lo que se denomina «historia de las mentalidades» parecen dominar la escena. En todo caso ninguna nueva orientación elimina las conquistas anteriores. Ni la historia-relato, que en su debida forma aún tiene su papel, ni la historia social y económica, de todo punto imprescindible, han desaparecido. La «nouvelle histoire» simplemente plantea la búsqueda de nuevos caminos, algunos de los cuales, no cabe la menor duda, terminarán por ser incorporados al gran edificio de la historia.

Ahora bien, frente a los que se han precipitado

en proclamar la muerte de lo que llaman la «vieja historia» me permito recordarles lo que dijo Pierre Vilar en el coloquio de Pau del año 1979. Al señalar el peligro que se cernía sobre la historia desde el momento en que se rechazaba su racionalidad y se olvidaba su tendencia a la totalidad, el maestro dijo: «Hasta en la primera y segunda enseñanza se empieza a decir: sobre todo no hagamos 'historia' como se entendía antes; y se sustituirá la historia por una mezcla de vulgaridades económicas, sociológicas, psicológicas». (Vilar, 1980, p. 139)

El debate entre la historia y las ciencias sociales.

¿La historia diluida en las ciencias sociales? o ¿La historia singularizada?

En el transcurso del siglo XX hemos asistido a un diálogo, a veces apasionado pero siempre fecundo, entre la historia y las jóvenes disciplinas que se conocían como ciencias sociales.

Ahora bien, la historia no ha perdido ciertos rasgos específicos, como su tendencia a la síntesis integradora frente a las ciencias sociales, inevitablemente parciales, su preferencia por lo diacrónico y lo genético y, lógicamente, su proyección hacia el pasado.

Lo que ahora nos interesa, sin embargo, es presentar el problema de las relaciones entre la historia y las ciencias sociales desde la vertiente didáctica. En las pasadas décadas se vivió en diversos países europeos un debate en torno a este dilema: ¿debía retroceder la historia en beneficio de una enseñanza global de las ciencias sociales? Recordemos lo que ha escrito el historiador alemán J. Kocka (1989, p. 163) a propósito de lo acaecido en su país en la década de los setenta: «No sin razón temió que los

funcionarios de la cultura y la enseñanza, que se creían progresistas, redujeran la historia a la historia reciente y la degradasen en cierta forma a la condición de sierva de las ciencias sociales sistemáticas». Señalaremos de paso, para evitar equívocos, que Kocka es quizá el principal defensor de la historia social y de los métodos de la escuela de los «Annales» en su país. La enseñanza de la historia estuvo a punto de desaparecer, integrada en una especie de «Gemeinschaftskunde» o ciencia de la colectividad. Pero, como manifestó Mommsen (1988, p. 36), otro historiador alemán, en el coloquio celebrado en Niza en 1986 con el título *Etre historien aujourd'hui*, «la historia es de nuevo considerada como una materia esencial, que debe ser objeto de una enseñanza específica... Años atrás la defensa de la historia parecía un combate de inspiración reaccionaria, ahora no sólo los medios conservadores, sino también los progresistas, redescubren la importancia de la historia en la enseñanza». Parecidas consideraciones pueden hacerse a propósito del debate habido en países como Francia o la Gran Bretaña. La conclusión a la que se ha llegado, en los momentos actuales, es que la enseñanza de la historia en los niveles secundarios, tiene un papel «per se».

Las aportaciones de la enseñanza de la historia

La explicación del presente a través del pasado

Puede parecer un tópico afirmar que el conocimiento histórico nos ayuda a entender el mundo en que vivimos a través del pasado. Sin embargo conviene no olvidar, como ha señalado Emilio Lledó

(1991, p. 9-10), que «todo lo que hacemos y, por supuesto, todo lo que vive nuestro cuerpo, se sostiene, entiende y justifica sobre el fondo irrenunciable de lo que hemos sido».

El pasado está en el presente, unas veces como herencia visible, otras invisible. El individuo siente la necesidad de conocer sus orígenes, de saber cuál es su procedencia. Pero asimismo los pueblos se preguntan por sus raíces, por los fundamentos históricos de su vida colectiva. Por eso decía Pierre Vilar (1988, p. 57) que «pensar sin referencia continua, permanente, a la historia, me parecería tan imposible como a un pez... vivir fuera del agua».(11)

El conocimiento histórico es imprescindible para entender el presente, pero también puede contribuir a efectuar un tratamiento lo más correcto posible de los problemas que nos acucian. ¿Cómo podemos entender la articulación del estado de las autonomías en España si olvidamos los antecedentes históricos? Fenómenos como el racismo o el antisemitismo, ¿podrán ser explicados si se prescindir de la historia de dichos fenómenos?

El acercamiento a lo concreto

«Los hechos no son la historia, pero no puede hacerse historia prescindiendo de ellos», afirmó en su día Sánchez Albornoz. Una cosa es, por lo tanto, la teoría o la filosofía de la historia que pueden desarrollarse en el terreno de los conceptos, y otra muy distinta la historia «concreta», que inevitablemente tiene que descender a la arena de la vida real, en la cual hay acontecimientos singulares e individuos específicos. Este rasgo tipificador de la historia significa que la disciplina que nos ocupa permite, mucho mejor que las ciencias sociales sistemáticas, acercarse a

los alumnos a lo concreto. Frente al carácter generalizador, que predomina en las ciencias sociales, la historia, aunque también practica la generalización siempre ha de enfrentarse, aunque sea en última instancia, con lo individual. Ahí se encuentra, dice J. Kocka (1989, p. 179), «otro posible beneficio de la historia educar para el pensamiento 'concreto'».

La idea de transformabilidad

La enseñanza de la historia debe de incidir en la idea de proceso. El mundo presente es simplemente el eslabón de una cadena que viene del ayer y que se dirige hacia el mañana. Pero la idea de proceso nos lleva inevitablemente a la de cambio. La historia de la humanidad, ¿qué es, en definitiva, sino una sucesión de cambios, desde las culturas paleolíticas hasta nuestros días? Acostumbrados a ver el mundo en que vivimos como el único posible el estudio de la historia debe de servir para modificar nuestra perspectiva. Es preciso ver el presente «en su capacidad de cambio, es decir en su transformabilidad básica», dice de nuevo J. Kocka (1989, p. 177). ¿No es la historia la disciplina más idónea para llevar adelante esa tarea?

El control racional de las tradiciones

Las conmemoraciones históricas están a la orden del día. Pero con frecuencia el pasado se manipula, terminando por convertirse en un mero instrumento de legitimación política. No propugnamos la supresión de los festivales histórico-políticos. Ahora bien, habida cuenta del papel que

desempeñan las tradiciones históricas, con frecuencia mitificadas, en la opinión general de los ciudadanos, sí señalamos que la historia puede prestar una importante contribución en ese terreno, intentando efectuar una racionalización de esas tradiciones. Por lo demás la enseñanza de la historia debe de aportar su granito de arena en el camino de la tolerancia y del respeto a los demás, principios muchas veces olvidados en las exaltaciones histórico-nacionalistas.

Las pautas de la enseñanza de la historia

Los elementos imprescindibles: la cronología y los acontecimientos

Una de las definiciones más sugestivas que circulan de la historia define a ésta como «la evolución en el tiempo de las sociedades humanas». En efecto, el proceso histórico tiene dos referencias imprescindibles, el espacio y el tiempo. Puede decirse, por lo tanto, que no hay historia sin cronología. «Pretender pensar la sociedad ... sin referencia constante a la dimensión temporal me parece absurdo», pero asimismo «pensar históricamente... (es) sobre todo fechar todo fenómeno del cual se pretenda hablar», ha señalado Pierre Vilar (1988 p. 60). Desistir de la cronología, con el pretexto de que resulta muy difícil el concepto de «tiempo histórico» para los escolares, es, lisa y llanamente, abandonar la enseñanza de la historia.

Pero no es posible, tampoco, enseñar historia sin aludir a acontecimientos. No estamos defendien-

do, ni mucho menos, una enseñanza memorística de datos y de nombres, al estilo de la tópica «lista de los reyes godos» del pasado. Lo que afirmamos es que la historia tiene un componente factográfico esencial. Otra cosa será efectuar una selección de acontecimientos realmente significativos, a tenor del curso al que van dirigidos. ¿Podría explicarse historia de España del siglo XX sin aludir a sucesos como la guerra civil o a personas concretas como Franco? ¿Es concebible hablar de los sucesos de 1492, independientemente del juicio que merezcan, sin referirnos a los Reyes Católicos? ¿Es comprensible la España medieval sin mencionar las guerras entre cristianos y musulmanes? Al fin y al cabo el acontecimiento histórico como dijo Pierre Vilar, puede ser contemplado en una triple perspectiva, como causa, como consecuencia y como síntoma.

Prevalencia de las ideas de proceso y de cambio

La historia es proceso, pero es también cambio, transformación, modificación de lo existente en beneficio de lo nuevo. Por ello entendemos que las ideas de proceso y de cambio deben de tener un papel preferente sobre otras perspectivas posibles como pautas de la enseñanza de la historia. Ciertamente también funciona en la investigación y en la enseñanza de la historia el punto de vista estructural, que pone su acento en lo sincrónico. Pero la primacía corresponde, indudablemente a la concepción evolutiva y diacrónica.

Precisamente una de las críticas que hacemos al todavía vigente curso de «Historia de las civilizaciones» del primer año del BUP es que pone su énfasis en lo que permanece de las civilizaciones pasadas,

relegando a un segundo plano las ideas de proceso y de cambio. Asimismo el curso sobre «La dimensión histórica de las sociedades», ensayado hace algunos años en el ámbito de la reforma, daba prioridad a la «perspectiva 'de corte' o 'sincrónica'» por más que a continuación se indicara que tampoco había que olvidar «el aspecto evolutivo». Pues bien, en nuestra propuesta invertiríamos los términos, al indicar que la enseñanza de la historia debe de primar «es aspecto evolutivo» aunque sin olvidar la «perspectiva 'de corte' o 'sincrónica'».

La multicausalidad

La explicación en historia no admite relaciones simple de causa a efectos, del tipo «el asesinato de Sarajevo fue la causa de la primera guerra mundial». Dicho suceso pudo ser como la chispa que provocó el fuego, pero el estallido de la guerra citada obedecía a múltiples causas. Al fin y al cabo la explicación en historia requiere el concurso de la multicausalidad.

Es comprensible, no obstante, que la traducción didáctica de la multicausalidad, o si se quiere de lo que en los programas de la reforma se definía como «interrelación de variables», sea difícil. Pero una vez más es preciso tener en cuenta la necesidad de iniciar a los alumnos a ver en la historia lo que significa en definitiva en la vida humana misma, la presencia de múltiples factores. Quizá sea útil agrupar esas variables, teniendo en cuenta tres niveles, la base material de la sociedad (población, recursos, actividades económicas, relaciones sociales), la organización jurídico-política (normas jurídicas, el poder y sus instituciones) y el campo del espíritu (ideas, creencias, creaciones artísticas). Pese a todo es necesario insistir en la constante relación a través de numerosos cauces de comunicación, entre los tres niveles seña-

lados, de manera que un hecho histórico que en principio parezca propio de un determinado nivel resulta más comprensible si entran también en juego elementos de los otros niveles. Así por ejemplo la guerra civil española de los años 1936-1939, ¿habremos de analizarla simplemente en función de su dinámica política? ¿No tuvieron que ver en ella tanto los aspectos económicos y sociales como los relativos a las ideas y las creencias?

Los «contenidos» en la enseñanza de la historia

¿Visiones generales o monografías?

La pregunta que se hace al comienzo de este capítulo puede parecer superflua, toda vez que los contenidos que ha de tener la disciplina de historia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria ya aparecen perfilados, en sus grandes líneas, en el diseño curricular legalmente establecido. Sin duda en él figura un panorama general el proceso histórico, desde los tiempos prehistóricos hasta nuestros días, con referencias específicas a la historia de España. Así las cosas parece evidente que en el nivel educativo de que tratamos habrá que desarrollar cursos generales de historia. Ahora bien, con frecuencia se escuchan voces que proponen, como diseño curricular para el área, unidades didácticas de carácter monográfico, que permitan, ciertamente, llegar a visiones globalizadoras, aunque a partir de aspectos singulares. Pongamos por ejemplo estudiar la Edad Media a través del análisis de los castillos y los monasterios. Nuestra opinión es contraria a este tipo de experiencias, al menos con un carácter gene-

realizador. Hay que tener en cuenta que los alumnos de Secundaria Obligatoria prácticamente no han estudiado historia en las anteriores etapas educativas. Por ello entendemos que es preferible partir de nociones muy generales, con referencias precisas a la cronología, a las grandes etapas del proceso histórico e incluso a determinados acontecimientos, antes de intentar explicarles qué cosa sea el feudalismo². Por lo demás llegar a lo general desde lo particular no sólo es muy difícil, sino que requiere en el profesor una formación y unos conocimientos excepcionales.

La dialéctica historia nacional-historia universal. Las razones del «occidentalismo»

C. Martínez Shaw (1986) dijo hace unos años, en un conocido artículo, que el objetivo principal de la enseñanza de la historia era lograr que al finalizar los estudios secundarios el alumno hubiera adquirido «una adecuada comprensión de su pasado como ser humano y como ciudadano», para lo cual debía de orientarse en un doble sentido, el propio país y el mundo en general, o lo que es lo mismo la historia nacional y la historia universal.

¿Se aboga de nuevo por la historia nacional?

2 En una obra reciente, *Un ejemplo de diseño curricular para el área de geografía, historia y ciencias sociales. Enseñanza secundaria obligatoria*, de que son autoras T.ª Flores y M.ª L.ª de Lázaro, se propone estudiar la sociedad feudal a través del arte, concretamente de los castillos y los monasterios. Ahora bien, difícilmente podrán explicar con un mínimo de rigor lo que es el feudalismo quienes, como las autoras citadas, defienden ideas como la siguiente: «Al analizar el Feudo, tanto señorial como monacal...» (p. 57) o incluye entre la documentación básica para el desarrollo de esa unidad didáctica el «Plano de un Feudo» (p. 109).

Todos tenemos el recuerdo de los abusos cometidos por la utilización de la historia al servicio de la exaltación nacionalista. Pero no es menos cierto que la nación, o el estado, en el que vivimos es un marco referencial adecuado para el estudio histórico. Por lo demás basta con asomarse a la Europa comunitaria para darse cuenta del peso que tiene el estudio de la historia nacional. Incluso allí donde se enmascara como historia universal, como ocurre en Francia, lo que se estudia, ante todo, es historia de la nación gala. Problema diferente es si el concepto «historia nacional» hay que entenderlo como alusivo al estado español, a la «nación española» de que habla la Constitución, a las nacionalidades históricas o incluso a cualquiera de las Comunidades Autónomas. Mi opinión es que la historia de España debe de figurar, aunque sólo sea como horizonte general, y sin que ello anule la posibilidad de que en cada ámbito territorial se ponga mayor énfasis en la historia propia.

¿Y la historia universal? Lo que se vende como tal mercancía ¿no es habitualmente historia de Europa occidental? ¿Deberemos caer una vez más en el «eurocentrismo»? Mi punto de vista es, a este respecto, claro. Desde la perspectiva española la historia universal ha de ser ante todo de aquellos ámbitos con lo que ha tenido mayor relación nuestro pasado, es decir Europa occidental y el mundo mediterráneo. Para avalar esta idea me apoyaré en la opinión expresada recientemente por J. Fontana, un historiador al que nadie podrá tachar de lacayo del imperialismo europeo. Dice Fontana (1991, p. 15), en la presentación de una «Historia Universal» dirigida por él, que hay que olvidar los excesos de los que «tronaban contra el eurocentrismo de nuestros libros de historia y pretendían que la objetividad científica residía en dar el mismo peso a los acontecimientos europeos, a los asiáticos o a los africa-

nos... Que una historia no sea eurocéntrica no se consigue otorgando más espacio a los acontecimientos de otros continentes, sino despojando nuestras interpretaciones de prejuicios europeos». Por lo demás, añadía, la obra en cuestión no va dirigida a lectores de África o de Asia, sino de «europeos que lo que necesitan es entender su propio entorno social y cultural», reflexión ésta última que me parece perfectamente aplicable a nuestros escolares.

El papel de lo local

El medio en que se desenvuelven los alumnos, el entorno, ofrece, sin la menor duda, grandes posibilidades desde el punto de vista didáctico. Pero es evidente que la historia local encierra también sus peligros. Muchas veces ha reproducido los vicios de la historia general, si cabe acentuados, encerrándose en la exaltación «patrioter» de la localidad de turno, o limitándose a la enumeración exhaustiva de las glorias locales. La historia local, sin entrar ahora a debatir la complejidad misma del concepto, no puede estar desconectada de los referentes generales. Como ha señalado A. Gavalda (1991, p. 567) «es evidente que para incorporar la historia local se debe poseer un referente nacional o regional». Por lo demás hay que ser sumamente cuidadoso al seleccionar los aspectos a considerar de la historia local, pero a la vez hay que tener muy clara la idea de que el horizonte último, tanto de la historia del entorno como de la general, es el hombre en sociedad. Asimismo queremos poner de manifiesto que el ámbito local ofrece un campo apto básicamente para la realización de trabajos digamos «de investigación», en el sentido que este término tiene en el ámbito escolar.

Los recursos didácticos

Una idea clave: instrumentos al servicio de unos fines

Los recursos didácticos de que puede disponer en nuestros días un profesor de historia de niveles secundarios son abundantísimos. Entiendo, no obstante, que, como punto de partida, hay que tener muy clara la idea de que los recursos didácticos son medios al servicio de la acción educativa. Una concepción de la historia paupérrima envuelta en un ropaje didáctico excelente constituiría, en el fondo, un desastre. También puede suceder lo contrario, que la pobreza de los elementos didácticos dé al traste con una brillante construcción de la historia. De ahí la necesidad de que exista una plena conjunción entre ambos elementos, la historia que queremos y debemos enseñar por una parte, auténtica condición «sine qua non» del posible acierto educativo, y los instrumentos didácticos en que vamos a apoyar la labor docente por otra.

Recursos tradicionales y recursos modernos: del comentario de textos a los juegos de ordenador

La enseñanza de la historia siempre ha contado con recursos didácticos de muy diversas naturaleza, tales como mapas, textos, proyección de diapositivas, películas, visitas, excursiones, etc. Hacer una descripción pormenorizada de los mismos sería prolijo e innecesario. Yo voy a limitarme a unas breves observaciones. La primera concierne a la importancia excepcional que tiene la localización en el espa-

cio de los acontecimientos y de los procesos históricos. No hay historia fuera del tiempo, pero tampoco fuera del espacio. Por eso la cartografía ha de estar hermanada con la historia desde los primeros momentos. Importancia excepcional tienen, asimismo; los textos históricos como instrumento didáctico. Pero ello no debe llevar a sobrevalorar el comentario de textos, como con frecuencia ha sucedido. El texto que se ofrece al alumno no está virgen, pues ha sido previamente trabajado por el profesor (seleccionándolo, redactándolo en caracteres legibles en su caso, traduciéndolo incluso...). La relación entre el alumno y el texto de historia no es semejante a la que se establece, por ejemplo, entre el alumno y una obra literaria o un cuadro, pues leer el Quijote o contemplar las Meninas es acceder, directamente, a Cervantes o a Velázquez. Comentar uno o miles de textos sobre la sociedad feudal no es acceder al feudalismo, sino, en el mejor de los casos, a las fuentes sobre las cuales los historiadores han construido aquel concepto.

Junto a los recursos tradicionales el profesor de historia de nuestros días dispone, también, de las grandes posibilidades que ofrece la informática. Soy un lego en la materia, pero estoy convencido de que los ordenadores son instrumentos destinados a desempeñar un papel de primera magnitud en la enseñanza, y naturalmente también en la enseñanza de la historia. Los juegos de ordenador, como el que se refiere al Imperio Romano o el que trata de la conquista de Inglaterra por los normandos, permiten a los alumnos familiarizarse, desde un punto de vista lúdico, con multitud de elementos de carácter histórico. Pero una vez más es preciso recordar que detrás del ordenador debe de estar el profesor que lo guíe con sabiduría y prudencia.

Los falsos caminos: del ilusionismo a la pseudoinvestigación

El profesor es, sin discusión posible, el centro por excelencia de la acción educativa. El éxito o el fracaso de cualquier reforma dependerá, a la postre, del acierto o desacierto que muestren sus intérpretes, es decir los profesores. Es indudable que necesitamos profesores que tengan competencia y vocación, pero también medios adecuados y estímulos. Si se dan esas condiciones la enseñanza de la historia irá por buen camino. No es necesario descubrir todos los días el Mediterráneo, entre otras razones porque esa labor ya está hecha. Por eso me parece que hay que desestimar muchas propuestas que se hacen en nombre de la modernización de la enseñanza de la historia y que, aunque se presentan bajo tintes revolucionarios, sólo conducen a la larga a un callejón sin salida. Incluiría en ese capítulo la propuesta que pretende sustituir la enseñanza de la historia por la enseñanza de los procedimientos a través de los cuales se construye la historia. Enseñar historia no es formar historiadores. A este respecto hay que recordar la opinión de Hegel, a propósito de la polémica desarrollada en su tiempo sobre el papel de los profesores de filosofía. Hegel, en una carta escrita a un amigo, afirma que era suficiente tarea enseñar filosofía como para pretender además hacer de los alumnos filósofos. ¿Lo que se pretende es que los alumnos terminen sus estudios secundarios habiendo adquirido sentido histórico? Ciertamente, pero para ello el único camino es estudiar historia, eliminando los sucedáneos pero teniendo al mismo tiempo la suficiente humildad para no intentar hacer de cada alumno un Heródoto.

BIBLIOGRAFÍA

- ARROYO, F. (1987): Crónica de un fracaso anunciado. *El País*. Suplemento de Educación. 10 de marzo.
- CARRETERO, M. y ASENSIO, M. (s.a.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales: aspectos cognitivos y psicopedagógicos*. Texto policopiado.
- FONTANA, J. (1991): Una nueva visión de la Historia para un futuro incierto. *Historia Universal Planeta, Vol. I*. Barcelona: Planeta.
- GAVALDA, A. (1991): La historia local y comarcal en el diseño curricular. Aportaciones metodológicas y didácticas. *Fuentes y métodos de la historia local*. Zamora.
- GUENEE, B. (1981): *L'Occident aux XIV et XV siècles: les Etats*. París.
- KOCKA, J. (1989): *Historia Social. Concepto, desarrollo, problemas*. (Trad. española). Barcelona.
- KOURGANOFF, V. (1972): *La face cachée de l'Université*. París.
- LLEDO, E. (1991): *El silencio de la escritura*. Madrid.
- MARTÍNEZ SHAW, C. (1986): Historia integrada y bachillerato. *Historia 16*, 128.
- MOMMSEN, W. (1988): La situation de l'historien et l'enseignement de l'histoire dans la République Fédérale d'Allemagne. *Etre historien aujourd'hui*. París.
- PACAUT, M. (1969): *Les structures politiques de l'Occident médiéval*. París.
- VILAR, P. (1988): *Pensar históricamente*. Ávila.
- VILAR, P. y otros. (1980): *Historiografía española contemporánea*. Madrid.

Resumen:

La enseñanza de la Historia, tanto en España como en otros países ha cumplido desde siempre unos objetivos en relación con las necesidades y valores de cada época. Tal ocurre en el presente en nuestro país, en plena implantación de la reforma educativa, lo que obliga a resumir una vez más las características e importancia de la Historia como disciplina educativa; sus fines y carácter específico, la polémica sobre su integración junto a otras ciencias sociales o su impartición como enseñanza singular, única forma para lograr los fines educativos que, desde antiguo, se propone, entre los que se puede citar la posibilidad de comprender el presente explicando el pasado, el acercamiento a lo concreto, la idea de transformabilidad, de proceso, de cambio, así como la valoración de la multicausalidad de los fenómenos humanos.

Palabras clave: Historia, Enseñanza, Ciencias Sociales, Proceso y cambio histórico, Reforma educativa.

Abstract:

The teaching of History, in Spain as in most other countries, has always been aimed at achieving those objectives relevant to the needs and values of each particular period. One of the possible implications of the educational reform that is being introduced in Spain at the moment is that History as a school subject may lose its previous curricular relevance and no longer receive the attention that its aims and specific character demand. The integration of history in a opposed view to teaching it as a subject on its own, this last one being the only way – we think – in which the long established educational aims can be better achieved. Some of these aims are facilitating the understanding of the present through the explanation of the past, analysing concrete facts and events, understanding the idea of transformability, process, change, as well as the appraisal of the multiple causality of human phenomena.

Key words: History, Social Sciences, Historical and process and change, Educational reform.