

Introducción

El interés por el conocimiento histórico forma parte de la vida cotidiana, es tema común en los medios de comunicación y entretenimiento como películas, programas radiofónicos y televisivos; además, está presente en celebraciones y festejos públicos, es utilizado en campañas políticas y forma parte fundamental del enorme legado cultural que se trasmite, entre otros medios, a través de la tradición oral. Por esta razón el alumnado, sin ser totalmente consciente de ello, está configurando una visión de lo histórico en su vida como integrante de la sociedad que, generalmente, no coincide con la historia escolar o la historia contenida en los libros de texto.

1. Comentarios sobre la actual visión social de la Historia ¹

Existe una percepción social que identifica saber histórico con un conocimiento amplio de los acontecimientos del pasado. Saber historia, bajo esta percepción, es igual a ser un anticuario, o "depositario" del recuerdo; por lo tanto, saber historia es conocer "curiosidades" de otros tiempos; el poder "recordar datos" que identifican un monumento o un acontecimiento que consiste, simplemente, en poder recitar nombres de personajes y glorias pasadas. Esta tradición anticientífica, desarrollada por algunos historiadores del siglo XIX, se ha arraigado en la sociedad. En esta actual y sobrevalorada concepción de la Historia, y por simplismo e ignorancia, nadie reclama, al que dice saber historia, una explicación general del pasado que comente; ni que explique ese contexto específico que explica como "historia", dentro del desarrollo del proceso general dinámico de la humanidad, explicación que por fuerza requeriría estar dotada de método y teoría. La razón es que la percepción general de este "tipo" de saber histórico, está más cerca de la erudición (el saber muchas cosas), que de una ciencia social como es la historia.

Por otra parte, en los últimos años puede apreciarse una clara tendencia a identificar historia con periodismo. *Reina un contemporaneísmo exagerado*, como le llama Prats,² como centro de interés en temas de estudio del pasado, que podemos apreciar en el tipo de "historias" e historiadores que aparecen en los medios de comunicación, los temas que tratan y la supuesta visión "culta" que dan del pasado. Sólo es historia "interesante" la que va de los años cuarenta del siglo XX hasta la actualidad. La *Guerra del Golfo* (guerra imperialista en 1991, entre Saddam Hussein de Irak Vs. las potencias industriales europeas, Japón, los EUA y un grupo de países títeres, por los enormes recursos petroleros de Kuwait), por ejemplo, se explica con formato de relato histórico y se identifica su explicación de causas y consecuencias, como conocimiento histórico de similar calidad al que podría hacerse sobre la Guerra de Independencia o la Guerra Franco-Prusiana.

El exagerado contemporaneísmo conforma una determinada visión histórica: la falta de perspectiva de los fenómenos induce a visiones desde el presente de cualquier otro hecho, aunque sea muy lejano en el tiempo. Así, la "historia interesante" es aquella que trata nuestro ayer o anteayer inmediato. Conforman, precisamente, lo que no puede considerarse historia por su, todavía, estrecha vinculación con el presente; porque no existe aún una teoría explicativa que reúna los requisitos exigibles a una explicación histórica o, simplemente, porque no es posible investigarlo por la limitada disponibilidad de las fuentes.³ Pese a todo ello, es posible que se considere que esta "historia" es la que tiene sentido conocer, incluso desde el punto de vista académico.

Esta perspectiva de la Historia, impuesta por múltiples caminos de transmisión ideológica, ha impulsado una visión "típica y eficaz" del pasado, que desempeña un papel pragmático de carácter funcionalista, el estar al servicio de una "buena causa". Simple *literatura de combate*, como la llama Prats, que será útil en la medida en que sea eficaz en esa lucha del liberalismo contra el comunismo, o que avale los intereses de los fuertes grupos económicos.

Aunado a lo anterior, existe una *visión esotérica y casi de ciencia-ficción de la historia*. Nos referimos a la "explicación" de muchos fenómenos históricos, ligados a intervenciones extraterrestres o "extrañas". Al respecto, señala Prats unas pruebas, sin demasiado rigor científico, que se aplicaron a jóvenes de los primeros cursos de educación secundaria obligatoria (12 a 14 años de edad)⁴ que mostraban que la mayor parte de los alumnos conocían "explicaciones" sobre la construcción de las pirámides egipcias ligadas a la presencia de viajeros de otro planeta, que acudieron en la época faraónica a las tierras del Nilo. La mayoría sentía atracción por otro tema que consideraban relacionado con la historia: el "misterio del triángulo de las Bermudas" y, si no todos, una gran parte del alumnado creía que en el altiplano peruano existían "pistas de aterrizaje" de ovnis, que estuvieron en el continente en la época anterior a la conquista española. Estas visiones, que normalmente no son consideradas, e incluso son despreciadas en la educación escolarizada, están también

¹ Prats Joaquín y J. Santacana (2001), pp. 13-33

² Prats Joaquín (2001), pp. 35-51

³ Cuando las fuentes de información, para el análisis de un momento histórico, son consideradas "reservadas", por motivo de seguridad de una entidad política; cuando no pueden ser consultadas por especialistas, debido a que integran un secreto de Estado limitado a cualquier observador, debemos concluir que el efecto que pueden tener en el acontecimiento no ha concluido, por lo que lo siguen afectando y corresponde a un asunto de política y no de Historia.

⁴ Op. Cit.

presentes en múltiples sectores sociales y, al no ser consideradas y tratadas escolarmente, subyacen muchas veces en las concepciones de la historia de sectores de adolescentes, inclusive después de haber pasado por los estudios primarios. Por otra parte, desde la integración de los modernos estados liberales y la conformación de los sistemas escolarizados obligatorios, existen propuestas institucionales consistentes en *la utilización de acontecimientos y efemérides históricas que pretenden justificar ideas o legitimar realidades políticas*. En ocasiones, los gobiernos y algunos políticos se esfuerzan en potenciar mitos y epopeyas históricas que parecen reforzar sus tesis sobre su presente. Al mismo tiempo, los *gobiernos utilizan la Historia escolar, aprovechando su poder de ordenación e inspección del sistema educativo, para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos*, intentando ofrecer una visión del pasado que sirva para fortalecer sentimientos patrióticos, sobrevalorar las "glorias" nacionales o, simplemente, crear "adhesiones" políticas.

Adicionalmente, es común encontrar que las clases ofrecen a los estudiantes *una idea de Historia compuesta de informaciones acabadas*, lo que conduce a que un número significativo de alumnos, después de pasar varios años estudiando Historia, no comprenden el verdadero carácter que tiene la disciplina como una ciencia en estado de construcción y en la que muy pocas cosas se pueden dar como definitivas. Gran parte de la responsabilidad de esta situación corresponde al propio currículum, pero debe decirse que la tradición docente del profesorado de educación secundaria está, por desgracia, en la línea de promover una enseñanza de la historia enunciativa, poco activa y como un saber cerrado y concluido.

Este aspecto, el cómo enfocar y tratar la materia, fue tratado de manera amplia en un reciente estudio catalán,⁵ en el que se nos presentan las siguientes conclusiones: casi el 90% del profesorado, fundamentalmente, basa su actividad didáctica en el uso del libro de texto, en donde los más utilizados son los que ofrecen una visión más cercana al discurso habitual en la universidad. El uso del libro se compagina con algunas actividades de comentario de textos; en donde la mayor parte del tiempo de clase se dedica a "explicaciones" del profesorado; con más del 80% de la muestra, que dedican a estas actividades de "dar la clase" entre media hora y una hora de cada sesión. Todo ello, más otras conclusiones de la investigación, abona la idea que la visión que los alumnos perciben de la Historia, impulsada por sus profesores, se acerca más a "escuchar relatos", más o menos interesantes; en donde, por la metodología empleada en las clases, es difícil que consideren a esta materia como una ciencia que presenta hipótesis, resolución de problemas y métodos de resolución.

2. Reflexiones sobre las dificultades que enfrenta la enseñanza de la Historia

Si bien es cierto que para los especialistas, los historiadores, los enfoques actuales de esta disciplina han desterrado definitivamente la "historia de anticuario", consistente en desempolvar el pasado sin más, para dar paso a una disciplina que supone el conocimiento, análisis y explicación de un todo social pasado, en donde la comprensión de los fenómenos históricos supone un dominio de modelos de conocimiento extremadamente abstractos y la utilización de análisis de variables y relaciones que difícilmente pueden aislarse, lo que supone el *uso del pensamiento abstracto formal* al más alto nivel; queda pues claro que, es totalmente imposible intentar ofrecer a los alumnos de ciclos básicos, e incluso del bachillerato, el estudio de contenidos que deberán ser abordados en los ciclos superiores de la enseñanza. Por lo tanto, se hará necesario una presentación de los temas de estudio adaptados a los niveles de comprensión del alumnado del nivel medio superior, para que desarrollen esta comprensión del conocimiento, análisis y explicación del pasado social.

Una dificultad adicional, para el aprendizaje de la Historia, radica en la *imposibilidad que ofrece de poder reproducir hechos concretos del pasado*; resulta improbable trasladar a los alumnos a vivir en una ciudad prehispánica o que mantengan una conversación con los conquistadores de Tenochtitlan; por lo tanto, las investigaciones que deben realizar los alumnos en clase, para construir su propio conocimiento, suponen el aprender a manipular vestigios del pasado, las fuentes históricas: restos arqueológicos, documentos, obras de arte, etc., que integran segmentos de información que pueden proporcionar una información sesgada y, en ocasiones, de difícil dilucidación.

Para conocer el pasado humano a partir de estas informaciones, se requiere desarrollar en los estudiantes el uso de técnicas de investigación, que suponen un trabajo de análisis, crítica y relación que integra una cierta especialización técnica. Por esta razón, muchos profesores prefieren "impartir" la Historia a través de libros de texto que ofrezcan informaciones "acabadas" o mediante explicaciones magistrales, en las que la actividad de los alumnos se reduce a escuchar y copiar apuntes. Es indudable que la principal destreza psicopedagógica del profesor, para lograr el conocimiento de la Historia, supone el preparar unidades didácticamente aceptables, adaptadas a las diversas edades de su alumnado, si se plantea salir de una enseñanza memorística.

Por último, es necesario destacar que *no todos los historiadores están de acuerdo en una misma definición y caracterización de la historia* como ciencia social; ni siquiera es aceptado por todos los especialistas un único vocabulario conceptual y, mucho menos, unas mismas leyes que sirvan de sustrato a los modelos de acercamiento a los datos empíricos.

De entre las diversas dificultades que se plantean para acercarse el conocimiento escolarizado de lo histórico, Prats selecciona cuatro por su relevancia; señalando que, en ocasiones no suelen considerarse como puntos fundamentales que conviene trabajar en clase; se trata del aprendizaje de los conceptos históricos, la percepción del tiempo en Historia, los temas de causalidad y multicausalidad y la localización e identificación de espacios culturales.⁶ Apunta que, el tratamiento

⁵ Isabel López del Amo (1994); Prats Joaquín (2001)

⁶ Prats Joaquín (2001)

adecuado de cada uno de ellos exige estrategias didácticas que deberían considerar los procesos de enseñanza/aprendizaje en periodos de varios cursos, situando cada paso en un diseño que permita la construcción, ordenada y profunda, de los conceptos que plantean.

A. El aprendizaje de conceptos históricos ofrece especiales dificultades para el alumnado del bachillerato.

Esto se debe a que los conceptos que se utilizan en clase presentan diversos aspectos; pueden ser términos con una utilización corriente en el lenguaje cotidiano; por ejemplo, monarca, aristócrata, democracia, colonialismo, iglesia, etc. Por lo general, los alumnos tienen una referencia de algún significado de estas palabras y, como esta comprensión no es aclarada por los profesores, con frecuencia se da por sabido que el significado que está utilizando el profesor en sus clases de Historia es el que han comprendido los alumnos; sin considerar que todos estos conceptos: monarca, aristócrata, etc., cobran un significado particular y específico en el contexto histórico que se está tratando y que, en ocasiones, es muy distinto de lo que representan para sus alumnos. Exigirá un esfuerzo didáctico importante conseguir reestructurar los significados habituales y conseguir que se comprendan otros significados, que se definen según los contextos sociales, políticos y, en general, históricos.

Otro problema que aparece al trabajar con conceptos es la incorporación de palabras técnicas de uso casi exclusivo de los historiadores, que obligan al docente a trabajar su aprendizaje con sucesivas aproximaciones que los llenen de contenido. Se trata de términos como, por ejemplo, estamento, feudalismo, fordismo, mercantilismo, revolución burguesa etc., cuyo dominio específico es *condición necesaria* para poder construir el conocimiento histórico.

La principal dificultad radica en la complejidad que supone delimitar su carga descriptiva y, sobre todo, la interpretativa, que no puede resolverse obligando a los estudiantes a aprenderse una mera "definición" que, repetida por un alumno, puede dar la impresión de que ya conoce el concepto. Su aprendizaje supone no sólo definirlo, sino comprobar que los estudiantes saben cómo emplearlo en una explicación histórica, y ello obliga a que el concepto sea trabajado profundamente.

Por último, es necesario señalar a los alumnos que todo concepto histórico tiene varias dimensiones, que deberán considerarse cuando se diseñen los dispositivos didácticos para su aprendizaje. Tienen una *dimensión intensiva*, en la medida en que *describen una realidad en toda su profundidad*. Además, presentan una *dimensión extensiva* en cuanto que, con variantes, *ofrecen caracterizaciones que son constantes en los procesos históricos*. Por otra parte, presentan una *dimensión temporal*, en la medida en que *varían en función del tiempo histórico en el que se presentan*. Por último, presentan una *dimensión relacional*, en la medida en que *sólo se explican con relación a otras realidades*.

El concepto rey, por ejemplo, *se explica intensivamente* en la medida que ofrezcamos todas sus características funcionales en un momento determinado. Presenta una *dimensión extensiva* en la medida que ocupa un lugar en la estructura política que tiene una cierta continuidad. Tiene una *dimensión temporal* en la medida que ofrece rasgos distintos, en función del momento histórico en que lo estudiemos (un *rey dios* en las culturas antiguas; un *rey primus inter pares* –primero entre otros iguales-, en las medievales; un *rey gobernante absoluto* en la edad moderna o un *rey constitucional* en los tiempos contemporáneos). Finalmente, tiene una *dimensión relacional* en la medida en que el concepto sólo puede explicarse en relación con otros: rey y nobleza; rey y sistema político; rey y concierto internacional; rey e ideología, etc.

B. El tema del tiempo y las concepciones temporales deben considerarse como una cuestión digna de tratarse con un máximo de profundidad.

La primera distinción que debemos realizar en los cursos, es la existente entre el tiempo cronológico y el tiempo histórico; el primero requiere un cierto adiestramiento, sobre todo cuando introducimos al alumnado en un cambio histórico de era: antes y después de Cristo, o cuando le acercamos a los calendarios pertenecientes a otras culturas. Por otro lado, la complicación para percibir el tiempo histórico conlleva la distinción entre los diversos "tempos" o ritmos de cambio en una sociedad con el transcurrir del tiempo cronológico, que marcan las diversas eras, épocas, o periodos de esa sociedad; situación que se complica aún más al comparar diferentes sociedades que estuvieron separadas geográficamente durante un cierto período del tiempo cronológico; por ejemplo, el momento del contacto entre los pueblos europeos y los americanos en el siglo XV, o entre las sociedades industrializadas europeas y las culturas del extremo oriente en el siglo XIX.

Mientras que el tiempo cronológico es convencionalmente continuo, el tiempo social es discontinuo. En un intento por generalizar y poder superar estos problemas de ubicación temporal de los acontecimientos pasados, se suele hablar de que existe un "tiempo" de las sociedades rurales y un "tiempo" de las sociedades industriales; en este orden de ideas, han existido concepciones a lo largo de la Historia que groseramente distinguen entre lo *antiguo* y lo *nuevo*, concepciones que se ligan a intentos por establecer y reafirmar un específico "tiempo actual", que ha estado presente en la mente de los diversos pueblos para reafirmar diversos "presentes", distorsionando así la representación temporal de su propio pasado, ubicando todo lo anterior en un "pasado" genérico y ya "superado".

C. Uno de los elementos interpretativos que más problemas plantean para su enseñanza es la causalidad y multicausalidad en la explicación histórica.

Esto se presenta, en primer lugar, por la tendencia a confundir las causas y los motivos de los fenómenos sociales. La experiencia como profesores nos muestra que, comúnmente los adolescentes no consideran las causas estructurales como elementos que aclaren los hechos y fenómenos históricos, al intentar realizar explicaciones históricas.

Entre el profesorado existen opiniones que tratan de resolver esta cuestión defendiendo que, en la enseñanza secundaria no debería plantearse una historia explicativa; que lo indicado es plantear una historia descriptiva o narrativa llena de imágenes y sin más pretensión que "informar de unos hechos". Sin embargo, sostenemos con Prats⁷ que, renunciar a que el alumnado comprenda como se explican causalmente los hechos y fenómenos del pasado, supondría perder uno de los puntos definidores de la propia historia entendida como ciencia social y como materia educativa. Para ello proponemos graduar la información que se presenta en los cursos y realizar múltiples ejercicios de acercamientos a la metodología del análisis histórico, en un proceso didáctico de coordinación y evaluación de sus diferentes pasos.

D. Lo relacionado con la localización espacial y la identificación de espacios histórico-culturales, derivada de la propia naturaleza de la historia.

La mera localización en el aula de unidades territoriales, o puntos que aparecen en el relato histórico, se hace, en la mayoría de los casos, de manera incorrecta y poco clara; especialmente cuando se trata de países o ciudades no demasiado próximas como los europeos y asiáticos. Otro problema radica en la confusión existente entre unidades territoriales actuales y pasadas; por ejemplo, al referirse a Mesoamérica como espacio relativo al contexto nacional actual; al tratar a España como una unidad identificada en periodos de la historia antigua; mientras que Italia y Alemania aparecen como unidades políticas ininterrumpidas desde tiempos remotos.

Por último, se presenta un exagerado occidentalismo, al apreciar en la misma forma zonas geográficas de culturas diferenciadas, situación que se incrementa cuando se estudian estas culturas en un tiempo más distante. Esto se debe a que la selección de contenidos se hace, como parece lógico, centrada en la historia próxima de la localidad, región, nación, continente desde donde se estudia históricamente. El modelo cultural que se desprende y se aprende es un modelo eminentemente occidental, que se explica, al menos hasta el siglo XIX, por el predominio de los países colonialistas europeos; situación que se ha venido reforzado actualmente, por la propia reproducción ideológica y cultural de la sociedad globalizada, que suele trasladarse a la hora de caracterizar o explicar fenómenos históricos de zonas culturalmente diferenciadas, como puede ser el mundo prehispánico e islámico, o los actuales conflictos africanos o del Medio Oriente. El resultado en la comprensión de los fenómenos históricos suele ser desastroso, ya que se aplican ubicaciones y caracterizaciones, cuando no basadas en valores occidentales, sustentadas en realidades que provienen de tradiciones distintas y que se ubican en diferentes tiempos y contextos históricos, que corresponden al tiempo presente.

Para terminar y a manera de conclusión, señalaremos que la materia histórica presenta importantes dificultades para su enseñanza/aprendizaje. Unas relacionadas con su componente de saber social ligado a proyectos ideológicos y políticos, lo que denominamos dificultades contextuales. Otras son específicas de su naturaleza como conocimiento particular de lo social.

Referencias

Prats Joaquín y J. Santacana (2001), "Principios para la enseñanza de la Historia", en: Prats Joaquín, *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida, España, 2001, Junta de Extremadura, http://www.ub.es/histodidactica/libros/Ens_Hist.pdf

Prats Joaquín (2001), "Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria", en: *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida, España, Junta de Extremadura, http://www.ub.es/histodidactica/libros/Ens_Hist.pdf

Isabel López del Amo (1994), *L'ús i el tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de BUP. Reconstruir i ensenyar la Història*, ms. Tesis doctoral inédita, Barcelona, Universidad de Barcelona

⁷ Op. Cit.