

**DIFICULTADES PARA LA ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA:
REFLEXIONES ANTE LA SITUACIÓN ESPAÑOLA¹**

Joaquín Prats
Universidad de Barcelona

RESUMEN

Las dificultades presentadas en la enseñanza de la Historia guardan relación con problemas que atañen al sistema educativo, a los procesos, actores y contenidos implicados en el desarrollo de su teoría y su práctica. La naturaleza social e histórica de la educación constituye fundamento para el estudio científico del fenómeno educativo.

Palabras Clave: Historia, enseñanza, sociedad, educación.

ABSTRACT

The difficulties present when teaching History has a close relationship with the problems within the educational system, with the processes, participants, and contents that are part of the development of its theory and practice. The social and historical nature of the education, constitutes a fundamental for the scientific study of the educational phenomenon.

Key words: History, Teaching, Society, Education.

RESUME

Les difficultés présentes en l'enseignement de l'Histoire ont relation avec le système éducative, les processus, les acteurs et les contenues impliqué en le développement de sa théorie et pratique. La nature sociale et Historique de l'éducation constitue un fondement pour l'étude scientifique du phénomène éducative.

Mots clef: Histoire, Enseignement, Société, Éducation.

Hace ya treinta años, un sector del profesorado británico se planteó las dificultades que suponía la enseñanza de la historia en los niveles obligatorios de la educación. En la revista *History*, órgano de la principal asociación del profesorado de esta materia en Gran Bretaña, se encendió la luz de alarma cuando M. Price escribió que se hacía cada día más patente que la historia no interesaba a la mayor parte del alumnado adolescente, al menos tal como se explicaba. Decía también que en un modelo curricular abierto y flexible, la historia corría grave peligro, un peligro real de desaparecer como tal del plan de estudios como asignatura específica. Como materia con derecho propio. La tendencia, decía Price, es que sobreviva sólo como ingrediente de los estudios sociales o de la educación cívica (Price, M. 342 y ss).

El artículo citado ponía de manifiesto lo que comenzaba a ser una preocupación de un sector amplio de la comunidad educativa inglesa. El debate que generó supuso un paso adelante en los planteamientos didácticos de la historia enseñada. Se cuestionó la historia enunciativa y se propuso un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la construcción de conceptos, destrezas y conocimientos metodológicos. Se generaron proyectos que rompieron, de una manera radical, los viejos tópicos de la enseñanza de la historia y plantearon modelos que, hoy todavía, resultan bastante novedosos. El planteamiento de base era retomar la historia entendida como una materia escolar con un alto grado de posibilidades educativas, y enseñar cómo se construye el conocimiento histórico a través de situaciones de simulación de la indagación histórica y centrándose en el aprendizaje de los conceptos fundamentales de la teoría histórica²

Actualmente, en España, todas las posiciones que se manifestaron en el reciente debate sobre qué historia enseñar, propugnaban un tipo de conocimiento que ofrecía la historia como un conocimiento acabado. Todos defendieron una historia enunciativa. La historia enunciativa, sea de la tendencia que se quiera, ofrezca una u otra visión de España, sea más social o más épica, sea más materialista o más positivista, etc. no nos resuelve el principal problema de su enseñanza en los niveles obligatorios. Una de las razones es que no se reconoce para la educación como un saber discursivo, reflexivo y científico.

Prueba de lo que digo se refleja en la tendencia que las recientes investigaciones nos muestran sobre la visión de la historia por los estudiantes. El alumnado considera la asignatura de historia, y la propia historia, como *una materia que no necesita ser comprendida sino memorizada*.. Socialmente también se identifica este conocimiento como una especie de conocimiento útil para demostrar “*sabiduría*” en concursos televisivos, o para recordar, manifestando erudición, datos y efemérides. La principal virtud intelectual que se requiere para saber historia es, según la opinión popular, tener una gran memoria. Y esta concepción se tiene también incluso cuando los alumnos han tenido profesorado que consideraba la historia como un saber transformador y de contenido social, pero que no había renovado profundamente sus métodos didácticos. Es quizá más inmisericorde, y más inútil, que los alumnos memoricen una definición del feudalismo, por ejemplo, que la tópica lista de los reyes godos. Todos los datos apuntan a que la incorporación de los contenidos no positivistas no ha conseguido que los estudiantes, después de acabados sus

estudios obligatorios, tengan una idea demasiado diferente de la historia que la que tenían los que estudiaron en la época en que era obligatorio memorizar nombres de batallas o fechas.

Algunas investigaciones recientes nos muestran que ante un determinado acontecimiento histórico, como puede ser la caída de la URSS o el descubrimiento de América, los alumnos de primero de BUP³, los de tercero de BUP y sujetos que estudiaban quinto curso de una carrera universitaria ofrecían explicaciones muy similares, que no incorporaban el menor grado de rigor histórico (Jacott, L. 1995). Todos se inclinaban por explicaciones personalistas lo que supone que el alumnado tiene del pasado no guarda demasiada relación con el tipo de historia contenida en los libros de texto que son comunes en España y que estos mismos alumnos utilizan en sus estudios. Tampoco coincide con el pensamiento histórico de la mayor parte del profesorado de educación secundaria⁴.

La interpretación de este hecho no se explica únicamente por una hipotética deficiencia en la metodología didáctica empleada por la mayoría del profesorado, aunque esta puede ser uno de los posibles motivos. Debe considerarse, también, las evidentes dificultades que supone la enseñanza y aprendizaje de una materia, como es la historia, por dos tipos de causas: en primer lugar, porque la historia forma parte del contexto cultural y social que ejerce, creo que de una manera determinante, una gran influencia en la concepción que los alumnos y alumnas tienen de esta materia. En segundo lugar, por la enorme complejidad y nivel de abstracción que tiene la ciencia histórica.

A estas razones hay que añadir que, en los últimos

quince años, se ha producido una situación de inseguridad profesional debida a múltiples y complejas razones. Una, quizá no la más importante, es la que se ha provocado por el largo y mal llevado proceso para realizar la reforma educativa en España. En este sentido, debe decirse que los cambios educativos importantes producen siempre crisis en el funcionamiento del sistema. Las crisis que suelen afectar a la vida académica y a la práctica didáctica cotidiana de los profesionales de la enseñanza, que viven (en ocasiones magnificándolo) el desconcierto que conlleva una reforma en profundidad. Si a ello le añadimos la nula complicidad que el profesorado español de Educación Secundaria ha tenido y tiene con las nuevas propuestas que les ha ofrecido la “Reforma” educativa española, es fácil pensar que la enseñanza de la historia (y la de otros conocimientos) no está pasando por sus mejores momentos. Pero esta cuestión no la trataremos en este artículo, por considerar el proceso de reforma educativa como algo coyuntural y no determinante de los resultados que se obtienen en los procesos de enseñanza/aprendizaje de nuestra disciplina en la etapa educativa indicada. Nos centraremos en estas líneas sólo en dos aspectos que constituyen y determinan algunas de las principales dificultades, que es preciso tener presentes para el planeamiento de la enseñanza de la historia. Nos referimos a las que pueden considerarse como dificultades contextuales a la acción didáctica y, por otro, a las dificultades propias de la naturaleza del conocimiento que se pretende enseñar.

Dificultades contextuales

Las dificultades contextuales están ligadas, entre

otros, a tres factores: a la visión social de la historia, a la función política que, en ocasiones, pretenden los gobernantes para esta materia y, por último, a la tradición y formación de los docentes.

Visión social de la historia

El conocimiento histórico forma parte de la vida cultural y social. La historia es tema de películas y concursos televisivos, es motivo de celebraciones y festejos públicos, es objeto de campañas institucionales y forma parte del enorme legado cultural que se trasmite, entre otros medios, a través de la tradición oral. Ello quiere decir que el alumnado, sin ser consciente, 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.

¿Qué visión de la historia es la que se suele transmitir fuera de la escuela?. ¿Con qué elementos se construye la percepción social del conocimiento del pasado?. No existe una única versión, sino varias.

Podemos comprobar, en primer lugar, que *existe una percepción social que identifica saber histórico con una visión erudita del conocimiento del pasado*. Se trata de una visión bastante habitual. Según esta percepción, saber historia es igual a ser anticuario o albacea del recuerdo; saber historia es conocer curiosidades de otros tiempos, recordar datos que identifican un monumento o un acontecimiento, o, simplemente, recitar nombres de glorias y personajes pasados, generalmente del patrimonio propio. Esta tradición, cultivada desde el siglo pasado por multitud de eruditos locales, ha calado hondo en la sociedad. Nadie reclama, al que dice saber historia, una explicación general del pasado,

ni que contextualice lo singular en un proceso general dinámico que, por fuerza, resulta complejo y requiere estar dotado de método y teoría. La razón es que la percepción general de este tipo de saber, el histórico, está más cerca de la erudición que de una ciencia social como es la historia. Este hecho, aunque quizá no sea explicitado por el alumnado, marca profundamente el concepto que se tiene en la sociedad de la materia histórica y aflora frecuentemente cuando sondeamos las ideas previas de los escolares.

En segundo lugar, puede detectarse en los últimos años una clara tendencia a identificar historia con periodismo. *Reina un contemporaneísmo exagerado como centro de máximo interés en temas de estudio del pasado.* No hay más que ver que tipo de historiadores aparece en los medios de comunicación, qué temas tratan, y qué visión “*culta*” y académica dan del pasado. La Transición Democrática española y, como más lejano, la segunda Guerra Mundial, o la revolución cubana, han sido temas estrella en los medios de comunicación, como se demuestra en una reciente investigación sobre educación y periodismo realizada en la Universidad de Barcelona. Si analizamos, por ejemplo, la programación de reportajes históricos de una televisión dedicada a la cultura, el canal franco-alemán ARTE, comprobaremos que sólo es historia interesante la que va desde los años cuarenta hasta la actualidad. La Guerra del Golfo, 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 la Independencia americana o la Guerra Franco-prusiana.

El exagerado contemporaneísmo, conforma una determinada visión histórica: la falta de perspectiva de los

fenómenos induce a visiones presentistas de cualquier otro hecho, aunque sea muy lejano en el tiempo. La Historia “*interesante*” es aquella que trata nuestro ayer o anteayer inmediato. 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 situación de las fuentes. Pese a ello, esta “*historia*” es la que tiene sentido conocer, incluso desde el punto de vista académico.

Esta supervaloración de lo contemporáneo como contenido histórico totalmente predominante, y que es considerado (a mi juicio muy erróneamente) de mayor significatividad para los jóvenes, consolida una sociedad desmemoriada y una visión absolutamente inadecuada de lo que debe servir para configurar una visión correcta del pasado. En cambio, está siendo impulsada por los medios e, incluso, por los decretos de mínimos curriculares en la nueva ordenación del sistema. No es que neguemos la necesidad de estudiar los temas de la historia más reciente, lo que decimos es que no es posible hacerlo sin tener visiones diacrónicas amplias y sin saber contextualizar los hechos en tipos de formaciones sociales que, por su estructura económica, ideológica, cultural y política, explican estos hechos de manera totalmente diversa según el contexto. Lo contrario es caer en el presentismo, al que dedicaremos el párrafo siguiente, aunque sea haciendo una pequeña digresión al hilo explicativo que se realiza.

Se está imponiendo por múltiples caminos de transmisión ideológica (algunos los acabamos de comentar)

una visión tópica y eficaz del pasado. Como señala Celso Almuñia:

la exaltación del Presentismo (en la línea de un Beard, Randall, Becker, etc.) o, para ser técnicamente más precisos, del relativismo subjetivista: la historia es una simple recreación (invención) del ('su') pasado por cada uno de los historiadores. En definitiva, la escritura histórica es un espejo deformado sobre el cual cada historiador proyecta su particular visión del pasado. Si, por tanto, no puede ser ciencia, debe desempeñar un papel pragmático de carácter funcionalista: estar al servicio de una 'buena causa'. Simple literatura de combate, que será útil en la medida que sea eficaz en esa lucha del liberalismo contra el comunismo (Almuñia, C. 1994 : 11).

La última frase se explica porque Celso Almuñia liga esta tendencia presentista a la ofensiva que el neoidealismo, el liberalismo historiográfico, ha desencadenado en la década de los noventa.

Esta ofensiva ideológica, iniciada con el famoso artículo de Francis Fukuyama, **El fin de la Historia**, al decir de Josep Fontana, ha sido financiada y orquestada por la "*John M. Olin Foundation, una institución norteamericana que invierte anualmente millones de dólares para favorecer un viraje a la derecha en la enseñanza de las ciencias sociales*" (Fontana, J.1992 : 7). El presentismo, quizá desprovisto de muchos de sus elementos teóricos, ha tenido éxito en la visión que de la historia se da en muchos medios e, incluso, de manera implícita en propuestas curriculares que lo adoptan en pro de un enfoque pretendidamente didactista y psicologista, pero que, quizá sin saberlo, desnaturaliza la verdadera fuerza educativa y formativa de la historia.

Por último, existe una *visión esotérica y casi de ciencia-ficción de la historia*. No es que esté muy extendida, pero mantenemos la hipótesis que es muy aceptada en determinados estratos sociales. Nos referimos a la explicación de muchos fenómenos ligados a intervenciones extraterrestres o extrañas. Unas pruebas, sin demasiado rigor científico, que se pasaron entre jóvenes de primeros cursos de educación secundaria obligatoria (12 a 14 años de edad) indicaban 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 lo que consideraban un tema relacionado con la historia: el misterio del **Triángulo de las Bermudas** y, si no todos, una gran parte 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 despreciadas, están también presentes en sectores sociales y, al no ser consideradas y tratadas, subyacen muchas veces en las concepciones de la historia de sectores de adolescentes, incluso después de haber pasado por unos estudios primarios.

La utilización política de la historia

Existen propuestas institucionales consistentes en *la utilización de acontecimientos y efemérides históricas que pretenden justificar ideas o legitimar realidades políticas actuales*. En ocasiones, los gobiernos y algunos políticos se esfuerzan en potenciar mitos y epopeyas históricas que parecen reforzar sus tesis sobre su presente. En España, hay varios ejemplos recientes que nos dan una idea de lo que queremos decir: el quinientos aniversario del descubrimiento

de América, los trescientos años de la muerte de Carlos III, o los mil años del nacimiento de Cataluña fueron campañas institucionales que tenían claras intenciones “*pedagógicas*” desde la óptica política de la que partían. Más recientemente, aunque de menor eficacia comunicativa que las anteriores, se han producido las efemérides de Carlos V y Felipe II. Es indudable que si estas campañas están bien realizadas tienen un claro impacto (aunque difuso) en la formación de la conciencia colectiva. El problema es que estas acciones institucionales, por su propia intencionalidad, por su naturaleza, y por el formato comunicativo en que se realizan suelen ofrecer una visión poco objetiva de lo que conmemoran.

Al mismo tiempo, los *gobiernos utilizan la Historia escolar, aprovechando su poder de ordenación e inspección del sistema, 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 (Prats, J. 1997: 55 y ss). En estos casos la utilización de mitos, tópicos y visiones xenófobas y excluyentes pueden llegar a convertir esta disciplina en un elemento antieducativo. Ejemplos de los últimos años nos confirman esta cuestión.⁵

Más que la pugna entre los políticos sobre qué historia enseñar, cosa que no deja de resultar inquietante para el profesorado de historia, lo que nos interesa en el presente apartado es resaltar como este hecho trascendió en los medios de comunicación. En numerosos debates televisivos, reportajes de prensa y en algunos artículos se manifestaron, una vez más, una determinada visión de la historia y cómo ésta debe incorporarse a la educación. El debate público giró,

exclusivamente, en torno a la visión que debía darse de España en la Educación Secundaria y no al potencial formativo y educativo de la historia. Muchos de los intervinientes apostaron por una determinada visión del pasado en nombre de los intereses políticos de la situación actual. El resultado puso de manifiesto que los contenidos de historia en la educación se establecen de manera y en foros distintos a los de, por ejemplo, biología o filosofía. Los políticos se atreven a decidir qué debe estudiarse en esta área a un nivel de detalle insólito, si lo comparamos con otras áreas. Ello condiciona (ya lo está haciendo) el currículum y no deja de ser un elemento que, analizado desde esta perspectiva (hay otra interna), es un elemento contextual de gran trascendencia.

Tradición y formación de los docentes

Son ya varios estudios los que tratan cuál es el pensamiento del profesorado en cuanto a su concepción como docente y en cuanto a su pensamiento histórico y, por lo tanto, a la historia que debe ser enseñada. Las clases *ofrecen una idea de Historia compuesta de informaciones acabadas*. No hemos encontrado demasiados alumnos que, después de pasar varios años estudiando Historia, comprendiesen 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 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 la tesis citada de Isabel López del Amo en la que aparecen las siguientes conclusiones: casi el 90% del profesorado basa su actividad didáctica fundamentalmente en el uso del libro de texto. Los libros de texto más usados son los que ofrecen una visión más cercana al discurso que es más habitual en la Universidad (los cita). El uso del libro se compagina con algunas actividades de comentario de textos. Pese a todo, la mayor parte del tiempo se dedica a la explicación del profesor: más del 80% explican entre media hora y una hora cada día de clase (López de Amo, I: 724 y ss) . Todo ello, más otras conclusiones de la investigación, abona la idea de que la visión que los alumnos perciben de la historia por parte de sus profesores se acerca más a escuchar relatos, más o menos interesantes, pero que con la metodología empleada en las clases es difícil identificar esta materia con una ciencia que presenta hipótesis, resolución de problemas y métodos de resolución.

En cuanto al pensamiento histórico del profesorado español de más de cuarenta años de edad, la investigación nos señala que una gran parte se alinean en posiciones que podríamos calificar cercanas a una visión próxima a la Escuela de los Annales y, en menor medida, a lo que podría calificarse de marxismo historiográfico⁶. Esta posición no es, en principio, ninguna dificultad para una eficaz y formativa enseñanza de la historia. Sí que puede existir cuando se pretende que los estudiantes aprendan más un modelo interpretativo que a construirlo. El problema que plantea una concepción no positivista es que su conocimiento requiere un largo proceso, en el que se tendrán que dedicar periodos a tratar informaciones simples, sentido de relato, y

muchos más elementos, algunos plenamente metodológicos, para poder iniciar una hermenéutica que conlleve la comprensión de una teoría interpretativa. Esto no ha sido así en la inmensa mayoría de los casos. La experiencia de las últimas décadas parece apuntar a las enormes dificultades que ha tenido su traducción al quehacer didáctico de las enseñanzas medias de las teorías historiográficas mayoritarias.

Como ya expuse en el análisis de la experiencia Alemania, el error de hacer depender el aprendizaje escolar demasiado directamente de una determinada interpretación histórica, hacía que el esfuerzo se produjese más que en '*enseñar historia*' en transmitir categorías historiográficas, resultado de la relación de conceptos abstractos para formar un modelo así mismo abstracto. Lo peor era que, desde el punto de vista didáctico, el alumnado *memorizaba 'explicaciones acabadas'* que no resultaban comprensibles ni significativas (Prats. J. 1997 : 7 y ss).

Esta tradición, que lleva al profesorado a ofrecer una visión de la historia como cuerpo acabado y estático, con el añadido de pensar en una historia compleja, abstracta y cargada de teoría, conforma un escenario que, junto con la visión social de la historia y la intervención no siempre neutral ni técnicamente fundamentada de políticos y administraciones educativas, condicionará el contexto en el que se desarrollará el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Y, por lo que acabamos de ver, más que ayudar, estos aspectos, que he calificado de contextuales, supondrán una dificultad añadida que convendrá considerar y neutralizar.

Dificultades ligadas a la naturaleza de la historia como ciencia social

Como señala Henri Moniot,
el retrato que se tiene de la historia no es simple ni claro. Las matemáticas” una definición intelectual mucho más nítida. Las lenguas vivas tienen una prueba inequívoca, la capacidad o no de comunicarse con ellas. La educación física tiene actividades manifiestas y se nutre de normas claras... mientras que “la historia pasa -abusivamente pero comúnmente- por una materia fácil” (Moniot, H.1993: 35),

Sin embargo, la historia reúne una serie de características que la convierten en un campo de aprendizaje con especiales dificultades.

Dificultades generales

En primer lugar, hay que señalar *su propia naturaleza como ciencia social*. Los enfoques actuales de esta disciplina han desterrado definitivamente la Historia de anticuario, el desempolvar el pasado sin más. La historia supone el conocimiento, análisis y explicación de un todo social pasado. Se trata del conocimiento de un entramado complejo, dinámico, en el que los fenómenos están entrelazados dialécticamente. Por todo ello, la comprensión de los fenómenos históricos supone un dominio de modelos de conocimiento extremadamente abstractos y la utilización de análisis de variables y relaciones difícilmente aislables.

El estudio de la historia, en toda su complejidad, supone el *uso del pensamiento abstracto formal* al más alto nivel. Queda pues claro que será totalmente imposible intentar ofrecer a los alumnos de ciclos básicos e, incluso, medios, la selección de contenidos que pueden ser

manipulados en los ciclos superiores de la enseñanza. Por lo tanto, se hará necesario una presentación de los temas de estudio en niveles adaptados a los estadios operativos del alumnado. Este trabajo constituye una de las tareas que ofrece mayores dificultades para el profesorado, dado lo complicado que resulta aislar informaciones que forman parte de un todo social dinámico.

Una segunda dificultad para el aprendizaje de la historia radica en la *imposibilidad que ofrece de poder reproducir hechos concretos del pasado*, mientras que las llamadas ciencias experimentales permiten repetir en el laboratorio la mayor parte de los fenómenos que vienen contenidos en los temas del plan de estudios. La posibilidad de un aprendizaje por descubrimiento en física, química o ciencias naturales, se hace mucho más complicada en historia, en la medida que las investigaciones que los alumnos deben realizar para construir su propio conocimiento, suponen manipular vestigios del pasado que dan una información sesgada y, en ocasiones, de difícil dilucidación. Dicho de otro modo, resulta imposible trasladar a los alumnos a una verdadera ciudad romana o mantener una conversación con uno de los descubridores de América.

Para conocer estos hechos mediante una técnica de investigación, tan solo disponemos de fuentes (restos arqueológicos, documentos, cuadros etc.) que, como es bien sabido, suponen un trabajo de análisis, crítica y relación que comporta una cierta especialización técnica. Por ello, muchos profesores prefieren impartir la historia a través de libros de texto que ofrezcan las informaciones acabadas o mediante explicaciones magistrales en las que la actividad de los alumnos se reduce a copiar apuntes. La destreza y el

gran conocimiento de historia y de psicopedagogía que supone el preparar unidades didácticamente aceptables, adaptadas a las diversas edades, es una dificultad añadida al profesorado que se plantea salir de una enseñanza memorística o meramente comprensiva.

En tercer lugar, hay que 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 un único vocabulario conceptual y, mucho menos, unas mismas leyes que sirvan de sustrato a los modelos de acercamiento a los datos empíricos. Hay, incluso, como hemos señalado en el apartado anterior, quien discute su carácter de ciencia social y sólo ve en ella un instrumento para la defensa de posturas ideológicas o como mero tribunal ético de los hombres y mujeres del pasado. Es fácil comprender, pues, que esta situación supone una dificultad añadida a las anteriores, en la medida que no existe un consenso suficiente sobre la naturaleza de la disciplina.

Dificultades específicas

De entre las muchas dificultades que se plantean para acercarse al conocimiento histórico, he seleccionado cuatro que me parecen más importantes y que, en ocasiones, no suelen considerarse como puntos fuertes que conviene trabajar decididamente en la clase. Se trata del aprendizaje de conceptos históricos, la percepción del tiempo en historia, los temas de causalidad y multicausalidad y la localización e identificación de espacios culturales. El tratamiento correcto de cada uno de estos temas exigiría estrategias didácticas que deberían considerar los procesos

de enseñanza/aprendizaje en periodos de varios cursos, situando cada paso en un diseño que permitiera la construcción ordenada y profunda de los conceptos que se plantean.

En este escrito no se abordará el cómo realizar esto, simplemente expondré algunas cuestiones que deben tenerse en cuenta para diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje. Estas cuestiones, por su complejidad, son dificultades objetivas que pueden abordarse si son identificadas y se plantean estrategias concretas para superarlas.

El aprendizaje de conceptos históricos ofrece especiales dificultades para el alumnado de la enseñanza secundaria. Los conceptos que se utilizan en las clases presentan diversos aspectos distintos. Algunos son términos que tienen una utilización corriente en el lenguaje cotidiano, por ejemplo: monarca, aristócrata, democracia, colonialismo, iglesia, etc. Generalmente, los alumnos tienen una referencia de lo que significan estas palabras. Como esta aparente comprensión es percibida por el profesorado, con frecuencia se dan por sabidas sin considerar que cualquiera de ellas, monarca, aristócrata, etc. cobra significación diversa y, en ocasiones, muy distinta según el contexto histórico en el que se trate. Es fácil de imaginar que la idea de rey que ofrecen los medios de comunicación en los países europeos (persona que no gobierna, pero que arbitra, persona que tiene una gran afición a los deportes, persona que es sensible a las desgracias ajenas, o, en otros casos, persona que tiene unos hijos con graves problemas matrimoniales, etc.) poco tiene que ver con el papel de un monarca Hitita o uno medieval. Ello exigirá un esfuerzo didáctico importante para conseguir relativizar 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 se plantea al trabajar con conceptos es la incorporación de palabras técnicas de uso, casi exclusivo, de los historiadores, y que requieren trabajar el aprendizaje de los conceptos con sucesivas aproximaciones que los llenen de contenido. Se trata de términos como, por ejemplo, estamento, feudalismo, foralismo, mercantilismo, revolución burguesa etc. Como en el caso anterior, el dominio de estos conceptos, y otros, es condición sine qua non para poder construir el conocimiento histórico. La dificultad radica en la complejidad que supone delimitar su carga descriptiva y, sobre todo, la interpretativa. Ello no puede resolverse haciendo aprender una mera definición que, repetida por un alumno, puede dar la impresión de que ya se conoce el concepto. Su aprendizaje supone no sólo definirlo, sino saber emplearlo en una explicación histórica, y ello obliga a que el concepto sea trabajado profundamente.

Por último, señalar 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 que describen una realidad en toda su profundidad, una *dimensión extensiva* en cuanto que, con variantes, ofrecen caracterizaciones que son constantes en los procesos históricos, una *dimensión temporal*, en la medida que varían en función del tiempo histórico en el que se dan y, por último, una *dimensión relacional*, en la medida 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; tiene una dimensión extensiva

en la medida que ocupa un lugar en la estructura política que tiene una cierta continuidad desde la reacción de esta institución; tiene una dimensión temporal, en la medida que ofrece rasgos distintos, en función del momento histórico que lo estudiemos, un rey dios, en las culturas antiguas, un rey primus inter pares, 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 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.

El tema del tiempo y las concepciones temporales deben considerarse como una cuestión digna de tratarse con un máximo de profundidad. Sin querer complicar demasiado la cuestión, la primera distinción que podemos realizar es la de tiempo cronológico y tiempo histórico. El primero requiere un cierto adiestramiento, sobre todo cuando introducimos al alumnado en cambio de era (Antes y Después de Cristo) o cuando le acercamos a otros calendarios pertenecientes a otras culturas. Pese a esta facilidad, algunos estudios nos muestran las dificultades que aparecen a ciertas edades para comprender cosas aparentemente simples: por ejemplo, cuantos años van desde la fundación de Roma hasta la caída del Imperio de Oriente o, todavía más difícil, los cambios que se producen en un proceso de larga duración. Trepát nos muestra que estas cuestiones no son de fácil resolución y que deben trabajarse de manera específica (Trepát, C; Comes, P. 1998).

Más problema se plantea cuando tratamos lo que denominamos tiempo histórico. En la medida que el

tiempo histórico es, como señala Ruiz Torres, un tiempo social y, por lo tanto, es un tiempo que existe de diversas formas, en función de los diversos

Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria:
Reflexiones ante la situación española.

contextos sociales y culturales. Por ello, no se puede hablar de un tiempo histórico, sino de muchos tiempos superpuestos unos a otros (Ruiz, P. 1994 : 1).

Para discernir la calidad del tiempo histórico y poder percibir este tipo de concepto, R. Koselleck (en quien se basa Ruiz Torres) propone utilizar la combinación del “*ámbito de la experiencia*” y el “*horizonte de la expectativa*”. La interacción del pasado y el futuro y la conciencia colectiva dan cuenta de la diversa calidad del tiempo histórico (Kosselleck, R. 1986).

La complicación para percibir el tiempo histórico conlleva la distinción entre los diversos “*tempos*” o ritmos de cambio. Mientras que el tiempo cronológico es convencionalmente continuo, el tiempo social es discontinuo. Se suele hablar de que hay un tiempo de las sociedades rurales y un tiempo de las sociedades industriales. Así mismo, existen concepciones que groseramente distinguen entre lo antiguo y lo nuevo, concepciones ligadas al tiempo generacional. Normalmente, grandes traumas sociales establecen barreras que determinan lo lejano y lo próximo. Por ejemplo, para las generaciones de franceses y alemanes que están entre los 65 y los 85 años, la Guerra Mundial actúa de frontera entre dos épocas de la historia. Probablemente, para los abuelos de estas personas, esta frontera la habría constituido la Primera Guerra o la llegada del ferrocarril a su pueblo.

El tiempo social respecto a culturas diferenciadas también distorsiona la representación temporal. En la zona levantina española hasta hace no muchos lustros, toda ruina o yacimiento arqueológico era atribuido a “*los moros*”, gobernantes que fueron expulsados de estas tierras entre el siglo XI y XIII.. Por ello, todo resto no identificable (aunque sea romano o ibérico) es atribuido, por la gente sencilla, a

la última cultura distinta a la que impusieron los conquistadores cristianos. En el recuerdo social suele pesar más la última cultura diferenciada cuando se trata de fenómenos lejanos.

Todos estos elementos: cronología, combinación de percepciones, ritmos de cambio, distorsiones del recuerdo social, etc., constituyen factores que complican el trabajo de representación temporal de los fenómenos. No queremos abordar aquí las limitaciones que, en el terreno cognoscitivo, pueden darse a edades tempranas para poder imaginar las secuencias y la dimensión temporal, ésta sería una dificultad añadida a la que aquí comento, que se refiere exclusivamente a la naturaleza de la materia histórica. Ya sabemos que la concepción temporal viene condicionada por la consecución del pensamiento formal y que su aprendizaje tiene un carácter constructivo. Ello quiere decir que el mero desarrollo psicológico no asegura unos niveles adecuados de comprensión de las diferentes nociones temporales. (...) Existen bastantes problemas que no se resuelven, a menos que se someta a los alumnos a una instrucción adecuada, que los provea de los modelos y las representaciones idóneas (Asensio, M; Carretero, M; Pozo, J. 1989: 103 y ss).

Uno de los elementos interpretativos que más problemas plantean para su enseñanza es la causalidad y multicausalidad en la explicación histórica. En primer lugar, por la tendencia a confundir las causas y los motivos de los fenómenos sociales. Como he señalado al principio del artículo, la investigación sobre la explicación histórica entre jóvenes y adolescentes nos ofrece que éstos no consideran las causas estructurales como elemento que explique los hechos y fenómenos históricos. Se escuchan algunas opiniones que

resuelven esta cuestión, defendiendo que, en la enseñanza secundaria no debería plantearse una historia explicativa. Que lo adecuado es plantear una historia descriptiva o narrativa llena de imágenes y sin más pretensión que informar de unos hechos. En esta orientación, las motivaciones coyunturales e inmediatas de los hechos históricos y las explicaciones personalistas estarían plenamente justificadas.

Independientemente de los pasos que se deban dar para llegar a una explicación profunda y estructural de los hechos y fenómenos históricos, lo cierto es que renunciar a que el alumnado pueda comprender 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. Es cierto que existen diversos modelos explicativos entre los epistemólogos de la historia; en todos los casos, desde los tipos de causalidad que plantea Topolsky, pasando por la controversia de C. G. Hempel con los historiadores idealistas y conservadores como Collingwood (en el que muchos basan el concepto de empatía), hasta las explicaciones que ligan los hechos y fenómenos al desarrollo y crecimiento de las fuerzas productivas, etc., todos exigen unos niveles de abstracción que supone establecer dispositivos y estrategias didácticas para ayudar a la comprensión de la complejidad que tiene toda explicación histórica que aspire a tener rigor y estatus científico.

Como hemos señalado en el punto anterior, no abordamos aquí otros problemas añadidos relacionados con los temas que se tratan en la psicología cognitiva. Deberán considerarse en el momento de resolver las dificultades de aprendizaje que supone el nivel de conocimiento histórico en el que se incluya la explicación causal. En cualquier caso,

debe recordarse que estas dificultades no se resuelven en un curso académico ni por la estrategia del “llueve sobre mojado”. Por el contrario, suponen una gradación de información, de operaciones y de acercamientos a la metodología que estarán presentes desde el inicio de la educación secundaria hasta su finalización, siendo todas ellas coordinadas y evaluadas en sus diferentes pasos.

Por último, conviene tratar como dificultad específica, derivada de la propia naturaleza de la historia, *lo relacionado con la localización espacial y la identificación de espacios histórico-culturales*. En una investigación en curso sobre la explicación histórica y corrección de identificación y situación espacial de los hechos y fenómenos históricos con alumnos de cuarto de la licenciatura de psicología y cuarto de historia, los primeros datos resultan, como mínimo, preocupantes. Todavía es pronto para ofrecer resultados interpretados y falta la validación de los instrumentos utilizados en las primeras pruebas. Pero todo nos hace pensar que, probablemente, aparecerán graves déficits en los tres aspectos siguientes:

En primer lugar, en la mera localización de unidades territoriales o puntos que aparecen en el relato histórico; se hace de manera incorrecta, especialmente cuando se trata de países o ciudades no demasiado próximas (Europa del este, Asia o América). En segundo lugar, en la confusión entre unidades territoriales actuales y pasadas. España es una unidad que se pretende identificar en periodos de la historia antigua, Italia aparece como una unidad política ininterrumpida desde tiempos remotos. Por último, un exagerado occidentalismo en la apreciación de zonas de culturas diferenciadas y, con mayor problema, cuando más alejadas en el tiempo se estudian. Todas estas cuestiones, las

dos primeras aparentemente simples, pues no exigen un nivel elevado de abstracción, constituyen un problema que emborrona otros aspectos más discursivos e interpretativos del relato histórico.

Respecto al eurocentrismo, tan acusado en la enseñanza de la historia en los países europeos, la cuestión es más complicada de resolver. La selección de contenidos se hace, como parece lógico, centrada en la historia próxima (localidad, región, nación, continente...). El modelo cultural que se desprende es un modelo eminentemente occidental, que se explica, al menos hasta el siglo XIX, casi exclusivamente por factores internos. Esta visión, que viene aumentada sensiblemente por la propia reproducción ideológica y cultural de la sociedad, suele trasladarse a la hora de caracterizar o explicar fenómenos históricos de zonas culturalmente diferenciadas (en los actuales programas escolares, generalmente, de historia reciente), como puede ser el mundo islámico o los conflictos africanos. El resultado suele ser desastroso, ya que se aplican caracterizaciones, cuando no valores occidentales, a realidades que provienen de tradiciones distintas. Estas cuestiones dificultan el estudio y la correcta comprensión de la historia de estas unidades territoriales y culturales, por lo que las estrategias didácticas deberán considerar estos aspectos espaciales, desde los que se refieren a la mera localización hasta los que supongan una caracterización histórica cultural.

Como reflexión final, de carácter conclusivo, debo decir que la materia histórica incorpora importantes dificultades para su enseñanza; unas, basadas en su componente de saber social ligado a proyectos ideológicos y políticos, lo que hemos denominado dificultades contextuales, y otras, que son

específicas de su naturaleza como conocimiento, aspecto que, desde mi punto de vista, no se ha tenido en cuenta en la elaboración del actual currículum. Por todo ello, y muchas otras cuestiones que no he tratado aquí, la enseñanza de la historia, su didáctica, tiene planteados importantes retos para situarla en su máxima posibilidad formativa como conocimiento escolar. El reto, los retos, suponen superar los problemas actuales, obviar los modelos casi escolásticos que nos ofrece el vigente modelo curricular, y recuperar el añorado impulso de innovación didáctica que estaba tan presente en los momentos anteriores a la elaboración y aplicación de la reforma educativa española, esta vez, ayudado por una ya apreciable actividad de investigación en la didáctica de esta disciplina.

NOTAS

¹.- Este artículo procede de la ponencia que pronuncié en el curso de verano: **Conocimiento, formas de vida y trabajo: situación y perspectivas**, organizado por la Universidad de Castilla-La Mancha (España) en 1999.

².- El ejemplo británico no tuvo demasiada repercusión en España, si exceptuamos la aparición, a finales de los setenta, del Grupo Historia 13-16 (aunque tuvo durante los años ochenta otros nombres como “EINA” y “Angangui” etc.) que ha venido realizando diversas adaptaciones y reformulaciones de los materiales del proyecto del School Council, History 13-16. Han aparecido, también, algunos artículos y propuestas que se basan en los proyectos ingleses pero han tenido niveles de experimentación en nuestra realidad muy reducidos y deben ser considerados como interesantes especulaciones didácticas. Vid: GRUPO 13-16. **Taller de Historia**. Madrid. Ed. De la Torre. 1990. Existen cinco versiones distintas de materiales didácticos editados por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona y por la Editorial CIMYX. En alguna de esta versiones los integrantes del

Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria:
Reflexiones ante la situación española.

grupo nos apartamos sensiblemente del modelo británico e intentamos alternar dos tipos de unidades: unas más metodológicas y otras más conceptuales o informativas. El relativo fracaso del estudio en desarrollo y el estudio en profundidad que se experimentaron en más de veinte centros, nos llevaron a probar estas variantes. En el material reseñado en esta nota, el **Taller de Historia**, se vuelve de nuevo a los planteamientos más ortodoxos respecto al proyecto original .

³.- El primero de BUP (Bachillerato Unificado y Polivalente) equivalía en España, antes de la actual reforma educativa, a las clases de estudiantes que aprobaban la enseñanza obligatoria de carácter básico. Los alumnos eran jóvenes de 14-15 años en primero y los de tercero de 16-17.

⁴.- Hay ya varias investigaciones que nos indican la orientación mayoritaria del profesorado de historia de educación secundaria en cuanto a su formación y preferencias en relación con la tendencia histórica. La mayor parte se sitúan en un enfoque socioeconómico, dentro de lo que sería una visión amplia de lo que podríamos considerar tendencia marxista. Ver, entre otras, la tesis de Isabel LÓPEZ DEL AMO. «L'ús i el tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de BUP. Reconstruir i ensenyar la Història» Tesis doctoral inédita. Barcelona. Universidad de Barcelona. 1994.

⁵.- Sobre el debate de las Humanidades en España, que tuvo una amplísima repercusión mediática, he manifestado mi posición en: Joaquín Prats. “La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades”. En **Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa**. ICE-UAM Abril. 1999.

⁶.- Esta afirmación se ve respaldada por la investigación citada de Isabel López del Amo quien señala que la mayor parte de los profesores “muestran un acuerdo general con las proposiciones propias de la que es considerada perspectiva historiográfica marxista. (...). Se puede observar como coinciden las respuestas mayoritarias que muestran acuerdo con (...) la visión marxista de las fuentes y el trabajo del historiador y con un porcentaje menor con las propuestas propias de la tendencia idealista. En este mismo sentido, el trabajo de C. Guimerá apunta en Catalunya, una identificación mayoritaria de los profesores con una visión marxista de la historia” Isabel LÓPEZ DEL AMO. Op. Cit. Pág. 726.

REFERENCIAS

- ASENSIO, M; CARRETERO, M; POZO, J. I. (1989). “*La comprensión del tiempo histórico*”, en: CARRETERO, M; POZO, J. I. y ASENSIO, M. (1989). **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid. Aprendizaje Visor.
- ALMUIÑA, C. (1994). “*Crisis historiográfica y comprensión de la Historia*” en: **Grupo Valladolid. La comprensión de la Historia por los adolescentes**. Valladolid. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid.
- FONTANA, J. (1992). **La Historia después del fin de la Historia**. Barcelona. Editorial Crítica.
- GRUPO 13-16. (1990). **Taller de Historia**. Madrid. Ed. De la Torre.
- JACOTT, L. (1995). **La explicación en Historia**. Tesis doctoral inédita. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
- KOSSELLECK, R. (1986). **Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici**. Genova. Ed. Marietti.
- LÓPEZ DEL AMO, I. (1994). **L’ús i el tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de BUP. Reconstruir i ensenyar la Història**. Tesis doctoral inédita. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- MONIOT, H. (1993). **Didactique de l’Histoire**. Paris. Nathan Pédagogique.
- PRATS, J. (1997). “*Selection of syllabus content*”, en: **PARLIAMENTARY ASSEMBLY History and its interpretations**. Strasbourg. Council of Europe Publishing.
- _____ (1997). “*La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica*” en: **IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nuevas fronteras de la Historia**. Nº 12.
- _____ (1999). “*La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades*”. En **Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa**. ICE-UAM.
- PRICE, M. “*History in danger*” en **History** nº53. p. 342 y ss.
- RUIZ TORRES, P. (1994). “*El tiempo histórico*” en: **Eutopías. Documentos de Trabajo**. Nº. 71. Universidad de Valencia
- TREPAT, C. A ; COMES, P. (1998). **El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales**. Barcelona. ICE/Graò.