

Cuadernos de Pedagogía

María Antonia Jimenez Izal

Directora



Cuadernos de pedagogia

Nro. 268
Abril 1998

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

Algunos problemas de fondo

Margarita Limón Luque*

La historia es siempre transmisora de valores, actitudes e ideologías, y esta característica determina la selección de contenidos y su peso en el currículo escolar.

Para la autora, es esencial conocer el tipo de saber que se pretende transmitir y, en función de ello, construir un sistema de enseñanza-aprendizaje apropiado.

Descarta el tipo de saber adquirido de forma mecánica y apuesta por el aprendizaje significativo, en que el análisis de causas y consecuencias se combina también con un cierto nivel de memorización.

“Los judíos se dedicaban especialmente al comercio y a la usura, y en secreto trataban de propagar su falsa religión. En varias ocasiones habían martirizado a niños cristianos con horrendos suplicios. Por todo esto, el pueblo les odiaba.”

(Instituto de España, *Manual de Historia de España*, 1939.
Fragmento reproducido por A. Sopeña, 1994.)

«La prudencia de esta determinación real [la expulsión de los judíos por los Reyes Católicos en 1492] no la comprenderá quien desconozca el carácter judío, su actuación hipócrita y sus tendencias sociales que tantas veces han llevado a España a la ruina. El mundo nos da ahora la razón y, después de cuatro siglos, los mayores políticos adoptan el consejo de nuestros Católicos Soberanos, expulsando de sus territorios a esta raza peligrosísima.»

(Cereceda, F., *Historia del Imperio Español y de la Hispanidad*, 1940.
Fragmento reproducido por A. Sopeña, 1994.)

Implicaciones epistemológicas

Sin duda, si el lector ha leído con calma estos dos fragmentos que hemos seleccionado del ameno y divertido libro de A. Sopeña se habrá sentido quizás sorprendido por su elevado contenido ideológico e incluso nos atreveríamos a decir, adoctrinador. Hoy en día nos parecería impensable que se publicaran textos con semejante contenido, y si se llegara a hacer, serían rápidamente denunciados por racistas. Sin embargo, estos textos son buenos ilustradores de una característica de la historia: la transmisión de valores e ideología. Si nos parecen totalmente denostables es porque los valores *oficiales* de nuestra sociedad son radicalmente diferentes de los que estos textos propugnan, pero ello no quiere decir que la explicación histórica que se realice de los diversos acontecimientos históricos en la actualidad no implique la transmisión de unos valores y una ideología que, tal vez dentro de muchos siglos, puedan parecer inadecuados o inaceptables para los hombres del futuro como nos parecen a nosotros los que se reflejan en los fragmentos que hemos reproducido más arriba.

Si nos fijamos en la fecha en la que se publicaron los textos citados, sus contenidos nos seguirán pareciendo igualmente inaceptables, pero podremos *comprender* por qué se propugnaban, al menos desde determinados sectores, los valores de rechazo hacia los judíos y de defensa del nacionalismo. Políticamente podía ser adecuado en aquellos momentos presentar una historia *oficial* que reivindicara estos valores.

* Margarita Limón Luque es profesora del Departamento de Psicología Básica de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Junto con Mario Carretero ha coordinado en España el proyecto “Youth and History. A Comparative European Survey OII Historical Consciousness and political Attitudes among Adolescents” financiado entre otros por la DGICYT (APC96-0044) y la Unión Europea. En la actualidad participa en la red europea CIDE: Social Economic and Political Learning and Understanding within the European Context.

Más información:

Universidad Autónoma de Madrid. - Facultad de Psicología. - Cantoblanco S/N. - 28049 Madrid. - E-mail: margarita.limon@uam.es

La historia, por tanto, es siempre una transmisora de valores, actitudes e ideologías. No parece posible plantear una historia *neutra u objetiva* puesto que, en el mejor de los casos, el historiador siempre hace una selección previa de las fuentes de las evidencias a favor y en contra de sus hipótesis, para explicar un determinado acontecimiento histórico. Las diversas escuelas historiográficas generan explicaciones diferentes y se interesan por aspectos también distintos de los acontecimientos históricos.

Las interpretaciones históricas son susceptibles de ser modificadas con el paso del tiempo, no sólo a partir de la existencia de nuevos valores e intereses—como podría ser el caso de la explicación de la expulsión de los judíos en 1492 que hemos mencionado más arriba—, sino también a la luz de nuevas evidencias o nuevas interpretaciones del suceso. Piénsese, por citar un ejemplo de actualidad, en la visión hasta ahora dominante sobre Felipe II y en las novedades que aporta el reciente libro de Kamen (1997). Estas características epistemológicas de la historia, a las que ya nos hemos referido en otras ocasiones (Carretero y Limón, 1993; Carretero y Limón 1994, a y b), tienen importantes implicaciones para su enseñanza.

En primer lugar, puesto que la historia es transmisora de valores e ideología que forman parte de la identidad nacional e individual, la primera consecuencia importante para su aprendizaje-enseñanza es la necesidad de una toma de conciencia de esta característica disciplinar. Consiguientemente, no resulta extraño que la enseñanza de la historia levante polémicas. En el contexto internacional podemos citar numerosos ejemplos (véase el artículo «La mirada del otro», de Mario Carretero, en este mismo número). En buena medida, la decisión de qué valores y actitudes queremos transmitir a los estudiantes determina la selección de contenidos y su peso en el currículo escolar. De ahí la importancia de lograr cierto consenso y, sobre todo, la toma de conciencia de que la historia está transmitiendo valores e ideología, aspecto que nos parece esencial para el proceso de toma de decisiones subsiguiente. Por ejemplo, si como parece haber ocurrido, en los años cuarenta se toma la decisión de transmitir una historia *oficial* en la que se defiende el nacionalismo, la defensa de los valores católicos, etc., lo consecuente es propugnar una enseñanza de la Historia que sesgue el relato de los acontecimientos históricos en pos de estos objetivos.

En segundo lugar, estas características epistemológicas implican que la concepción sobre qué es la historia no sea una concepción única y determinada, «bien definida» utilizando la terminología de Reitman (1965). Si pretendemos dar al alumno una visión de la historia en la que se le muestre que los acontecimientos históricos son susceptibles de explicaciones diferentes dependiendo de la escuela historiográfica que aborde su estudio, que estas explicaciones pueden cambiar con el tiempo, que siempre es posible encontrar datos nuevos que pueden modificarlas parcial o totalmente, etc., se debería diseñar un currículo en el que se enseñe al alumno a reconocer diferentes explicaciones, a respetarlas y a mantener una posición «relativista» (Carretero y Limón, 1995) respecto a ellas. Obviamente, esta visión de la Historia lleva aparejados ciertos valores como la tolerancia, el respeto a las ideas y los argumentos de otros planteamientos que no coinciden con los que uno mantiene o prefiere, así como la reflexión crítica de los contenidos de aprendizaje. En este caso, la Historia, además de transmisora de valores, puede ser un vehículo adecuado para la enseñanza de ciertas actitudes hacia el aprendizaje y, en general, para la formación de los estudiantes como ciudadanos democráticos.

En tercer lugar, las relaciones entre la Historia y las denominadas Ciencias Sociales—entre las que se encuentran la Geografía, la Antropología, la Sociología, la Economía, etc.—son cuando menos controvertidas. No tenemos espacio ni es nuestro propósito desarrollar aquí este punto, por otro lado ampliamente tratado (Braudel, 1968; Benavides, 1994; Hernández Sandoica, 1995). Con frecuencia, en la elaboración de explicaciones, la Historia hace referencia a estas disciplinas. Teniendo esto en cuenta, no parece en absoluto descabellado que tengan un lugar en el diseño de un currículo de Ciencias Sociales. Tradicionalmente la Historia y la Geografía han tenido mayor peso en el área, pero no por ello deberían excluirse del currículo las demás, sino que creemos adecuada su inclusión al contribuir a dar una visión de la Historia más enriquecedora e integradora, en tanto que permite al alumno establecer relaciones entre las diversas disciplinas.

Concepción del aprendizaje y selección de contenidos

En el punto anterior hemos destacado cómo algunas de las características epistemológicas de la Historia tienen implicaciones para la selección de contenidos en el diseño curricular de esta área. Pasaremos a comentar ahora algunos aspectos más directamente relacionados con la concepción del aprendizaje que se mantiene como inspiradora del diseño curricular. En el Diseño Curricular Base (DCB) (MEC, 1989) se mantiene una perspectiva constructivista del aprendizaje (Carretero, 1993; Carretero y Limón, 1997), la cual destaca la importancia de tener en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos, su motivación, el

conocimiento previo que traen al aula, etc. Dentro de este marco teórico se ha destacado también la importancia de que los estudiantes realicen aprendizajes significativos; es decir, que los alumnos logren «relacionar de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra)» los contenidos nuevos con aquello que ya conocían (Ausubel, Novak y Hanesian, 1976/1983). De acuerdo con esta definición se pueden aprender significativamente tanto conceptos como procedimientos o actitudes y valores. El aprendizaje significativo incide, por tanto, en la comprensión de los contenidos de aprendizaje por parte del alumno. Ahora bien, esto no quiere decir que todos los contenidos escolares deban comprenderse, ni tampoco que este enfoque destierre la memorización del aula, como es frecuente escuchar.

Dependiendo de cuáles sean los objetivos del aprendizaje el profesor debería elegir el modelo de aprendizaje-enseñanza más adecuado. Así, por ejemplo, si el objetivo de un profesor de Matemáticas de Primaria es lograr que sus alumnos adquieran soltura y fluidez en la realización de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, el aprendizaje instrumental (es decir, el planteamiento de los clásicos ejercicios de siempre—enseñanza mediante ejercitación—) puede ser el modelo más eficaz y adecuado para lograr su objetivo. Ahora bien, si su objetivo es conseguir que sus alumnos, además de tener soltura en el cálculo, comprendan los conceptos de suma, resta, multiplicación y división, serán más eficaces el aprendizaje por reestructuración o por descubrimiento que no, desde luego, el aprendizaje por repetición o memorístico.

Por otro lado, el aprendizaje significativo implica memorización, porque sin memorizar no hay comprensión. Si yo aprendo algunas explicaciones sobre por qué tuvo lugar la Revolución Francesa y cuáles fueron sus posibles causas y sus consecuencias para la Europa del siglo XIX, necesitaré memorizar una serie de datos que, precisamente por haber logrado integrar en una explicación, me serán más fáciles de recordar. Es cierto que es posible que pasado cierto tiempo me olvide de algunos de los nombres de los protagonistas de los acontecimientos revolucionarios o de las fechas exactas en que acontecieron, pero si me enseñaron algunos procedimientos tales como la búsqueda de información bibliográfica sabré obtener rápidamente la información que necesito y recuperarla adecuadamente. Si logro un aprendizaje significativo de la Revolución Francesa probablemente pasados unos años logre explicar mejor que es lo que sucedió y recordar más información que si el aprendizaje fue exclusivamente memorístico en términos de aprender literalmente la información presentada en un libro de texto o en unos apuntes. Puede que pierda detalles — nombres, fechas, lugares, etc.— pero sabré decir aproximadamente cuándo tuvo lugar y qué es lo que sucedió. ¿Qué alumno sabe más entonces? ¿El alumno que es capaz de recordar mayor número de nombres, fechas y lugares, pero que no sabe explicar qué significado tuvieron en la Revolución esos nombres, fechas y lugares; o el alumno que sabe explicar lo que sucedió pero recuerda un número mucho menor —y además de un modo menos preciso—de nombres de protagonistas, fechas y lugares? Depende de cuál sea el concepto de «saber» que mantengamos. Si por «saber» se entiende que una persona es como esos concursantes de algunos programas de televisión que deben responder correctamente un número de preguntas muy específicas y anecdóticas sobre un tema en un minuto, evidentemente el aprendizaje significativo promueve personas que *saben menos*. Ahora bien, si consideramos que *saben más* quienes saben dar cuenta de un acontecimiento y dar significado a los detalles anecdóticos—que, en muchas ocasiones, son capaces de reconocer, aunque no de producir—, entonces el aprendizaje simplificado promueve personas que *saben más*. Y es que, en nuestra opinión, en nuestra sociedad domina el concepto de *saber como concursante de TV*. Sabe más quien es capaz de nombrar sin errores la famosa lista de los reyes visigodos de antaño muchos años después de haberla estudiado, aunque no sepa ni quiénes eran los visigodos, ni aproximadamente cuándo vivieron, ni por qué vinieron a la península.

Tener muy claro cuál es el concepto de «saber» que hay detrás de un diseño curricular resulta esencial si queremos *estudiantes-concursantes de TV* que sólo, o básicamente sólo, aprendan contenidos conceptuales, entonces debemos ser consecuentes y aumentar los contenidos que deseamos que se estudien en la enseñanza obligatoria y promover fundamentalmente un aprendizaje memorístico

Si, por el contrario, deseamos estudiantes que memoricen aspectos básicos y que comprendan los contenidos del aprendizaje, entonces la cantidad de contenidos que se pueden aprender en el mismo período de tiempo será menor, pero el alumno contará con herramientas que le permitirán completar su conocimiento en el momento en que necesite la información. Conseguir que los alumnos aprendan procedimientos y desarrollar su interés y motivación por las materias, además de integrar significativamente los contenidos conceptuales, lleva tiempo y, si se opta por esta alternativa, tanto padres, como profesores, como legisladores educativos deberían ser consecuentes con su elección y modificar quizás el concepto popular de lo que es «saber».

Intimamente relacionado con esta elección está el tema de la evaluación. Ésta debe ser coherente con el modelo de aprendizaje-enseñanza que se utilice para lograr el objetivo de aprendizaje. Si quiero evaluar la destreza de mis estudiantes en la realización de operaciones de suma, resta, multiplicación y división basta con que elabore una prueba en la que les ponga ejercicios de diversos tipos que impliquen esas operaciones. Si, por el contrario, pretendo evaluar su grado de comprensión del concepto «revolución», no puedo evaluarlo pidiéndoles que reproduzcan tan fielmente como les sea posible la definición que les dicté en clase o que viene en el libro de texto. Tendré que diseñar otras tareas (trabajos, pruebas en las que tengan que reconocer si en determinado escenario—ficticio o real—se produjo una revolución y por qué, etc.) que permitan esa evaluación. Lo que genera problemas, tanto en el área de Ciencias Sociales como en otras, es que se pretende conseguir comprensión de determinados conceptos y se evalúa memorización. Al margen de que no se evalúa lo que se ha enseñado, se despista al alumno, que no sabe lo que el profesor le demanda.

Si, como hemos dicho, la comprensión lleva más tiempo que el aprendizaje memorístico no significativo, entonces la evaluación también debe ser consecuente con esto y planificar la consecución plena de los objetivos en un tiempo mayor (por ejemplo, al final de etapa). Asklepios/Cronos (1991) destacan que en todos los DCBs de Ciencias Sociales, tanto los autonómicos como el del MEC, se propugna una evaluación formativa «pasando por alto que en la práctica es una evaluación selectiva, dado que la principal función de los centros escolares consiste en establecer una selección del alumnado a partir de las calificaciones escolares». Sin duda, si se opta por una evaluación formativa habría que buscar una solución a esta falta de coherencia, muy importante por las enormes repercusiones que tiene para la práctica educativa. Piénsese, por ejemplo, en los alumnos de Bachillerato que se encuentran con la selectividad.

Queremos insistir en la idea de que no sólo debe existir comprensión en el aula. Sin duda, es importante la memorización—a veces no significativa o solo parcialmente significativa—de algunos contenidos básicos. Debería lograrse un equilibrio entre ambos tipos de aprendizaje—repetitivo o por reestructuración—en función de cuáles sean los objetivos de aprendizaje que se concretan en el Proyecto Curricular de Centro y que, en última instancia, fija el profesor.

Los DCBs de Ciencias Sociales, tanto autonómicos como el del MEC, destacan el papel protagonista del Proyecto Curricular de Centro y del profesor en la puesta en práctica de los mismos. En realidad, sea cual sea la legislación que se dicte, en buena medida es siempre el profesor quien tiene la potestad de precisar sus objetivos de aprendizaje y tratar de lograrlos. Esta falta de concreción de los contenidos de los DCBs, que a menudo se critica, supone que el profesor debe implicarse más en su labor docente y tomar conciencia de ese papel protagonista. Las características de los alumnos y de los centros educativos varían considerablemente de unos a otros. Aunque se fijen ciertos contenidos mínimos, es el centro—y el profesor en concreto—quien ha de adaptarlos a su realidad educativa. Por ejemplo, imaginemos una clase de 1º de ESO en un centro situado en una zona marginal de una gran ciudad donde los alumnos tienen serios problemas para comprender lo que leen. El que los contenidos mínimos no estén exhaustivamente detallados facilita que el centro y el profesor puedan adecuarlos a las características específicas de su centro y de su grupo en concreto. Sin duda, estos planteamientos exigen del profesor una buena formación técnica. Muchos profesionales se lamentan de la falta de formación, lo que sin duda es cierto, pero no lo es menos que estos planteamientos no sólo requieren una mayor formación del profesorado, sino también que el profesor se replantee su labor docente, que debe modificar de curso en curso para adaptarla mejor a sus alumnos, y que realice una planificación de la actividad docente que le permita conocer y controlar lo que está sucediendo en el proceso de aprendizaje-enseñanza de su materia. Desde este planteamiento se promueve más bien que el profesor sea un *técnico del proceso de aprendizaje-enseñanza*, sin olvidar los aspectos vocacionales, sin duda muy importantes, pero que no son suficientes para garantizar una enseñanza de calidad.

Por tanto, la selección de contenidos en Historia se ve afectada: por los valores e ideología que se desee transmitir—y en la Historia siempre se están transmitiendo valores y aspectos ideológicos—; la visión de la Historia que se mantenga, así como la lógica de la disciplina; la integración o no de otras Ciencias Sociales en el currículo de Historia; el concepto de “saber” y la concepción del aprendizaje que se proponga; los objetivos de aprendizaje que se fijen que tienen que ver con los puntos anteriores; el papel más o menos protagonista y flexible que se dé al Proyecto Curricular de Centro y al profesor.

Quizás más que hacer una batalla de estos aspectos como ha ocurrido recientemente con el proyecto de reforma de las Humanidades, en donde lo político se ha impuesto sobre lo técnico, habría que tomar conciencia de en qué medida todos ellos influyen en el aprendizaje y la enseñanza de la Historia y lograr cierto consenso que permita clarificar los objetivos que se persiguen y ser consecuentes con ellos a todos los niveles: selección de contenidos, evaluación, formación del profesorado, etc.