

LA HISTORIA, CENTRO DE CONTRASTES ENTRE LA INTERPRETACION Y LA REALIZACION ESCOLAR

Dentro de los problemas más claramente resueltos en la emergencia madurativa está el que se refiere a la Historia. Y, sin embargo, no podemos dejar de señalar un claro contraste entre la luminosidad de los pedagogos que piensan sobre la enseñanza de la Historia y la oscuridad de los programas y textos escolares propuestos a niños y jóvenes. ¿Se deberá esta situación a la consideración ambivalente de la Historia o será más bien el resultado de una falta de comprensión de lo didáctico?

Si los libros sobre enseñanza de la Historia crecen en número y páginas, ¿cómo explicar la falta de propuestas resolutorias? ¿Será porque la Historia no se ajusta a los escolares? En este caso parecería oportuno renunciar a la enseñanza de la Historia en la escuela, aunque sea «más fácil despreciar la Historia que prescindir de ella» (1).

La Historia se nos propone como objetivo didáctico, transformada en leyendas y cuentos (2), desde la época que hemos llamado etapa del *amor-fismo melódico*, al referirnos a la literatura-estilo. La Historia informa todos los programas de escuela primaria en forma de hechos seleccionados de acuerdo con su importancia, manifestando las dos claras tendencias del troceo científico (3): la elección de hechos aislados e inconexos, pero cruciales, y la reducción crítica a nombres o partes de todo el acervo programático. Y, no obstante, todos los autores, en la actualidad, advierten la inconveniencia de tales procedimientos.

Nosotros, sinceramente, advertimos esta paradoja: «Creo que la Historia no puede ser comprendida en la escuela primaria y lleno la escuela primaria de saber histórico.»

Las razones en pro de tal inclusión son abundantes, y las encontramos resumidas en muchos trabajos. Permítasenos aceptar para este caso las ideas vertidas por estudiosos españoles. Serrano de Haro (4) encuentra, como nosotros, muy pobre una Historia que deba «contribuir a la educación intelectual y moral de los escolares» (5), si no se une o funde tal intento

(1) GALINO, M. A.: *Metodología de la Historia*. «Borđon», núm. 39, noviembre 1953, pág. 699.

(2) BARTH, P.: *Pedagogía*. Espasa Calpe, Madrid, 1936, págs. 355 y s.

(3) COUSINET, R.: *L'enseignement de l'Histoire*. Les Press d'Ille de France. París, 1950, págs. 72 y s.

(4) SERRANO DE HARO, A.: *En torno a la enseñanza de la Historia*. «Bordon», núm. 39, noviembre, págs. 711-717.

(5) LAVISSE: *La enseñanza de la Historia*. La Lectura. Espasa-Calpe, S. A. Madrid.

con finalidades trascendentales y eternas. Y, al ver la Historia como manifestación del providencialismo, quiere ofrecer todo el acontecer histórico bajo el «estremecimiento del soplo divino», bajo el ardor inextinguible del amor a la Patria, bajo el símbolo del servicio a la verdad. Y así, en este orden descendente: Dios, Patria y Verdad, justifica todo el quehacer docente de la Historia. Galino (6), que reconoce las dificultades madurativas, nos dirá: «Sin embargo, una escuela primaria sin lugar para la Historia acentuaría el carácter, harto desarraigado ya, del hombre moderno, sin tradiciones familiares; a menudo, también sin tradiciones locales, y, en ocasiones demasiado frecuentes, sin tradiciones religiosas.»

DIFICULTADES DIDÁCTICAS DE LA HISTORIA

Quizá las primeras dificultades didácticas de la Historia giran en torno a su misma concepción. Es algo sobre lo que los pensadores han discurrido una y otra vez. Así, Rude (7), buen didacta de la Escuela Nueva, recoge en su brevedad varias direcciones de la Historia que no merece la pena estudiar, pero sí consignar: *dualista* (lucha constante de dos reinos: el del Bien y el del Mal), *casualista* (triunfo del azar o fortuidad), *causalista* (razón de ser de lo acontecido), *positivista* (centrada en cierto modo de entender la formación del espíritu del hombre de acuerdo con los tres grados comtianos), *idealista* (adherida al patrón crítico de la Humanidad), *vitalista* (consecuencia, en algunos, de la anterior, que establece el paralelo edades del hombre-edades de la Historia), *materialista* (la palanca de toda evolución histórica, y su mismo sentido está constituido por los procesos económicos), *colectivista* (apoyada en la masa, a la que concede cualidades que, según otros, no posee), *culturalista* (centrada sobre todo en los filósofos de la Historia), etc.

Esta posición culturalista se advierte con claridad en Rickert (8) cuando nos habla de las ciencias culturales e históricas. «Como *ciencias culturales*, tratan de los objetos que son referidos a los valores culturales universales; como *ciencias históricas*, exponen la evolución *singular* de esos objetos en su particularidad e individualidad.»

Nosotros, como psicodidactas, hemos de seleccionar entre el conjunto de trabajos dedicados a la Historia y su filosofía. Por ellos nos parece el criterio más oportuno referirnos a uno de los trabajos más recientes, haciendo, por otra parte, constar la gran valía de los estudios de dos filósofos profundos: Zubiri (9), al tratar algo de pasada el tema de la Historia y lo

(6) GALINO, M. A.: *Metodología...* Op. cit., pág. 701.

(7) RUDE, A.: *Enseñanza de la Historia*. «Labor». Barcelona, 1937, págs. 156 y ss.

(8) RICKERT, H.: *Ciencia cultural y ciencia natural*. Col. Austral. Espasa-Calpe. Buenos Aires, 1943, pág. 162.

(9) ZUBIRI, X.: *Naturaleza, Historia: Dios*. Madrid, 1944, pág. 389.

histórico, y Jaspers (10), al dedicar un estudio finamente elaborado sobre el *Origen y meta de la Historia*.

El trabajo a que ahora nos referimos es la *Ontología de la existencia histórica* (11), que ha alcanzado en poco tiempo dos ediciones. Nosotros nos fijaremos en la primera, que muestra en su frescura el proceso mental de un joven filósofo.

Nos hace ver en un principio las tres formas o planos del conocimiento histórico propuestos por algún autor (12): erudición, síntesis y filosofía de la Historia. Considerada la primera como acumulación de datos, la segunda como primera forma histórica y la tercera como elaboración independiente de los datos.

No aceptará tal postura, pero a nosotros, desde la Didáctica, nos interesará recordarla para advertir lo diferente que resulta el aprendizaje de la Historia desde cada uno de dichos enfoques. El primero, el más corriente entre nosotros (cuando la Historia aún no es Historia, es decir, cuando no aprendemos Historia), y el segundo, cuando ya aprendemos Historia.

Dada la extensión del estudio, nos parece digno de nuestra atención recoger los elementos que más nos puedan servir. En primer lugar, su paradoja inicial del ser histórico: «Un no-ser-ya, que, sin embargo, es de algún modo todavía» (13), que le sirve de punto de partida para una ontología del ser histórico. Punto de partida para la ontología del ser histórico que se ajusta, en cierto modo, a una situación también histórica: el aprendizaje. Desde el no-ser-todavía aprendido al ser-ahora aprendido, para continuar siendo después de dejar el momento de aprendizaje, hay un proceso en el tiempo de indudable vigor.

Quizá, desde la Didáctica, el grupo de cuestiones que más nos interesen, de momento, es el denominado «Conocer Histórico». Conforme afirma: «El conocer en qué consiste la ciencia de la Historia posee sus expedientes peculiares, su manera especial de proceder, como una técnica más al lado de las otras» (14). «La Historia es un conocimiento formalmente sintético y conectivo. La propia esencia del conocer histórico reside en la visión de una síntesis dinámica, esto es, de una continuidad fluyente de los hechos. De ahí que el hecho aislado, extraído al fluir de la Historia y propuesto a una consideración meramente analítica, no corresponda a la actitud que esencialmente define al historiador» (15).

Luego dentro de la Historia se advierte una nervadura esencial: el tiempo: No-ser-ya y ser-todavía sólo tiene sentido cuando al ser le con-

(10) JASPERS, K.: *Origen y meta de la Historia*. «Rev. de Occidente». Madrid, 1950.

(11) MILLÁN, A.: *Ontología de la existencia histórica*. C. S. I. C. Madrid, 1951.

(12) BERR, H.: *La synthèse en histoire*. París, 1911. ct. Millán.

(13) MILLÁN, A.: *Ontología...* Op. cit., pág. 38.

(14) MILLÁN, A.: *Ontología...* Op. cit., pág. 101.

(15) MILLÁN, A.: *Ontología...* Op. cit., págs. 106-7.

sidera en el tiempo. El mismo fluir de la Historia no es más que el decurso de los hechos históricos en el tiempo.

Mas cuando al aprehender la temporalidad histórica se convierte ella misma en objeto de estudio, se producen reacciones en todo equivalentes a la diferenciación de Berr. La primera de las posturas, *acumulativa o ahistórica*, se manifiesta en la mayoría de los docentes primarios. Se centran en el hecho histórico aislado, como objeto que se dió en el pasado de modo independiente y sin proyección sobre el porvenir. Estatifican la Historia y la transforman en dato captable, pero inaprensible. La adquisición de tal hecho aislado puede estar rodeada de un gran fondo emotivo, con lo que se facilita la adquisición y, sin embargo, no constituye un aprender histórico. Un claro avance en esta concepción se ofrece como *período transitorio o jalonado*. Se considera la Historia como una serie debidamente jalonada de sucesos históricos claramente diferenciables, pero que se producen unos después de otros. Con este síntoma se vislumbra algo el sentido nuclear de la Historia, la temporalidad, pero no aparece suficientemente continuado. En un tercer estadio de intencionalidad docente se alcanza la *continuidad o síntesis dinámica*. La temporalidad toma notas indiferenciables para comprender o coimplicar todo el proceso histórico en su marcha constante de ser-todavía y no-ser-ya en su proceso de pervivencia del pasado en el presente, en su intento de proyectar el presente en el futuro.

CARACTERIZACIÓN POSITIVA DEL APRENDER HISTORIA Y ENCAMINAMIENTOS

Es más difícil de lo que parece bosquejar de un modo práctico todos los aspectos positivos de la Historia sin caer en puntos de discusión. Por esta razón, combinando todos los puntos de vista, podríamos advertir cuáles son las directrices o finalidades de la Enseñanza de la Historia (16).

Rude (17) diferencia entre finalidades en primaria y en secundaria, y nos pedirá para primaria: a) Dar a conocer a los alumnos los hechos principales del desenvolvimiento del pueblo y de la vida nacional; b) Dotarles de los elementos básicos para la comprensión de la época presente y del estado actual; c) Despertar en ellos la conciencia de su corresponsabilidad en la vida toda del pueblo y del Estado, así como el amor a la Nación y a la Patria. Para secundaria aumentará los fines en proceso lógico incrementador: arraigo al suelo patrio; posición crítica de los objetivos políticos; sentido histórico; ordenaciones estatales, sociales y económicas junto a cultura nacional; personalidades sobresalientes como modelos de altruísmo y sacrificio; comprensión y tolerancia de otros pueblos. Propuestas todas

(16) Véase FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Preámbulos didácticos de la Historia*. «Consigna», noviembre 1957, págs. 30-34.

(17) RUDE, A.: *Enseñanza de la Historia...* Op. cit., pág. 172.

ellas desvinculadas del providencialismo e interpretadoras empobrecidas de la paz mundial y comprensión internacional.

Esa comprensión, que bajo formas de solidaridad se advierte en otros autores (18), destaca cada vez más en nuestro mundo doliente. Y destaca cada vez más porque, a pesar de ciertos obstáculos, aumenta de día en día la tendencia a considerar la Historia como ciencia social. Las barreras plantadas fijamente, más por los historiadores que por los sociólogos (19), tienden a diluirse. Comprendemos, además, la razón defensiva ante la irrupción «bárbara» de la Sociología por ser la Historia un saber cultivado tradicionalmente y la Sociología un saber advenedizo. Los obstáculos son barridos por los pedagogos en las obras de enseñanzas sociales (20) o en las agrupaciones simplificadas de las psicologías educativas (21). Incluso en países de gran arraigo diferencial para las disciplinas escolares tradicionales, como nuestro vecino Francia, se advierte esta tendencia al coordinar Historia y Geografía (22) y al querer dar a la Historia más amplitud humana.

Y en esta conjunción de criterios encontramos la postura de la escuela italiana en alguno de sus representantes (23): «lo histórico y lo social están entre sí indisolublemente unidos»; «la narración histórica no puede jamás prescindir de la consideración de las circunstancias sociales».

Luego se precisa y se aclara con múltiples ejemplos cómo la actuación social a base de adaptaciones favorece en su fondo funcional toda comprensión social y, por ende, toda comprensión histórica.

Y a las notas anteriores solamente falta darles un sentido de trascendencia para que la Historia tome todas sus notas positivas.

Mas en nuestra primera fase de la caracterización positiva de la Historia hemos soslayado una de las cuestiones más difíciles. ¿La Historia es un saber considerado de modo unitario o envuelve un gran conjunto de situaciones culturales y personales? En los tratados de Filosofía de la Historia que hemos citado y en la introducción a una Filosofía particular de la Historia de España (24) advertimos la extraordinaria complejidad del problema. Datos, síntesis, interpretación, potencialidad, virtualidad, actualidad... son conceptos que se manejan una y otra vez para que se comprenda mejor el transfondo de lo histórico y del hombre como ser histórico.

(18) VERNIERS, L.: *Metodología de la Historia*. «Rev. de Pedagogía». Madrid, 1933, pág. 20.

(19) *The Social Sciences*. Laplay House Press. London, 1936. Artículo de POSTAN, M.: *Historie and the social sciences*.

(20) WESLEY, E. B.: *Teaching the Social Studies*. Heath. Boston, 1942.

(21) JUDD, CH.: *Educational psychology*. Houghton Mifflin. Boston, 1939.

(22) GAUTIER, M.: *Histoire et Géographie*, en «L'enseignement de l'Histoire». Bourrelier. París, 1951, págs. 50-58.

(23) VIDARI, G.: *Didattica*. U. Hoepli. Milano, 1920, pág. 279.

(24) GARCÍA MORENTE, M.: *Ideas para una Filosofía de la Historia de España*. Universidad de Madrid, 1943.

Cuando en una de las Didácticas más conocidas en España (25) se admite la gran dificultad del aprendizaje de la Historia, se da como razón fundamental la de ser una formidable síntesis de elementos de cultura que pertenecen a diversas materias.

Luego la tendencia general es a considerar la posibilidad del dominio histórico no como obedeciendo a una aptitud simple, ni siquiera a una aptitud compleja, sino como una forma personal de interpretar todo ese cúmulo de datos. Una entrega auténtica del hombre que indaga hasta encontrar la razón de ser de lo histórico.

No obstante, y conforme hacemos en otras disciplinas, podríamos haber señalado un conjunto de condiciones necesarias para que una persona históric. Sabemos que lo podemos hacer, pero renunciamos ahora a dicho intento en razón de las circunstancias especiales del momento. No obstante, indicaremos que para una caracterización plena son condiciones decisivas tanto las aptitudes como las actitudes. Y, para nosotros, la principal actitud es el sentido esperanzadamente abierto del que hace Historia sin recluírse ni en las banderías del subjetivismo, ni en las del objetivismo positivo. El hombre que hace Historia no puede desposeerse de su personalidad, pero debe evitar dejarse arrastrar por prejuicios innobles.

LA EMERGENCIA DE LA COMPRESIÓN HISTÓRICA

En párrafos anteriores hemos señalado tres posturas. Las dos primeras son, en realidad, aproximaciones al saber histórico, puesto que la consideración aislada supone la admisión de la existencia de hechos históricos, pero no nos interesa decir nada respecto de su fluidez, y el jalonamiento histórico en etapa transitoria tampoco nos da el sentido de lo temporal, pero sí el sentido de la sucesividad. Cada acontecer sigue en su presentación la marcha general de la Historia.

Por esta razón nosotros distinguimos entre la situación de emergencia con la Historia de datos aislados, la Historia de datos jalonados y la Historia auténtica.

Para la Historia de datos aislados, que ya hemos caracterizado como no-historia, no encontramos problema alguno. Los niños, dada su gran potencia nemónica, son capaces de retener cuantos datos se les proporcione sobre una figura histórica determinada, sobre todo si tal figura se le da envuelta en nimbo de leyendas. Luego concedemos una pronta maduración para aprender la no-historia, ya que desde el mundo anecdótico tiene la misma importancia un hecho histórico que otro novelado. Incluso se afirma por algún autor (26) que el hecho novelado puede conmover más a los escolares

(25) LOMBARDO RADICE, G.: *Lecciones de Didáctica*. Labor. Barcelona, 1933, página 324.

(26) COUSINET, R.: *L'enseignement de l'histoire*. Op. cit., págs. 76 y s.

LA HISTORIA, CENTRO DE CONTRASTES...

que el mismo acontecer de la Historia, tal cual ocurre con Don Quijote y Sancho respecto de figuras históricas.

También admitimos que los escolares están prontamente dispuestos para el aprendizaje jalonado de la Historia. Son muy capaces de retener una larga lista de reyes o fechas históricas en cuanto hemos logrado que hagan el esfuerzo necesario para la fijación y retención. Claro es que cuando el escolar es capaz de advertir la sucesividad de los hechos históricos se encuentra en verdadero estado de *maduración predispositiva*, porque ya estima, en cierto modo, la temporalidad del acontecer histórico.

Mas nosotros vamos a centrar todo nuestro trabajo en el tercer estadio. En él se capta lo histórico porque, además de poseer los datos correspondientes, aprehendemos la temporalidad como expresión nuclear de la fluidez histórica. Como fácilmente se entiende, vamos a referirnos al aprendizaje de la Historia, no a la develación de *mi* historia. De nuestra historia somos coautores, actores y espectadores. De la Historia podemos ser coautores y actores, pero lo que es más natural es que seamos espectadores.

Desde nuestro sitio advertimos que el problema más dificultoso para el aprendizaje de la Historia está en la ligazón de los datos históricos en el tiempo. ¿Se puede captar la temporalidad de los hechos históricos? ¿Cuándo podríamos afirmar con plena seguridad que las personas ya son aptas para el dominio del acontecer histórico?

Se ha contestado de forma «apriorística» (27) que la Historia, en su verdadero sentido, no es materia escolar por representar una formidable síntesis de elementos de cultura dispersos o diversos, siendo casi imposible formar la conciencia histórica del niño.

Esta afirmación es perfectamente compatible con otras afirmaciones menos tajantes. Así, dentro de estudios experimentales o semiexperimentales referidos a la evolución de los intereses y a los estadios psicológicos del escolar, se advierte que durante bastantes años todo el interés de los escolares se centra en su propia historia, en franco egocentrismo y subjetividad del objeto, sin preocuparse por las historias ajenas. Más tarde descubrirán el objeto simple (28), para trascender con sentido histórico en una etapa de intereses amplios y llenos de valores.

Dentro del campo de la Didáctica experiencial podemos encontrar dos afirmaciones que ahora recogemos. En una de ellas (29) 'se nos dice: «Al enfocar las diversas dificultades que la enseñanza de la Historia ofrece, parecía obligado diferir su estudio hasta los catorce o quince años, cuando el desarrollo de la razón ha alcanzado los últimos períodos de madurez.» En otra se nos dirá, con mayor optimismo: «En el quinto año escolar

(27) LOMBARDO RADICE, G.: *Lecciones...* Op. cit. y loc. citis.

(28) CLAFAREDE, E.: *Psicología del niño y Pedagogía experimental*. Op. cit., página 499.

(29) GALINO, M. A.: *Metodología de la Historia*. Op. cit., pág. 107.

empieza la enseñanza sistemática de la Historia» (30); es decir, a partir de los once años de edad se admite tal enseñanza. Nosotros la encontramos demasiado reducida, como ahora veremos.

Conviene a los investigadores en la afirmación de que el concepto de tiempo se desenvuelve en forma progresiva, muy lenta, y de acuerdo con la edad cronológica. La fórmula simple de estos hallazgos es: a mayor edad, mayor comprensión temporal.

Así, en la edad parvular anterior a los cuatro años las palabras temporales carecen de significado; pero desde los seis a los once años se advierte una continua evolución progresiva respecto a los conceptos o nociones temporales. Se viene a asegurar que las nociones: por la mañana, por la tarde, los días de la semana, el mes, el año y el día del mes aparecen en los sujetos de un modo semejante al que ahora hemos recogido (31).

Esta evolución comprensiva de lo temporal es simultáneamente limitativa de la posibilidad de la comprensión histórica, puesto que hasta que el escolar no adquiere el significado de un período de tiempo, por ejemplo el año, ¿qué posibilidad hay de referirnos a las facciones históricas como la «Guerra de los treinta años»? Luego el alumno no está capacitado para comprender el transcurso del tiempo, y por ello, al faltarle el factor principal, queda incapacitado para otras precisiones, como dar sentido a lo aprendido.

En el mismo orden de estudios experimentales podemos recoger las conclusiones de Moine y Langevelt, que presentan en sus trabajos dos autores ya citados, Cousinet (32) y Galino (33). En ellos se afirma que la infancia carece de la experiencia de la duración temporal hasta una edad aproximada de los doce años. La confusión reinante se transfiere por nosotros a edades mayores. ¿Qué diremos si no de los errores de «bulto» respecto de los siglos? ¿Acaso no advertimos en los bachilleres y en los universitarios esa desconsideración del tiempo, al serles igual hablar del siglo XII que del XIV? El anacronismo es quizá una de las faltas que menos perdonan los entendidos en Historia, y nosotros justificamos su siempre vigilante prevención.

En el mismo estilo de penuria madurativa se pueden interpretar los hallazgos de Martín (34), aunque pudieran existir otras causas explicadoras.

Pero a nosotros nos parecen aún más interesantes otros resultados que ahora vamos a resumir. Las investigaciones se realizaron con escolares de

(30) RUDE, A.: *Enseñanza de la Historia...* Op. cit., pág. 173.

(31) WESLEY, E. B.: *Teaching...* Op. cit., págs. 267 y ss.

(32) COUSINET, R.: *L'enseignement de l'histoire.* Op. cit., pág. 78.

(33) GALINO, M. A.: *Metodología...* Op. cit., pág. 101.

(34) Véase FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Proyecto de adaptación de los cuestionarios de Geografía e Historia.* «Consigna», septiembre 1957, págs. 35 y ss. MARTÍN, A.: *El problema de la maduración en la comprensión histórica.* «Revista Española de Pedagogía», julio-septiembre 1957, págs. 238-243.

grado superior de escuela primaria, de más de once años de edad, y se comprobó que la enseñanza sistemática y artificial de conceptos temporales no produce beneficio alguno respecto de los escolares que continuaron su desenvolvimiento ordinario (35). Luego la presión magistral fué impotente para dar ese sentido de temporalidad que parece desenvolverse a través de la propia experiencia.

Por ello, si los escolares no están dispuestos para tal captación de lo temporal, no cabe hablar de enseñanza de la Historia antes de los doce o catorce años de edad.

Esta postura, que podría parecer negativa, ha dado lugar a nuevas interpretaciones didácticas en las que se rehuye cuanto pueda significar fechas y tiempos. Así se ha propuesto (36) por algunos, pero tampoco se ha comprobado la eficacia de estos nuevos sentidos progresivos en la enseñanza de la Historia.

NORMAS DIDÁCTICAS PROVISIONALES

Nuestras conclusiones didácticas han de estar en consonancia con los hallazgos. No podemos sustraernos al influjo de la ciencia pedagógica, pero, por otra parte, reconocemos el peso de la tradición.

- 1.^a No se puede hablar con verdadero sentido de enseñanza de la Historia en la escuela primaria.
- 2.^a Cuando se considera necesario enseñar la Historia en la escuela primaria debe entresacarse su valor emotivo y humano.
- 3.^a En la primera etapa de la enseñanza ahistórica cabe hablar del uso de leyendas y cuentos, que por otra parte integran el fondo común de la predisposición literaria.
- 4.^a Deben rehuirse todas las situaciones puramente nemónicas y buscar a lo menos la sucesividad de los acontecimientos.
- 5.^a Al final de la enseñanza secundaria podrán intentarse las visiones culturales sintéticas propias de la Historia.

JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA,
Colaborador-científico del C. S. I. C.

(35) JOHNSON, H.: *Teaching of History*. McMillan. New York, 1940, págs. 216 y ss.

(36) JACKSON, J. H.: *History*, en «The Quality of education». F. Muller. London, 1947, págs. 123 y ss.