

APRENDER A ENSEÑAR HISTORIA. LAS RELACIONES ENTRE la historia y la historia escolar¹.

Pagès Blanch, Joan*

GREDICS | Universidad Autónoma de Barcelona.

RESUMEN

En este artículo planteo algunos desencuentros entre la historia que se construye en la Academia, en la Universidad, y la que aparece en los currículos, en los programas, en los textos y en las prácticas de la historia escolar. El saber histórico escolar debería ser un saber socialmente útil para el conjunto de la ciudadanía. El futuro de la historia escolar depende de ello. Señalaré, en primer lugar, la importancia de la formación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales del profesorado. Posteriormente analizaré las relaciones entre la historia y la historia escolar. Y concluiré remarcando la urgencia de repensar la formación inicial y continuada del profesorado de historia para intentar superar los problemas derivados de una historia escolar alejada de los resultados de la investigación histórica y poco útil para posicionar al alumnado ante los problemas del mundo.

PALABRAS CLAVE

Historia, Historia escolar, Didáctica de la Historia, Investigación histórica y Didáctica, Formación del profesorado.

¹ Sobre esta temática también he escrito con Antoni Santisteban en el trabajo "La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales", en JARA, M. A.; FUNES, G. (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Eq. Docencia e Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia, Cipolletti, 2016, 63-86.

El conocimiento histórico sigue siendo en el siglo XXI un conocimiento fundamental para saber dónde estamos y por qué estamos donde estamos, y para poder plantearnos con una cierta racionalidad hacia donde nos gustaría ir. Sin duda, conocer nuestras raíces, saber de dónde procedemos -cuál es el origen de nuestra identidad- es un requisito para poder navegar por el complejo mundo que nos toca vivir, que toca vivir a los y a las jóvenes. Es disponer y saber utilizar los instrumentos necesarios para poder trazar, en las cartas náuticas personales, un itinerario entre el punto en el que como personas y como sociedades estamos y el lugar -o el tempo- al que nos gustaría llegar sabiendo con una cierta precisión cómo podrá ser la navegación, qué situaciones climatológicas nos podríamos encontrar en el camino y cómo deberíamos afrontarlas, en qué puertos habría que recalar y repostar antes de llegar a destino. El uso de las cartas náuticas, de la brújula, del astrolabio, o de las técnicas más sofisticadas para la navegación -el GPS, por ejemplo- no es, sin embargo, un conocimiento que se aprenda espontáneamente. Es necesario enseñarlo y enseñarlo con rigor y precisión para no errar -o errar poco- en las previsiones, en los cálculos. Y para poder enseñarlo hay que aprender previamente su manejo, su funcionamiento y su utilidad. Esta situación es aplicable a la enseñanza de

la historia. Para enseñar historia hay que saber historia pero además hay que saber enseñarla. Hay que saber manejar los instrumentos para navegar en el complejo mundo de la educación de los niños

y de los jóvenes. Y de esto se responsabiliza la didáctica de la historia junto con otras disciplinas educativas necesarias para desarrollar la profesión de docente de historia en cualquier etapa educativa (también en la Universidad). La didáctica de la historia es una disciplina educativa fundamental en la formación de docentes porque de ella depende básicamente que el conocimiento histórico que éstos y éstas poseen se convierta en el conocimiento histórico de la ciudadanía. Es decir, para que la historia se convierta en el conocimiento que va a permitir el desarrollo de la conciencia histórica de nuestra joven ciudadanía a fin de construir sus propios itinerarios de vida y participar con los demás en la construcción del futuro de sus sociedades. Para ello la didáctica necesita de los saberes que emanan de la propia historia, pero también necesita de los saberes que emanan de dos prácticas: la práctica de enseñar historia

Para enseñar historia hay que saber historia pero además hay que saber enseñarla. Hay que saber manejar los instrumentos para navegar en el complejo mundo de la educación de los niños y de los jóvenes.

en los centros de enseñanza primaria y secundaria y la práctica de enseñar a enseñar historia en los centros de formación del profesorado y en las universidades.

LA HISTORIA QUE SE INVESTIGA Y LA HISTORIA QUE SE ENSEÑA.

La historia que se enseña en las escuelas y en los centros de secundaria no es la historia que se investiga ni es una consecuencia directa de la investigación histórica. Sin embargo, hay más relaciones de las que se suponen habitualmente entre una y otra historia.

La historia que se enseña en las escuelas y en los centros de secundaria no es la historia que se investiga ni es una consecuencia directa de la investigación histórica.

La historia que se investiga debería nutrir a la historia que se enseña, pero no es lo habitual ya que la historia escolar y, en general, la historia

que se divulga, es un producto pensado no para dar a conocer el saber investigado sino para socializar a los y a las estudiantes, a la ciudadanía, en un pasado al servicio de la nación. A pesar de la evolución de la historiografía y de la progresiva aparición de nuevos campos de estudio, de nuevos problemas y protagonistas que han caracterizado a la historia en el último siglo, el saber histórico escolar no se ha movido apenas de sitio, ha cambiado poco y lentamente. Parece que la historia escolar es reacia a incorporar las novedades que se han producido en el campo de la historia y en el mundo y tanto los saberes escolares como las prácticas siguen obedeciendo a ideas y principios muchas veces obsoletos que no ayudan a la ciudadanía a comprender el uso y la función social que la historia escolar debería tener en un mundo tan complejo como el que estamos viviendo. Tal vez la causa más importante es el predominio que sigue teniendo el positivismo en la transmisión de las historias oficiales y, entre ellas, de la historia escolar. En palabras de Parodi Revoredo (2010: 33)

La ideología nacionalista y la historia positivista constituyen la base teórica y metodológica con la que se producen las versiones oficiales del pasado. La nación requiere epopeyas y mártires para cohesionarse, así como eventuales contrincantes que la amena-

cen. Así, tras la fundación política del Estado, se crean sus símbolos, sus efemérides patrias y a los enemigos que es menester temer y confrontar.

En consideración a todo aquello, el historiador le relata a la sociedad el pasado de su nación. Esta práctica, corriente durante el siglo XIX, se prolongó hasta mediados del siglo XX y (...) persiste en la producción historiográfica contemporánea.

La formación del profesorado de historia para la enseñanza escolar constituye un campo disciplinar más cercano a las ciencias de la educación y a la escuela que a las ciencias históricas ya que el proceso de enseñar para aprender en la educación obligatoria tiene unas características bastante diferentes al proceso de formar para investigar. No, sin embargo, que el proceso de enseñar historia en la Universidad (por esto se habla cada vez más de una didáctica de la enseñanza superior que, en síntesis, tiene los mismos componentes que la didáctica del resto de etapas educativas). El problema de las relaciones entre la historia y la historia escolar es viejo. Lo ha tratado, entre otros Raimundo Cuesta (1997) con su concepto de código disciplinar. Y ha generado más de uno y de dos debates, debates que, hasta la fecha y en mi opinión, no se han planteado con la idea de resolver la naturaleza de las relaciones que han de existir entre ambas. La responsabilidad es, sin duda, compartida por quienes investigan en historia y quienes investigamos en didáctica de la historia. Pero, la responsabilidad última es necesario buscarla en la naturaleza política e ideológica del currículum y la práctica escolar y en los intereses sociales, culturales, económicos, etc. que vehicula. Como nos recuerda Legris (2014: 201), en el caso francés perfectamente generalizable a otros países:

Raras son las investigaciones en didáctica y en epistemología de la historia conocidas por los autores de los programas. La mayor parte de quienes tiene la pluma para escribir estos textos consideran que la historia escolar debetenercomoreferencia a la historia sabia, el saber escrito por los universitarios, y reflexionan insuficientemente en la manera en que las prescripciones podrían evolucionar verdadera-

mente para permitir un aprendizaje activo y eficiente de la historia escolar.

COINCIDENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE LA HISTORIA Y LA HISTORIA ESCOLAR.

La comparación entre las características de la investigación histórica y de la historia con las de la investigación en didáctica de la historia y la historia escolar permite poner de relieve las coincidencias y las divergencias en los aspectos siguientes: las personas a las que se dirige, las finalidades o los propósitos, la selección y organización de contenidos, la estructura epistemológica, la complejidad textual, la comunicación y la evaluación y verificación del aprendizaje. Tal vez son más evidentes las diferencias entre la investigación histórica y la investigación didáctica, si esta última se centra en los problemas de la práctica, que entre la historia que se enseña en la universidad y la que se enseña en las escuelas. Los destinatarios de la investigación histórica son, en primer lugar, los propios historiadores e historiadoras. También lo son quienes estudian historia o la han estudiado y, teóricamente, el público en general aunque raramente lea aquello que investigan los historiadores a no ser que se trate de una obra excepcional. Entre quienes han estudiado historia se halla el profesorado de historia. La historia escolar, por su parte, está destinada a estudiantes de escuela primaria y secundaria, a la enseñanza no universitaria. Los destinatarios de la investigación didáctica son, en primer lugar, los y las docentes en activo o en formación. También deberían serlo los autores de los currículos y de los programas y de los libros de texto. En todos los casos con una clara intención: lograr más y mejores aprendizajes históricos de los y las jóvenes estudiantes a partir de lo que sucede en la práctica. Sin embargo, existen coincidencias. La principal es que los destinatarios de la historia investigada y enseñada en la Universidad, antes lo han sido de la historia escolar donde, con bastante seguridad, se habrán interesado por seguir estudiando historia. Esta primera coincidencia hay que relativizarla pues mientras que en la enseñanza no universitaria todo el mundo ha de estudiar lo que es prescriptivo, en la enseñanza universitaria se elige lo que se quiere estudiar. Dicho en otras palabras, los niños y las niñas y la juventud de nuestros centros

de enseñanza primaria o secundaria han de estudiar historia porque no les queda otra alternativa, mientras que los y las estudiantes universitarios de historia han elegido libremente estos estudios, es decir, han elegido ser historiadores o historiadoras o docentes de historia. Es importante tener en cuenta esta situación pensando, en especial en aquel sector de historiadores que se encaminará a la docencia y a la historia escolar. Los propósitos y las finalidades de ambas historias son, sin duda, diferentes. La investigación histórica pretende hacer luz sobre el pasado, sobre hechos, procesos o problemas históricos y sus protagonistas con la intención de conocer más y mejor nuestros antecedentes y, en consecuencia, nuestro presente. Los propósitos de la investigación en didáctica de la historia consisten en conocer más y mejor los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de la historia escolar con el fin de mejorar las prácticas y formar el pensamiento histórico de la ciudadanía para situarse en el presente y entender su historicidad. Y mejorar la formación inicial y continuada de los y las docentes. En el fondo, sin embargo, los propósitos de ambas historias también podrían ser compartidos a nivel de discurso. Podemos comprobarlo con las palabras de los propios historiadores e historiadoras comparándolas con las palabras que suelen presidir las introducciones a los currículos y a los programas de historia de la mayoría de países. Emmanuel Laurentin recogió las respuestas de una cuarentena de historiadores e historiadoras francesas a la respuesta que ya le planteó a Marc Bloch su hijo: Explique-moi donc à quoi sert l'histoire? en un pequeño texto cuyo título es À quoi sert l'histoire aujourd'hui?. He seleccionado fragmentos de la respuesta dada por Jacques LeGoff cuyas ideas son particularmente relevantes pues inciden sobre el uso social de la historia y, por supuesto, en las finalidades de su enseñanza.

(...) los destinatarios de la historia investigada y enseñada en la Universidad, antes lo han sido de la historia escolar donde, con bastante seguridad, se habrán interesado por seguir estudiando historia.

(...) la historia es el estudio del cambio de los hombres en sociedad en el tiempo (...) es un ejercicio y un conocimiento que debe ser útil y esta utilidad no

es una utilidad para el placer, para el entretenimiento. (...) La historia debe aportar no solo una cierta cantidad de conocimiento, sino también una forma de cuestionar el pasado, un método para hacer preguntas al pasado (...) a fin de ayudar al futuro a ser mejor (...) Pienso que el gran progreso que debemos hacer es ayudar a los franceses a construir una Europa unida, debemos trabajar haciendo que los franceses sean buenos europeos apoyándose en la historia. (...) Y hoy, cuando los problemas de las relaciones entre el cristianismo secularizado y el islam son muy difíciles, saber lo que originalmente era el islam es esencial para entender el presente y tratar de encontrar soluciones, soluciones pacíficas, las verdaderas soluciones que nuestro presente necesita” (LeGoff, en Laurentin, 2011: 123-125).

Probablemente estas ideas son compartidas por muchos y muchas docentes franceses. Y de otros países. Tal vez lo que no compartirían son los contenidos que las hacen creíbles ni los métodos de enseñanza y evaluación. Las diferencias entre los contenidos seleccionados y su organización en la historia y en la historia escolar son importantes. La historia escolar es una historia prescrita, obligatoria, que se selecciona pensando en socializar y no en formar el pensamiento histórico, la historicidad de la ciudadanía. La selección y organización de los contenidos de la historia universitaria están en función del objeto de investigación y de la especialidad histórica que ha elegido cada historiador o historiadora. Cada vez es más frecuente la especialización de los historiadores y, en consecuencia, el estudio de los contenidos de la especialidad: prehistoria, historia antigua, edad media, edad moderna, período colonial, etc. La historia escolar es una historia cronológica que se presenta de manera lineal, se inicia en la prehistoria y concluye, al menos en teoría, en la actualidad y su evolución se divide en función del número de cursos y, habitualmente, se repite en distintas etapas educativas. Casi siempre es una historia nacional, política y factual. Es una historia eurocéntrica que contempla poco la pluralidad cultural. Está protagonizada fundamentalmente por

varones, es una historia androcéntrica. La historia universitaria ha abierto sus contenidos y sus protagonistas a todo tipo de contenidos desde los tiempos de Bloch y Febvre. El objeto de estudio y los protagonistas se han diversificado. La diversidad está presente en el interior de cada sociedad, de cada país y en el mundo. La historia global ha abierto, además, nuevas perspectivas a la historia comparada que ayudan a superar el nacionalismo, el machismo y otros ismos que mantienen visiones estereotipadas del pasado de hombres y mujeres y de los otros pueblos y las otras culturas en la historia escolar (por ejemplo, Aurell, Balmaceda, Burke y Soza, 2013). La estructura epistemológica de la historia está implícita en sus propios estudios, en sus textos y está determinada por los distintos paradigmas en los que se inscriben. Los contenidos de los programas de la historia escolar esconden su estructura epistemológica debajo de sus propósitos socializadores. Los saberes elegidos no están pensados para formar el pensamiento histórico de la ciudadanía sino para identificarse con una determinada concepción de lo que significa formar parte de su nación. Es importante formar al futuro profesorado para que sepa analizar e interpretar qué historia está enseñando y cuál es su racionalidad. Esta reflexión no se traducirá en un cambio de sus prácticas si no va acompañada de una reflexión sobre su papel como docente y el papel de su alumnado como aprendices. Las relaciones entre la concepción epistemológica del saber, la concepción sobre el significado de enseñar -¿transmitir saberes?, ¿comunicar creando condiciones para apoderarte de los saberes?, ¿decir al alumnado lo que ha de pensar o enseñarle a pensar?- y la concepción sobre el aprendizaje vienen determinadas por la epistemología, en general por una epistemología positivista en los tres casos, y por las finalidades y explican la naturaleza de las prácticas y de sus resultados en el aprendizaje histórico de la ciudadanía. Como es sabido, estos resultados ponen en evidencia problemas serios. A ello colabora la complejidad textual de los relatos escolares. También en este sentido las diferencias son claras. En la universidad, la complejidad está en función del objeto de la investigación. A diferencia de los textos escolares, en los textos de historia universitaria no hay ni gradualidad ni actividades y ejercicios

de aprendizaje. En cambio, la complejidad textual de la historia escolar debería estar marcada por los ritmos de aprendizaje y la madurez de quienes aprenden. La complejidad conceptual necesaria para interpretar hechos, procesos y problemas históricos, puede convertir las narrativas históricas escolares en obstáculos insalvables para el aprendizaje si no se apoyan en actividades y ejercicios diversos que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico. Finalmente, entre unos estudiantes que se forman para ser ciudadanos y otras que se forman para ser historiadoras hay alguna coincidencia más: la modalidad de transmisión y de evaluación. La práctica de la enseñanza de la historia

Finalmente, entre unos estudiantes que se forman para ser ciudadanos y otras que se forman para ser historiadoras hay alguna coincidencia más: la modalidad de transmisión y de evaluación.

no ha cambiado mucho en los últimos cien años ni en la Universidad ni en la enseñanza no universitaria como señala Lukacs (2011). También comparten

ambos estudiantes –no su profesorado– la disminución de la capacidad de atención y de lectura. Afirmo Lukacs en relación con los estudiantes universitarios: “el hábito de leer está desapareciendo a toda velocidad entre los estudiantes, que cada vez se hallan menos familiarizados con los libros, (...) en las escuelas superiores y en las universidades cada vez se exige leer menos” (p. 56). También comparten “la penetración de la “cultura” gráfica por encima de la verbal” (p. 56) y, cada vez más, el ordenador e internet y sus riesgos: “Gracias a las búsquedas electrónicas también es más fácil recabar datos o documentos. (...) Pero (...) las nuevas ventajas van unidas a nuevos inconvenientes. No resulta fácil determinar la autenticidad de lo que “se ha investigado” (...). (...) “la información” que encontramos en Google o en Wikipedia puede ser inexacta” (p. 57). Ciertamente, por esta razón coincidimos con Wineburg (2018) en su propuesta de repensar el uso del celular para la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Y, por supuesto, para enseñar a pensar lo que significa aprender a leer y a decodificar los textos históricos, a saber cuándo y por qué se producen, a quién van dirigidos y por qué, qué es información y qué es opinión y qué ideas vehiculan

y qué argumentos utilizan para defenderlas. Sin embargo, estas semejanzas ocurren en relación con la modalidad de enseñanza. No con la modalidad de comunicación y transmisión del saber investigado que, por regla general, se presta muy bien al formato libro o al de artículo de investigación destinada a un público de expertos en el caso de la historia y a los manuales destinados al alumnado en el caso de la historia escolar.

La última coincidencia afecta a la evaluación y a la verificación de los aprendizajes. Tanto los estudiantes universitarios como los de los centros de enseñanza primaria y secundaria han de dar cuenta de los aprendizajes realizados. En un caso para demostrar que han desarrollado sus competencias como historiadores –no como docentes– y en el otro como ciudadanos y ciudadanas. Probablemente también hay coincidencia en la manera: a través del examen tradicional y de algún trabajo de “investigación” grupal o individual. También en este caso, si hay diferencias se dan en relación con los textos que reproducen ambos saberes.

CONCLUSIÓN

Esta rápida revisión de coincidencias y de diferencias no nos ha de hacer olvidar que el problema no está aún resuelto, pero que podría y debería resolverse si queremos que la historia sobreviva como un saber socialmente útil y relevante para el conjunto de la ciudadanía. Para ello es fundamental repensar la formación docente.

El reto es formar a un profesorado reflexivo y crítico. Esta es la oportunidad de la historia como disciplina escolar de futuro: conseguir que tanto el profesorado como el alumnado se desarrollen plenamente, en un caso como futuros profesionales capaces de tomar decisiones en el complejo mundo de la práctica docente y conseguir que su alumnado ame la historia y la utilice en sus vidas y en la toma de decisiones. En el otro como ciudadanos y ciudadanas que deberán tomar estas decisiones en su vida personal, profesional y social. Hay que repensar el oficio docente como un oficio creativo que ayuda a construir la enseñanza en la intersección compleja de los programas, los saberes de referencia, las finalidades, las prácticas y el conocimiento del alumnado. Y, para finalizar, unas palabras del historiador catalán, recientemente fallecido, Josep

Fontana, en las que pone de relieve la necesidad de preservar el saber histórico y el saber histórico escolar como vacuna frente a los problemas del mundo.

“Las cosas que [la historia] enseña son más bien las que deberían preveniros de engaños, de los miserables engaños en que todos hemos caído más de cuatro veces, para hacernos un poco más sensatos y sobretodo más desconfiados” (Citado en Pagès, P., 2013: 17). Una enseñanza de la historia centrada en los hombres y las mujeres que en el mundo

ríen, lloran, comen, se reproducen, trabajan, gozan, se comunican o crean sus representaciones sobre el bien y el mal, de una manera muy parecida, creando cultura y garantizando la diversidad de maneras de ser y de estar en el mundo, es decir en la historia. Es necesario, pues, que la historia escolar incorpore las aportaciones de la historia para que los cambios en el mundo sean aprendidos y aprehendidos por quienes tienen en sus manos la posibilidad de construir otros futuros, los niños y las niñas, la juventud.

BIBLIOGRAFÍA

AURELL, J.; BALMACEDA, C.; BURKE, P; SOZA, F. 2013. “Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico”. Madrid: Akal.

CUESTA, R. 1997. “Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia”. Barcelona: Pomares-Corredor.

LAURENTIN, E. 2011. “À quoi sert l’histoire aujourd’hui?” Paris: Bayard.

LEGRIS, P. 2014. “Qui écrit les programmes d’Histoire?” Presses universitaires de Grenoble.

LUKACS, J. 2011. “El futuro de la Historia.” Madrid: Turner.

PAGÈS, P. 2013. “Entrevista amb la història. Entrevista amb...” [Josep Fontana]. El Temps nº 1.519 : 19-21.

PARODI REVOREDO, D. A. 2010. “Lo que dicen de nosotros: La Guerra del Pacífico en la historiografía y en los manuales escolares chilenos”. Lima: Fondo Editorial de la PUC.

WINEBURG, S. 2018. “Why Learn History (When It’s Already on Your Phone)”. Chicago: The University of Chicago Press.

CV

* *Profesor de Didáctica de la historia y de las Ciencias Sociales desde el curso 1976-77. Catedrático emérito de la Universidad Autónoma de Barcelona, UAB. Licenciado en Filosofía y Letras (Historia Moderna y Contemporánea) por la Universidad de Barcelona y Doctor en Ciencias de la Educación por la UAB. Fundador y miembro del Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS). Director de 37 tesis doctorales. Experto en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, de las ciencias socia-*

les y de la educación para la ciudadanía y en la formación de su profesorado. Conferenciante y asesor del profesorado en DH y en DCS en España, Francia, Italia, Nicaragua, Venezuela, Brasil, Chile, Argentina, México, Colombia. Autor de más de 250 artículos, libros y capítulos de libro sobre didáctica de la historia, de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía. ORCID: 0000-0001-8650-3976

Contacto: joan.pages@uab.cat