

La enseñanza de la Historia ayer y hoy o el permanente ir y venir para acabar en el mismo sitio

Julio Rodríguez Frutos

Asesor de Ciencias Sociales del C.P.R. de Oviedo

LUIS GÓMEZ, A. (ed.) (2000). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Diada Editora.

El libro que presentamos es uno de esos que a cualquier interesado en el tema le supone su lectura un doble placer, por un lado constatar que una cuestión como la Didáctica de la Historia sigue viva, (parece como si para algunos ámbitos de la enseñanza estuviera agotada y tuviéramos que volver a la investigación histórica pura y dura) y por otro, que aún es posible encontrar profesores universitarios, el autor es también uno de los más acreditados representantes de la investigación en Didáctica de la Geografía, dispuestos a continuar acercándose con extraordinaria profundidad y solvencia a este asunto.

Para entender los entresijos de la obra que tenemos entre manos hay que hacer una consideración previa que el propio autor no duda en introducir en la presentación: no estamos ante un libro que pretenda dar cuenta de todo el pensamiento del redactor sobre el tema sino que se trataría de presentar una parte del Proyecto Docente elaborado para participar en una cátedra de Didáctica de la Ciencias Sociales con perfil de Didáctica de la Historia. Este aspecto lo interpreto como una llamada de atención al lector sobre la posibilidad de que el autor pueda ofrecernos, en posteriores publicaciones, otras partes o consideraciones sobre el tema que aquí no se contemplan.

Teniendo en cuenta lo anterior, se explica que el libro, desde el punto de vista formal, se presente como una obra de investigación perfectamente visible en las notas a pie de página, (133 notas) de las que ya hablaremos, por un lado, y con el contenido propiamente dicho a lo largo de cinco capítulos, por otro. Esta consideración supone, y estoy completamente de acuerdo con Julio Mateos en otra recensión de la obra¹, que estamos ante dos libros perfectamente definidos y, a la vez, perfectamente engarzados. Una obra clásica de investigación y otra de ensayo plagada de citas que hacen de este trabajo, en mi opinión, un casi manual imprescindible para cualquier persona interesada y, por supuesto, de lectura obligada para especialistas en Didáctica, historiadores, profesorado en general de Ciencias Sociales Geografía e Historia, formadores, tutores de alumnos en prácticas y, por supuesto, alumnos universitarios.

También desde el punto de vista formal hay que hacer hincapié en la bibliografía (más de 300 entradas). No sólo exhaustiva en cuanto a títulos muy conocidos, sino de otras obras, especialmente del ámbito anglosajón, que luego también comentaremos, de lo que podríamos llamar la paleoinvestigación de la Didáctica de la Historia, citadas por algunos pero leídas en sus versiones originales por muy pocos.

En cuanto a la distribución del contenido del libro, se compone, como ya dijimos, de cinco capítulos:

¹ En *T.E de Castilla y León* nº 221. Marzo de 2001, p. 15.

El primero (pp. 11-68) plantea el valor formativo de la enseñanza de la Historia. El segundo (pp. 69-96) la Propuesta de selección y organización de contenidos. El tercero (pp. 97-114), las estrategias para el aula. El cuarto (pp. 115-128), evaluación y enseñanza-aprendizaje de la Historia y el quinto (pp. 129-157), valoración de la enseñanza de la Historia ayer y hoy.

Cada capítulo lleva una sugerente coleccionilla o propuesta que dice realmente lo que pretende explicar el autor en cada uno de ellos, en el primero sería hacer un recorrido cronológico crítico por diversas corrientes de la enseñanza de la Historia, culturalismo, civismo, formalismo y neacadecimismo. En el segundo, plantea el imprescindible debate entre contenidos de cultura y de la enseñanza escolar. En el tercero, nos remite a tres corrientes de aprendizaje de los contenidos históricos, el memorismo, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo. En el cuarto desbroza las difíciles relaciones entre la evaluación de los conceptos y de los contenidos y de los aprendizajes y por último, en el quinto, aborda lo que ha denominado "la perduración reformada" (p. 129) o el permanente ir y venir para acabar en el mismo sitio. (el comentario no entrecomillado es mío).

Para terminar con este apartado es importante reseñar la pertenencia del escritor de esta obra al grupo Asklepios y a la Federación de grupos Ícaría (Fedicaria), por lo que supone de sensibilidad hacia el encuentro con lo que deberían ser los principales afanes de la investigación en Didáctica, las aportaciones a la enseñanza de la Historia, al pensamiento crítico de los docentes, a la modificación permanente de sus estrategias de aprendizaje etc...

Para el análisis de los aspectos de fondo de la obra resaltaremos, capítulo por capítulo, aquellos aspectos que nos parecen

más interesantes para el debate que, sin duda, provoca este libro.

En el capítulo primero se hace una relación "cuasi" cronológica de las diferentes corrientes sobre el concepto y práctica de la enseñanza de la Historia, en un primer momento hasta la II Guerra Mundial, tomando como santo y seña al maestro de los maestros, D. Rafael Altamira, luz y descubrimiento tardío, desgraciadamente, de los que desde los años 70 nos hemos dedicado a este tema. De no haber existido este atraso y dependencia que indico, en la investigación en Didáctica de la Historia en España, -que el que esto escribe ya puso de manifiesto² en el I coloquio Internacional Universidad Enseñanzas Medias celebrado en Madrid en el año 1983, por cierto en el mismo simposium en el que el autor de la obra que comentamos hacía lo propio en relación con la Geografía en una ponencia titulada "¿Renovar o entretener?: a propósito de la crisis de la Geografía española como materia de enseñanza en el Bachillerato³", no habríamos reproducido con tan escaso éxito en las aulas, los mismos debates y errores de otros lugares, Gran Bretaña, Estados Unidos, Francia, Alemania e Italia fundamentalmente.

Desde la II Guerra Mundial se consolida la enseñanza de la Historia y Alberto Luis Gómez nos introduce en las peculiaridades del conocimiento histórico y en los grandes paradigmas del pensamiento historiográfico en relación con la enseñanza de una "nueva Historia". Es resaltable como ya indicábamos más arriba la mención y reseña a pie de página de enjundiosas citas de autores tales como Peel, Hallam, Ballard, Elton, Rogers, McNaughton, Hirst y otros, que han constituido, para el caso español, la base de reflexión de las primeras investigaciones sobre el tema.

De todas las notas y citas quiero resaltar dos en concreto, las compilaciones de artí-

² Rodríguez Frutos, J. (1984). "La enseñanza de la Historia: aspectos comparados y reflexiones sobre su adecuación a las Ciencias de la Educación". En *Andecha Pedagógica*, 13, pp. 26-30. Oviedo.

³ AA. VV. (1983). I Congreso Internacional Universidad Enseñanza Medias. Madrid. 22-24 de Septiembre.

culos de Ballard y de Pereyra. La primera (1970), por lo que supuso para dar cuerpo al importantísimo tema de los aprendizajes y la de Pereyra (1982) porque su aparición orientó a muchos hacia el descubrimiento y enganche con la bibliografía anglosajona amén del recordatorio de que ya en Alemania y en Francia estaban de vuelta de algunos de los debates que más tarde en España harían furor.

Para dar fin a este primer capítulo el profesor Alberto Luis Gómez nos introduce en el pensamiento de tres de los profesores Universitarios, antes docentes de Instituto, lo que no deja de ser muy significativo, que más han contribuido a sacar a España del atraso anteriormente citado, nos referimos a Josep Fontana, Julio Valdeón y Julio Aróstegui, por este orden aunque "tanto monta monta tanto". Cada uno de ellos con su temática particular según se centren más en los contenidos, en el concepto del saber histórico como en el papel de la Historia en la participación en el currículum escolar, o en las formas de aparecer reflejada en la formación de los enseñantes, han sido básicos para comprender la versión más académica, sin ánimo peyorativo, del debate Historia-enseñanza, en confrontación o, por lo menos, en defensa de una Historia formativa algo más que psicologista o sociologista.

En el capítulo segundo, dedicado como ya dijimos a la selección, organización y secuenciación de los contenidos, encontramos de entrada una justa referencia a dos autores claves en la tipificación de lo conceptual en el currículum y su plasmación y definición de los contenidos así como la estructuración crítica de los modelos didácticos, nos referimos a Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez.

El grueso de este capítulo trata de las investigaciones sobre la selección y secuenciación de contenidos donde se mencionan las referencias a Jeffreys, Tyler, Taba, Rogers, Coltham y Fines, Gard y Lee etc., básicas para entender las formulaciones diversas

sobre la función formadora de la Historia y las diversas concreciones de desarrollo curricular: enfoque estrictamente cronológico, líneas de desarrollo, aproximación por tramos, destrezas básicas, investigación libre, núcleos problemáticos, problemas relevantes... y las diferentes propuestas de organización de los contenidos con éxito en España en los años 80, fundamentalmente, Humanities Project, 13-16 etc...

Para finalizar con el comentario sobre este capítulo hemos de mencionar, una vez más, la apabullante información reflejada a pie de página en donde encontramos referencias a trabajos, publicaciones, investigaciones, tesis doctorales sobre las primeras y últimas referencias, que nos suministran abundante información y sugerencias para tener instrumentos para el debate y la puesta en común.

Respecto al capítulo tercero, quizá no tan logrado como los otros, dedicado a las estrategias de trabajo para el aula, el autor reflexiona sobre tres modelos, el primero el culturalista-memorístico, el segundo, el aprendizaje por descubrimiento y, el tercero, el aprendizaje significativo. Se resaltan la importancia del logocentrismo y la fuente epistemológica para decidir lo que los alumnos deben aprender y cómo lo deben repetir en la versión tradicional del currículum. Se plantea el tan debatido problema de si los alumnos son capaces o no de comprender conceptos históricos, el mal entendido y manido debate piagetiano y, por último se introduce a Ausubel para explicar la impronta del aprendizaje significativo.

En mi opinión, las tres posiciones, el aprendizaje memorístico, por descubrimiento y el significativo, podrían haberse integrado como un modelo procesual muy potente en un apartado distinto, puesto que pueden ser parte del mismo proceso constructivo de la enseñanza aprendizaje con una debida orientación⁴.

Asimismo se echa de menos una referencia a las investigaciones sobre los proce-

4 RODRÍGUEZ FRUTOS, J. (1994). "Los procedimientos en el proceso de Enseñanza Aprendizaje". En *Iber*, 1, pp. 9-30. Barcelona.

dimientos entendidos no sólo como meras técnicas sino como estrategias de aprendizaje, en las que lo importante es el proceso cognitivo y lo secundario las técnicas, medios o recursos de aproximación, ya sean por recepción memorística, por descubrimiento o significativa.

El capítulo cuarto aborda la cenicienta de las reflexiones sobre la enseñanza de nuestra materia, la evaluación. Tomando como referencia las obras generales de Gimeno (1981), Rodríguez Diéguez (1980) y Pérez Gómez (1983), nos introduce en la evaluación de la enseñanza aprendizaje histórico social, la evaluación de los aprendizajes, todo ello con el dominio de la bibliografía anglosajona que ya hemos indicado varias veces, y, como propuesta más concreta, comenta una matriz para la evaluación de los aprendizajes de Ciencias Sociales del profesor Domínguez. (1994).

Para el aprendizaje histórico-social resalta las cuatro capacidades evaluables básicas: de acontecimientos, de fuentes, de relaciones y de procesos con la mención del, a mi juicio, debate aún pendiente sobre la evaluación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el marco de una sociedad de valores progresistas, máxime después del "decretazo" de mínimos reciente y la vuelta a la "vieja-vieja "Historia acontecimental", memorística y cronológica.

Asimismo hace un repaso de las habilidades históricas evaluables según las edades de los alumnos (p. 122) y de los seis criterios genéricos para aplicarlas en diferentes grados de complejidad (nota nº 100).

El capítulo quinto y último sirve para realizar, a modo de resumen, una valoración de todo lo anterior. El autor refleja que al final de tanto debate, la finalidad de la enseñanza de la Historia se mueve desde los años 50 entre la "*continuidad del cambio y la perduración reformada*" (p. 129). Frase suficientemente significativa para comprender lo que piensa el profesor Alberto Luis Gómez. Para concluir en este argumento vuel-

ve a hacer un repaso de los hitos más señalados del proceso, desde el culturalismo educativo, hasta la implantación de los modelos didácticos practicistas y tecnicistas basados en el concepto interdisciplinar de Ciencias Sociales o Estudios Sociales. Estamos seguros de que el autor habría puesto su "hasta" en los últimos decretos de mínimos para la Enseñanza Secundaria y Bachillerato que demuestran cuan acertada es la idea de la "perduración reformada". Los modelos comentados como ejemplificadores críticos de su pensamiento nos conducen, una vez más, al ámbito anglosajón con los proyectos 8-13 y el 13-16, y a los grupos de Fedicaria: Cronos, IRES...

Interesante me parece la reflexión sobre el proyecto "estrella" de los años 80 en España, el 13-16 al que, en particular, dedica una sosegada reflexión (pp. 131 y ss), importante para entender cómo la Nueva Historia acabó en los brazos de la "Vieja-Nueva" Historia (p. 137). Esta dura pero, a mi juicio valiente aseveración, que comparto, se corresponde con la situación, digo yo, en la que ha quedado la Historia de lo social, la Historia crítica para ciudadanos críticos, la Historia de Fontana de 1975 o de la memoria perdida y reencontrada de S. Citron del 84.

Las aportaciones de Alberto Luis Gómez en este último capítulo dejan perfectamente definida su posición sobre las finalidades de la Enseñanza de la Historia, los elementos del currículum, los modelos educativos y didácticos, el aprendizaje y la evaluación. No se puede decir, en suma, que la obra, como ya habíamos dicho, sea sólo una investigación aséptica y académica sino que nos deja con el gusto de la continuidad y de la ilusión para avanzar hacia la concreción de una enseñanza de la Historia emancipatoria, que dé a todos los "alumnos-ciudadanos" (p. 151) la posibilidad de comprender y afrontar críticamente los problemas que les afectan en su vida cotidiana.