

Pilar Maestro González es
doctora en Historia y
profesora del IES F. Figueras
Pacheco de Alicante.

Historiadores y profesores. Acerca de una enseñanza democrática de la historia

Pilar Maestro

«Il n'y a pas une pédagogie de l'histoire dans
l'abstrait. Pour savoir comment enseigner l'Histoire,
il faut d'abord savoir ce qu'est l'Histoire»

L. Febvre, en R. Cousinet, *Leçons de pédagogie*, París, PUF, 1950

Las complejas relaciones entre investigación y enseñanza. Un posible esquema de análisis: tres situaciones «modelo»

Los historiadores suelen realizar dos tipos de actividades: por una parte sus investigaciones, su escritura sobre la historia. Y por otra su trabajo como profesores, casi siempre en la uni-

versidad. Las denominaciones que ambas actividades reciben son «labor investigadora» y «carga docente» respectivamente. El resto de los profesores de historia no tienen asignada dentro de sus obligaciones la de investigar y, salvo excepciones, realizan su trabajo con arreglo a este principio. Las excepciones las constituyen un pequeño grupo que se acerca a la investigación histórica de forma voluntaria, con el motivo principal de «ascender» en su carrera profesional, pero últimamente se advierte en este grupo una actividad creciente en el campo de las investigaciones sobre la enseñanza de la historia, coincidiendo, también muy recientemente, con las de los profesores de Didáctica de la Historia o de Historia de la Educación sobre todo.

Esta compleja situación presupone una división del trabajo entre investigación y enseñanza, y entre reflexión historiográfica y didáctica, aceptada en general como normal, pero que crea alejamientos entre historiadores, profesores y didactas muy negativos para la enseñanza de la historia, en cualquier nivel. Hace muy poco estas inquietudes afloraban explícitamente en un congreso que reunió a historiadores y enseñantes con preguntas como: «¿Establecemos una relación correcta entre investigación y docencia?», «¿Se mantiene modelos anticuados de enseñanza en los diferentes niveles educativos?», «¿Sabemos en la Universidad lo que pasa en Secundaria?», «¿Hemos hecho un análisis crítico de cómo se enseña en la Universidad?» Uno de los factores decisivos en el establecimiento de estas relaciones ha sido sin duda la interferencia de la política a través de la profesionalización de ambas actividades y de las reglamentaciones de su práctica. El resultado es una muy variada gama de situaciones. No es este el lugar adecuado para un estudio exhaustivo, pero sí podemos analizar alguna muestra significativa en diversos países europeos en los siglos XIX y XX, con el fin de establecer con algo más de claridad la naturaleza de este problema capital: cómo establecer de forma positiva para una enseñanza democrática de la historia la relación entre historiadores y profesores y entre investigación historiográfica e investigación didáctica.

Nos aproximaremos a esta cuestión reduciendo la variedad con la ayuda de tres modelos que usaremos como herramientas de indagación más que como definiciones cerradas, en la línea en que tanto Sartre como E. P. Thompson utilizan las categorías históricas, los conceptos, como «naciones» o «expectativas de análisis» más que como definiciones cerradas o reglas. Simplificando pues, partiremos de que las relaciones entre investigación histórica y enseñanza en diferentes contextos políticos se han producido: o bien con una dependencia exagerada de la enseñanza respecto de las pautas marcadas por la historiografía; o con un rechazo de la reflexión didáctica hacia la historiografía y un intento de ordenar la enseñanza ignorando la reflexión historiográfica; o, de una for-

ma mucho más positiva, en una relación de colaboración, aunando la reflexión historiográfica y la didáctica, movidos historiadores y enseñantes por una ideología progresista y democrática, en busca de coincidencias entre la concepción de la historia y de su enseñanza, desde un compromiso de fondo científico a la vez que social.

Un modelo fundacional: La didáctica tributaria. Una enseñanza dependiente de la Historiografía académica y de la política

Este primer modelo se fraguó en el siglo XIX, cuando se establecieron por primera vez relaciones públicas entre historiografía y enseñanza, en un contexto político que las condi-

cionó en gran medida, bajo la tutela y en provecho del estado liberal.

La aparición de las obras mayores del nacionalismo historiográfico, las llamadas «historias generales», fue aprovechada para legitimar la política de los nuevos estados nacionales. Y esto coincidió con la aparición de la *escuela pública como lugar de socialización cívico-política*, y la enseñanza de la historia como una disciplina que se fue asentando en los diferentes niveles educativos, con la finalidad política complementaria, pero capital, de difundir esa interpretación de la historia nacional hacia capas sociales cada vez más amplias. Por su parte, la pedagogía al uso del XIX, falta de una investigación sólida y especializada, adoptó una concepción generalista y aceptó una situación tributaria al servicio de las categorías y finalidades de cada una de las ciencias a las que servía, la historiografía en nuestro caso. Las propuestas pedagógicas «útiles para cualquier ciencia» se convirtieron así en una ayuda más para que fuera la Historiografía oficial la que acabara marcando la forma de la disciplina escolar, y la que decidió las cuestiones fundamentales de la enseñanza: desde la tipología e interpretación de los contenidos, hasta su cantidad y el orden en que debían ser aprendidos. Plasmado en la extensión y forma de programas oficiales marcó la práctica de los profesores y se convirtió en una definición del conocimiento escolar, del tipo de aprendizaje que se esperaba para su adquisición y el tipo de exámenes capaz de certificarlo. Ello incluía aspectos tan vitales como la definición del papel del profesor y la formación necesaria para desempeñarlo, y el papel del alumno y las capacidades que se señalaron como necesarias para aprender esa historia, e incluso el tipo de materiales a emplear, el libro de texto muy especialmente.

La Historia enseñada, como tributaria de la historiografía oficial, adquirió en este primer modelo la forma de un resumen mimético y necesariamente distorsionado de la Historia investigada, reproduciendo a pequeña escala los tópicos de una interpretación específica del pasado, e incorporando a la vez una concepción subyacente y deformada del conocimiento histórico, no explícita, pero no por ello menos presente y eficaz ①.

Por último, los objetivos educativos de esa enseñanza, el valor social de su estudio, se ofrecían ya definidos y aceptados por la historiografía oficial. A saber: conocer el pasado nacional para entender —desde una óptica específica— el presente, crear en los alumnos un sentido cívico de aceptación de ese presente regido por el estado liberal, e inculcarles un sentimiento patriótico de defensa de la nación y los hitos gloriosos de su pasado. Los discursos preliminares de las historias generales, y las declaraciones de los historiadores, asignaban habitualmente esa misma utilidad social a la historiografía.

Un autor tan significativo como Modesto Lafuente hará célebres, en los comienzos de la segunda mitad del XIX, las propuestas de su Discurso Preliminar, donde muestra su aspiración y finalidad máxima de construir «un cuerpo de Historia» ejemplarizante, que muestre las glorias del pasado patrio e ilustre a los ciudadanos sobre su resultado en el presente. G. Monod, en el Manifiesto

① Un estudio más detallado de este modelo tradicional en P. Maestro: «El modelo de las Historias Generales y la enseñanza de la historia: límites y alternativas», en las *Actas del VI Congreso de la AHC «Los usos públicos de la Historia»* (en prensa).

de la *Revue Historique* de 1876, declara que, en Francia, «se ha mutilado la identidad nacional, lentamente creada a lo largo de los siglos», lo cual «convierte en un deber el despertar en el alma de la nación, la conciencia de sí misma por medio del profundo conocimiento de su historia». Y un historiador tan representativo del nacionalismo historiográfico, de su política educativa y de la enseñanza a todos los niveles, como E. Lavissee, en el Prólogo de su *Histoire de France* explicará claramente, aún en 1912, que «Si el escolar no lleva consigo el recuerdo vivo de nuestras glorias nacionales... si no se convierte en un ciudadano convencido de sus deberes y un soldado que ama su fusil, el profesor habrá perdido el tiempo.»

Los textos escolares y los profesores reprodujeron de forma reiterada y mimética esta finalidad social ejemplarizante, cívico-patriótica de la enseñanza de la historia, convertida en objetivo educativo por excelencia.

La reflexión pedagógica quedó limitada a aportar una contribución «práctica», en el sentido más elemental del concepto. Algunos la han denominado «pedagogía recetaria». Enseñanza y enseñantes mantuvieron una dependencia respecto de la historiografía, y a la vez esto les permitió sentirse liberados de reflexionar de forma independiente sobre los fundamentos de su actividad. Se inicia así una potente concepción de la enseñanza de la historia como simple trasmisión de conocimientos acabados, que carece de una fundamentación propia.

Las implicaciones de esa relación de dependencia son evidentes. Si, por ejemplo, la historiografía entiende que el orden cronológico total, lineal y teleológico del proceso histórico nacional, desde los orígenes a nuestros días, se considera vital para cumplir el objetivo de conocer el pasado para «entender» –léase justificar– el presente, la enseñanza plantea los contenidos de sus programas, sus libros de texto y el orden de las lecciones y prácticas escolares de la misma forma. A la pedagogía le queda el trabajo de hacer que todo el conjunto sea de alguna forma aprehendido, sin entrar a reflexionar sobre lo que se supone es responsabilidad exclusiva de la ciencia histórica. Deberá hacer posible la retención de un conjunto de conocimientos que, tal como quedan organizados, resultan altamente incomprensibles para niños y adolescentes, e incluso universitarios. Ante tamaña contradicción –entender lo incomprensible– la enseñanza habrá de recurrir a un aprendizaje exclusivamente memorístico. La pedagogía será la encargada de ayudar a la memorización, facilitando las recetas necesarias. Y por lo mismo, el libro de texto, como resumen de las historias generales, ordenado en la misma forma, se convertirá en un personaje fundamental, puente visible que une enseñanza e investigación, y que condiciona fuertemente la actividad del profesor, convertido en un simple mediador. Los condicionantes de esta dependencia forman un complejo entramado que define completamente el modelo de enseñanza.

Aunque algunas de los elementos que configuran este modelo estén ya presentes en prácticas educativas anteriores, lo cierto es que es precisamente en este momento de coincidencia de una historiografía dominante y una escuela pública al servicio de objetivos políticos, cuando toma forma y se concretan todos sus componentes, consolidándose y difundándose en la práctica diaria.

Y se consolida de forma tan potente que llega a convertirse en el modelo por excelencia, que establece para mucho tiempo la relación entre historia investigada e historia enseñada en el ámbito europeo como la más natural y aceptable para la enseñanza.

Las herencias que este modelo nos ha legado a lo largo de los siglos XIX y XX son muchas y tienen que ver con esa división del trabajo a la que aludíamos. La formación de los profesores, por ejemplo, todavía descuida hoy la reflexión didáctica, de forma creciente a medida que se asciende de la enseñanza primaria, a la secundaria y a la universitaria. Y los territorios de la in-

investigación y la fundamentación de la actividad propia, se relegan a los niveles superiores, lo cual crea abismos entre historiadores y enseñantes y entre éstos en los diferentes niveles.

Pero tal vez, en lo que aquí nos interesa, la mayor herencia de esta pedagogía tributaria consiste en esencia en aceptar como natural, y elevarla pues a categoría, la idea de que cualquier pedagogía, cualquier tipo de enseñanza, sirve y se puede acoplar a cualquier tipo de historiografía y a cualquier concepción de la historia. Lo cual significa ya un primer alejamiento entre ambas, porque además se supone que lo puede hacer ignorando la concepción del mundo y de la sociedad que ésta implica siempre en el historiador, y que se proyecta sobre su trabajo de investigación, sobre los temas que escoge, los problemas que plantea, el método que aplica o la utilidad social que le atribuye. En definitiva, la ideología y el compromiso científico y social que supone.

La enseñanza se acepta así como irresponsable respecto de una fundamentación epistemológica y social propia. Negándole el territorio de la investigación, se confiere a su práctica una naturaleza acrítica que no permite la necesaria autorreflexión constante, lo cual la aleja tanto de la reflexión historiográfica como de la educativa. Desde ese pensamiento heredado y bastante difundido es frecuente que la renovación en la enseñanza se oriente hacia técnicas y prácticas externas descontextualizadas. Y puede ocurrir y ocurre que se mantengan formas muy obsoletas de entender la enseñanza con unas prácticas externas aparentemente modernizadas, e incluso con una incorporación forzada de novedades historiográficas. En definitiva, no es posible separar la reflexión historiográfica de la didáctica.

Dentro de este primer modelo fraguado a lo largo del XIX, encontramos sin embargo algunas variantes. Examinaremos brevemente sólo el caso de España y Francia en los desarrollos que el modelo tradicional tuvo a finales de siglo.

Una variante: La enseñanza de la Historia en Francia bajo la III República

La enseñanza pública francesa hasta finales del XIX, respondía en lo esencial al modelo tradicional, configurado desde posiciones conservadoras ②.

La III República y sus leyes Ferry promovieron cambios importantes en el último cuarto de siglo, aunque en suma lo fundamental del modelo tradicional se mantuvo, como veremos.

En este mismo momento la historiografía francesa estaba sufriendo una mutación importante. Siguiendo los rumbos abiertos por la alemana, se interesó también por alcanzar para su investigación el rango de científicidad. Esta aspiración se basaba en tres caracteres esenciales: su naturaleza empírica, su inclusión en la modernidad científica general a través de la aceptación de la necesidad de un método, y su historicismo que la situaba como una ciencia de lo particular, fijando su objeto de estudio en las trayectorias políticas singulares, la historia de cada nación particular, desde sus orígenes más remotos ③.

Políticamente la República tenía que neutralizar el dominio de los historiadores conservadores y su ascendiente en la enseñanza, y su preocupación se dirigió así a «hacerse con el control de las instancias de producción de la memoria colectiva del país» ④. Y ello supuso visitar, entre otras cosas, el mundo de los historiadores y de la enseñanza, desde los nuevos ideales republicanos. La década de los 80 acogió pues de forma simultánea el debate historiográfico y el educativo al amparo de la nueva política, que promovió tanto la profesionalización de los historiadores como el planteamiento de ambiciosos planes educativos. A partir de 1880 se inició la andadura de una escuela laica, obligatoria y gratuita entre los 6 y los 13 años. Por su parte, los historiadores republicanos, que ya habían mostrado su interés por obtener una mayor dignidad

② P. Gerbod: «La place de l'histoire dans l'enseignement secondaire, de 1802 à 1880», en *Information Historique*, 3, 1965.

③ Ver P. Ruiz Torres: «La Historia como concepto histórico: historia erudita, historia filosófica e historia científica en los siglos XVIII y XIX», *Studia Historica*, vol. X-XI, 1992-1993, pp. 149-162.

④ G. Noiriel: *Sobre la crisis de la Historia*, Madrid-Valencia, Cátedra-Universitat de València, 1997, p. 210. El autor hace un estudio interesante sobre el oficio de historiador y sus prácticas, su profesionalización universitaria en Francia y los avances historiográficos en este período. También A. Prost: *L'enseignement en France, 1800-1967*, A. Colin, 1968. Y el trabajo más reciente, de Evelyne Hery: *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée 1870-1970*, P.U. de Rennes, 1999.

profesional y elevar sus investigaciones a una categoría científica, colaboraron con los planes de la República. No sólo vieron aumentar su número, sus instituciones, su fuerza ya como funcionarios, sino que estuvieron presentes en las responsabilidades políticas relacionadas con la enseñanza, y pasaron incluso a colaborar en los planes de reforma de las no universitarias y a participar en la formación de los profesores de instituto o en la elaboración de textos escolares de gran difusión. Historiadores como G. Monod, Ch. Seignobos y en especial E. Lavissee impulsaron reformas y escribieron manuales de enorme impacto que modelaron la idea de la historia francesa y de la enseñanza por mucho tiempo ⑤, escribiendo incluso sobre una posible fundamentación de la enseñanza de la historia. En ella se imponía de nuevo el objetivo de construir una memoria colectiva y un sentimiento nacional –desde una óptica republicana– como objetivos educativos indiscutibles. El nacionalismo historiográfico republicano se transmitiría pues a la confección de planes de estudio, programas, lecciones, contenidos y orden de los mismos, donde seguían estando los hitos históricos de una historia nacional desde los orígenes a nuestros días, con cambios de valoración de algunos de ellos, que no llegaban a modificar profundamente un esquema muy tradicional de concebir la enseñanza, sus contenidos y finalidades.

Sin embargo el modelo introdujo una variante importante, aunque no decisiva. En la nueva historiografía, el método había aparecido como algo fundamental. La atención por las técnicas, la búsqueda de métodos en las llamadas ciencias auxiliares, el acercamiento entre archiveros e historiadores, del que salieron obras conjuntas como la *Introduction aux études historiques*, del archivero Ch.-V. Langlois y el historiador Ch. Seignobos, y gran parte de las publicaciones, hizo que buena parte del interés se dirigiese hacia las cuestiones de método. Y eso sería precisamente una de las mayores aportaciones de los historiadores, a caballo entre dos siglos, a la enseñanza. Al menos en los escritos teóricos ⑥, como los de E. Lavissee cuando exponía definiciones de métodos de enseñanza para los niveles no universitarios, como el «pintoresco», más adecuado para las edades tempranas, o el «demostrativo», que se apoyaría en el anterior, aplicándose sólo en las clases superiores por llevar implícito un cierto modo de razonamiento. Pero tal vez lo más importante fue el contacto entre historiadores y alumnos universitarios, futuros profesores, sus reuniones, sus discusiones en el sentido de cambiar la enseñanza de la historia. Eso facilitó a introducción de algunas mejoras en la enseñanza, pero siempre «metodológicas», transfiriendo a la enseñanza tan sólo algún tipo de prácticas mejor diseñadas, lo que contribuyó no obstante a dignificar la docencia, con una mayor racionalización de materiales y procedimientos. Aun sin cambiar básicamente la concepción tradicional, los profesores tenían sin embargo nuevas formas, si se quiere «recetas más eficaces», con las que trabajaban mejor. El modelo, manteniendo lo fundamental, adquiría un mayor valor a los ojos de maestros y profesores, lo cual lo consolidó y mantuvo su dependencia de la historiografía oficial hasta bien mediado el siguiente siglo al menos, sin fisuras de consideración.

Las orientaciones de la administración, los manuales escolares y la práctica de los profesores reclamaron del alumno una actividad limitada a la intervención en pequeños ejercicios, pero ni mucho menos a la formación de un razonamiento crítico y libre. Las pequeñas novedades metodológicas fueron bien recibidas porque facilitaban la digestión de la historia general, pero no habían cumplido los objetivos de una nueva forma de entender la enseñanza de la historia, recomendada por algunos historiadores como J. Isaac o A. Malet en los prólogos de sus manuales como uno de los «objetivos principales, si no el principal» de la enseñanza de la historia en secundaria: formar inteligencias y desarrollar la reflexión y el razonamiento. Si los manuales burdos y antiguos del conservadurismo nacionalista de los primeros tiempos se habían constituido en verdaderos catecismos

⑤ El manual *Histoire de France* conocido en toda Francia como «Petit Lavissee», tendrá en 1884 su primera edición y llegará a la 122 en 1907, reeditándose todavía hasta 1912.

⑥ Ver E. Lavissee: «La enseñanza de la Historia», en AAVV: *La enseñanza de la Historia*, Madrid, Espasa-Calpe, 1934, pp. 49-79.

⑦ P. Nora: «Lavisse, instituteur national. Le "Petit Lavisse" évangile de la République», en P. Nora, (dir.) *Les lieux de mémoire. I: La République*, París, Gallimard, 1984.

patrióticos, los miles de «petit-lavisse» que se extendieron por Francia constituyeron una especie de evangelio republicano, que de todas formas era algo más interesante ⑦.

Los historiadores de la III República y la universidad lavissiana mantuvieron su poder hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX, y también su influencia en la enseñanza. Pero desde principios de siglo tuvieron ya en su contra un frente crítico integrado por los historiadores de *Annales*, a cuyo alrededor fue creciendo una crítica a la enseñanza tradicional. Y fue después de la segunda guerra mundial cuando los cambios adquirieron una nueva fuerza social que reunió a historiadores y profesores que intentarían por primera vez cambiar en sus fundamentos el modelo tradicional.

Una variante más radical desde un ensayo privado: La lucha de un grupo de historiadores y profesores a finales del XIX en España. Los comienzos de una colaboración fructífera

En España las condiciones políticas de finales del XIX fueron distintas a las de la Francia republicana, hasta el punto de que sólo desde instancias privadas se pudo intentar un acercamiento mejor planteado entre historia investigada e historia enseñada, que ayudara a cambiar algunos de los rasgos más obsoletos del modelo tradicional.

Entre historia investigada e historia enseñada, que ayudara a cambiar algunos de los rasgos más obsoletos del modelo tradicional.

Los historiadores más avanzados siguieron con interés las novedades de la historiografía alemana, pero sobre todo de la versión francesa de la III República. Y los que se comprometieron en la lucha educativa, los regeneracionistas y krausopositivistas de la Institución Libre de Enseñanza básicamente, estudiaron sus escritos metodológicos sobre la enseñanza de la historia, e incluso adoptaron en algún caso sus famosos textos escolares en sus experiencias pedagógicas. Sin embargo fueron más allá en sus reflexiones y en sus propuestas, tal vez porque como afirmaba el mejor representante del progresismo educativo norteamericano por estos mismos tiempos, J. Dewey, pensamos mejor y más profundamente cuando un problema nos desafía ⑧.

⑧ J. Dewey: *How we Think*, D. C. Heath, Londres 1910. (Trad. en Paidós, 1998).

En la Restauración el modelo tradicional seguía plenamente vigente. La fuerza de la política conservadora y el poder creciente de una Iglesia que se determinó a mantenerlo en la educación, seguían siendo los soportes seguros para el anquilosamiento rutinario de la enseñanza de la historia que mantuvo el modelo tradicional hasta bien entrado el siglo XX. Ni siquiera los lentos avances de la historiografía de finales de siglo trascendieron de forma significativa en lo que a la enseñanza pública o a la religiosa se refiere. Los manuales especialmente concebidos para la enseñanza privada religiosa, que controlaba la mayor parte de la Secundaria, mantuvieron un carácter integrista, manteniendo un nacionalismo historiográfico estereotipado y muy escorado a resaltar el papel de la Iglesia en la historia de España, concebidos pues como auténticos catecismos religioso-patrióticos. Por otra parte, se ignoró completamente los escritos, experiencias y debates de una amplia corriente progresista de la educación que, desde finales del XIX y principios del XX, había empezado a producirse en Europa y EEUU, intentando no sólo cambiar la enseñanza sino también fundamentarla. La importante corriente de reflexión educativa recibió el nombre de escuela nueva, o educación nueva ⑨, pero sólo incidiría en España desde pequeños grupos de historiadores y profesores más progresistas, en lucha con el conservadurismo y el clericalismo, que tuvieron que acogerse a diferentes iniciativas privadas para plasmar sus experiencias.

⑨ Desde Ferrière y Montessori en Europa al imprescindible Dewey en EEUU, y todo el caudal de personalidades, revistas y experiencias que produjeron las muchas Asociaciones y Ligas de esta corriente progresista, que establecía contactos con una variada gama de intelectuales. Ver L. Luzuriaga: *La educación nueva*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1927.

Una de las que alcanzó mayor influencia fue la patrocinada por la Institución Libre de Enseñanza desde 1876. Desde esta primera experiencia en particular comenzó un camino que pudo haber roto con el tiempo el esquema tradicional definitivamente. Este grupo que reunió historiadores, pro-

⑩ A. Jiménez Landi: *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, Madrid, Editorial Complutense, 1996, 4 vols.

fesores y pedagogos progresistas en pie de igualdad, con una concepción más liberal y comprometida de las finalidades de la educación, a pesar de la lucha sin cuartel que presidió la cuestión de la enseñanza ⑩, realizaron un gran esfuerzo para explicar sus posiciones de una forma activa, creando un sistema de enseñanza paralelo y más libre, lejos del poder político y el dominio clerical.

Es cierto que el nacionalismo historiográfico se mantenía, e incluso algunos de los tópicos consagrados, y por supuesto la finalidad educativa de crear una conciencia ciudadana y patriótica, algo natural en un grupo que pensaba en la necesaria regeneración de España, si bien desde un proyecto de futuro que esperaba integrar las élites intelectuales y las minorías dirigentes con las capas populares. Incluso las arengas patrióticas estaban presentes. Pero había muchas cosas más.

En lo que se refiere al modelo de enseñanza de la historia, es evidente que el intento de integrar investigación y enseñanza, e incluso investigación educativa e historiográfica, aparecía por primera vez con nitidez.

En primer lugar la investigación sobre la enseñanza de la historia por parte de historiadores como Rafael Altamira, no se consideraban nunca como una obra menor o complementaria, sino que adquirió un rango valorado de igual forma que la investigación histórica. Su *Enseñanza de la Historia* es una obra completa que puede leerse todavía hoy con provecho. Y también algunas otras ⑩.

⑩ R. Altamira: *La enseñanza de la Historia*, segunda edición corregida y considerablemente aumentada. Madrid, 1895. (Reeditada en 1997 por Akal, con un estudio preliminar extenso de R. Asín); *Ideario pedagógico*, Biblioteca de autores españoles y extranjeros, 1923; *Epítome de la Historia de España, Libro para los profesores y maestros*. Ediciones «La Lectura», Madrid, 1927.

Por otra parte sus reflexiones historiográficas acompañaban siempre a reflexiones paralelas sobre la enseñanza de la historia en las aulas, a todos los niveles. Así el interés por introducir los nuevos métodos de la historiografía positiva, y los cambios que ello supone en la actividad del historiador, se correspondían con el mismo interés por reflexionar sobre la forma en que los alumnos habrían de acercarse también al conocimiento, al aprendizaje de la historia. Pero no desde la simple aportación de ejercicios, sino incluyendo la reflexión sobre lo que tendría que «hacer» para aprender desde su propia situación. La «actividad» del alumno no se entendía de un modo mecánico sino intelectual. Y a su vez el papel del profesor no será el de embutirle conocimientos acabados, más o menos adornados con alguna actividad práctica, sino despertar su curiosidad y su interés, incitarle a plantearse problemas e intentar aclararlos, no como un historiador obviamente, sino con la ayuda del profesor y de los materiales y actividades previstos. Materiales que pasan a tener un papel completamente distinto de los omnipresentes libros de texto, dogmáticos y áridos que dejan de ser utilizados –¡cuántas veces denunció Altamira ese tipo de libros, que «contribuyen a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo de clase»!– Se amplió el tipo de materiales en el aula: objetos, restos de la industria humana, hechos llamativos, excursiones y visitas, narraciones de historiadores y viajeros, biografías, fotografías y láminas de objetos, de localidades, de personajes, representaciones de hechos históricos, empezando desde los niveles más elementales, y después documentos, pinturas, literatura, visitas a lugares significativos, museos, sin olvidar la lectura de libros –tan presentes en sus pequeñas bibliotecas de aula– y sin desdeñar elementos tan novedosos como el uso de la tradición oral y la observación directa de cualquier actividad social que informara al alumno de costumbres, instituciones, actividades económicas, culturales o sociales de todo tipo, incluso pequeñas indagaciones a partir de recuerdos y testimonios familiares, y la realización de debates y reflexiones colectivas que permitían analizar mejor los datos y confrontar las propias ideas con las de los demás, dentro de un espíritu positivo más que competitivo, aprendiendo en la búsqueda del conocimiento, más que del aprendizaje memorístico de manuales, en una «cultura del esfuerzo» real, mucho más interesante y productiva que el trabajo mecánico y una mala digestión de cantidades de información positiva.

El Museo Pedagógico Nacional es una muestra de la ayuda que se dispuso a los profesores con publicaciones de investigaciones y experiencias que se repartían gratuitamente a quien lo solicitara.

Pero todo ello cambiaba y complicaba el tipo de cosas a aprender, y eso exigía tiempo. De ahí la valiente recomendación de Altamira sobre la necesidad de enseñar *poco*, pero poco saber positivo, poca acumulación de información de forma memorística. Y eso hizo algo nuevo, que comenzara a quebrarse la concepción de la historia como una acumulación extraordinaria de hechos. Y supuso seleccionar contenidos con criterios fundamentados. Las finalidades de la educación, en buena relación con una historiografía que empezaba a cambiar sus posiciones, se imponía por encima de la idea tradicional de que el alumno debía conocer la historia investigada en su totalidad, bajo la forma de un resumen incomprensible. En definitiva, *era preciso pensar de nuevo la asignatura, sus contenidos, sus finalidades*. Tal vez eso fue el reto más difícil, en un momento en que la investigación hacía nuevos hallazgos y ensanchaba sus temas hacia ámbitos más interesantes. La única posibilidad estaba en seleccionar y sobre todo en disminuir lo que habitualmente había sido lo básico, la historia externa, y liberarse de los condicionantes de programas y prejuicios sociales ⑫. Repensar los contenidos de la enseñanza con criterios bien fundamentados, sigue siendo hoy todavía uno de los retos más difíciles de afrontar.

⑫ La enorme admiración que Altamira tuvo por D. Leopoldo Alas, Clarín, colaborador en la Extensión Universitaria, se dirigió sobre todo a sus formas de entender y practicar la enseñanza en lucha contra prejuicios establecidos. «No se cuidaba —y hacía bien— de que los alumnos recorriesen, de un modo formal, todo el ámbito de los problemas jurídicos; despreciaba ese empeño vulgar de los padres de familia que piden al profesor la explicación de "todo el programa", aunque sea superficialmente». Pero, sus alumnos «sabiendo, tal vez, menos "puntos del programa" que los de las otras clases... salían positivamente, educados, despierta en ellos la curiosidad de la ciencia». En Leopoldo Alas, II «El profesor». *Cosas del día*. (Crónicas de literatura y arte), Valencia, 1907, pp. 96-97.

Otra aportación fundamental que pudo cambiar el modelo consistió en el intento de introducir los hallazgos historiográficos, la llamada historia interna, desde una nueva forma de concebir la historia en contraposición con la tradicional historia política, la «externa». Los nuevos problemas y campos de interés que abría debían estar presentes en la enseñanza, con una nueva visión de la sociedad y del mundo de mayor compromiso social. Precisamente porque creían y enseñaban que la historia no la construyen sólo los monarcas y las clases poderosas, sino que es un resultado de la acción de todas las capas sociales, de todos los individuos, por lo que era preciso despertar en los alumnos la idea de que lo que hay se hace «por todos, y de que el verdadero sujeto de la historia no es el héroe, sino el pueblo entero, cuyo trabajo de conjunto produce la civilización» ⑬.

Bien es verdad sin embargo que aunque la historia interna estuvo presente en la práctica de la ILE o en las escuelas que a su imagen fueron surgiendo desde iniciativas particulares como la Escuela Cossío de Valencia, ⑭ no ocurrió lo mismo en la enseñanza pública. La enorme dificultad de incorporar esta novedad historiográfica dentro del corsé impuesto por la enseñanza tradicional se manifestó claramente en los textos de aquellos profesores de historia que, estando de acuerdo en introducirla, no fueron capaces de integrarla adecuadamente, quedando como un pegote de algunas lecciones añadidas que en nada cambiaban la estructura antigua ⑮. Cosas semejantes pasarían más tarde con otras novedades historiográficas, porque no es posible introducir una nueva forma de pensar la historia, de investigarla, con un esquema educativo antiguo.

En esta experiencia de la ILE se procuró también incorporar a la enseñanza una cuestión historiográfica en extremo novedosa que aparece por primera vez en estos historiadores dedicados a mejorar la enseñanza. Se puso por primera vez el acento en la necesidad de atender a la formación de unas herramientas mentales sobre las categorías epistemológicas de la historia como ciencia, que era preciso que los alumnos aprendieran al mismo tiempo que los hechos y procesos históricos. Y eso desde la escuela de párvulos!, naturalmente de forma adecuada a cada edad. Así lo expuso Cossío, en la obra citada más arriba: «El ayer y el hoy, la sucesión, el cambio y la unión con el pasado, son elementos primordiales en la vida de representación del niño, y hay que preparar a éste racionalmente, desde el principio, para que llegue a descubrir las relaciones de causa a efecto. Semejante preparación es ya una educación histórica». A medida del progreso del alumno serían mayores las categorías a incorporar. Y sus posibilidades de reflexionar de forma crítica mayores.

⑬ M.B. Cossío: «Sobre la enseñanza de la historia en la Institución». B.I.L.E., julio de 1904.

⑭ El Programa de la Escuela Cossío, curso 1933-34 de Valencia, declara su independencia al tiempo que su propósito de seguir las huellas de D. Francisco Giner de los Ríos y D. Manuel B. Cossío, creadores de la ILE.

⑮ Altamira denunciaba cortésmente este intento fallido en libros de Secundaria como los de Picatoste, Moreno Espinosa o Sánchez Casado que, «aunque han dado entrada a materias de la civilización... no en toda la necesaria medida ni con la suficiente composición orgánica respecto de la parte político militar». R. Altamira: *Historia de España y de la civilización española*, Prólogo, 1913, t. I, pp. 9-10.

Es cierto que, junto a todo esto se mantenía como finalidad de la enseñanza de la historia el despertar de la conciencia nacional, pero los cambios eran de gran calado. En definitiva este grupo se planteaba ya la necesidad de afrontar el reto de destruir una enseñanza paralizante, y para ello sabía que necesitaba el concurso tanto de los historiadores como de los que reflexionaban ya seriamente sobre la enseñanza de la historia. «Las causas de todos estos males –nos recuerda Altamira– pueden en suma, reducirse a dos: la sustitución de las cosas por los libros, que hace olvidar la verdadera naturaleza del objeto histórico... y la falta de educación crítica frente a los hechos... Ambas causas han producido un movimiento de reacción contra los métodos tradicionales de enseñar historia. Esta reacción procede de dos centros distintos: el de los historiadores... y el de los pedagogos. Todo lo que, según estas dos *corrientes concomitantes*, hay que hacer, de parte del objeto y de parte del alumno, es lo que constituye la metodología racional de la historia»^⑥.

⑥ R. Altamira: «Planteamiento de la cuestión», en *La enseñanza de la historia*, op. cit.

Y en fin, por lo mismo, se entendía que una finalidad fundamental de la historia y de su enseñanza era conocer, analizar y criticar las injusticias y los abusos de poder, las discriminaciones, la incomprensión de lo diferente, el exceso de celo puesto en lo propio, los prejuicios. Y todo ello significaba aceptar un mayor compromiso social junto al compromiso científico, de forma que la enseñanza de la historia adquiriera una dimensión científica y social muy por encima de lo que el modelo tradicional le asignaba. Un pensamiento crítico para una sociedad más libre y democrática. Una historia que aspira por tanto a salir de los muros del aula para impregnar el pensamiento del hombre corriente, del hombre que pasa por la calle, y ayudarle a destruir los prejuicios heredados.

Un modelo diferente que se reflejaba también en la forma de organizar la ILE como institución educativa. En primer lugar incorporaba investigadores y enseñantes en un mismo rango, incluso en cuanto a los honorarios y la consideración profesional. Los pedagogos progresistas tenían un papel excepcional, en igualdad de importancia sus investigaciones con las de los historiadores y científicos de otras áreas. Y los tres grupos trabajaron en una camaradería y una colaboración envidiable, sin gran distinción entre maestros, profesores de universidad o investigadores. Su curiosidad y relaciones con la enseñanza europea o americana fue constante en orden a estudiar los avances tanto historiográficos como educativos. Sus escritos sobre la enseñanza fueron muchos y buenos, y se publicaban regularmente, distribuidos muchos de ellos de forma gratuita. Y lo que sus escritos teóricos afirmaban sobre la educación se practicaba diariamente en sus aulas, y se reflexionaba sobre los resultados. En el aula se evitaba toda clase de formalismos y distinciones discriminatorias, como dar una importancia exagerada y emocional a los exámenes o a las calificaciones y a los premios, inexistentes, o incluso a la división arbitraria en cursos. Como señalaba Marta Mata en una conversación informal, de hecho trabajaban mucho y cambiaban de grupo a medida que progresaban, pero casi nunca sabían «*en qué curso estaban*».

Todo esto significaba cambiar la concepción de enseñanza de la historia desde sus fundamentos y acercarla a una concepción más liberadora y democrática. Y esto tenía que ver con el rechazo frontal de un modelo impuesto desde el conservadurismo, un rechazo por tanto más profundo que una simple cuestión de «prácticas». Para los institucionalistas como para pensadores como J. Dewey, al que Luzuriaga y todos ellos consideraban como el verdadero padre de la nueva educación, la pasividad en el aprendizaje no era sólo una cuestión de método, era sinónimo de enseñanza no democrática: «*la dependencia de una mente respecto de otra... eso no representa una escuela democrática*»^⑦.

Eso significó un comienzo de cambio necesariamente minoritario, que a pesar de trabajar a contracorriente ejerció una influencia extraordinaria. La posibilidad de generalizarlo llegaría primero

⑦ J. Dewey, *Democracy and Education*. Macmillan, Nueva York, 1916 (Trad. en Losada, 1946, y en Morata, 2002).

⑮ L. Palacios Bañuelos: *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*, MEC, Madrid, 1988.

con una experiencia piloto en 1918 y sobre todo con la Segunda República, que desgraciadamente no tuvo demasiado tiempo para alentar un proceso tan complejo. El análisis concreto del desarrollo de estas propuestas en el terreno público, tanto de la primera, el Instituto Escuela, de la mano del Ministro de Instrucción Pública Santiago Alba ⑮, como de las grandes propuestas que surgieron de la política republicana –desde las instituciones y desde el trabajo de profesores de a pie entusiasmados con la posibilidad del cambio–, nos llevaría mucho tiempo, aunque sería tarea interesante y agradable. Su fin coincidió con el fin de la experiencia republicana, la pérdida de la guerra y la instalación de la dictadura franquista. La importancia que esta experiencia hubiera podido significar es inmensa y se mide incluso por la importancia que le concedieron sus enemigos. Por la saña con que la represión del franquismo, durante y después de la guerra, se dirigió hacia historiadores, pedagogos y profesores progresistas y, muy en especial, a la ILE. La muerte y el exilio interior y exterior desbarataron la posibilidad de cambio en toda la enseñanza y muy concretamente en la enseñanza de la historia, volviéndose a entroncar, como es sabido, con el modelo tradicional, en una versión más y más burda y grotesca. Como señalaban muchos de los promotores de una «nueva» enseñanza en la «nueva» España de la dictadura, había que deshacer la obra educativa republicana, muy especialmente en la enseñanza de la historia, ya que, según escribía el presidente de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas, Fernando Martín-Sánchez Juliá, «Para que España vuelva a ser, es necesario que la Institución Libre de Enseñanza no sea», asegurando que el mismísimo Dios se encargaría, a través de la «clarividencia del Caudillo Franco de su total erradicación de la tierra y las mentes de España». Por su parte, desde el Centro de Estudios Históricos, el Marqués de Lozoya se sorprendería agradablemente también del «viril levantamiento del Ejército y de la juventud española (sic), una de cuyas más eficaces consecuencias ha sido desarraigar de la cultura española los innumerables y sutiles tentáculos de la Institución Libre de Enseñanza», que por cierto era considerada por Marcelino Menéndez y Pelayo como «algo tenebroso y repugnante». La idea sería pues no sólo borrarlos del mapa, sino también de la memoria colectiva, para lo cual el catedrático de la Universidad Central y académico Ángel González Palencia, proponía incluso arrasar sus edificios y «sembrar de sal el solar»⑯. Pero a pesar de esta sañuda persecución, ahí quedaba una posible tradición renovadora y democrática de la enseñanza, en que la relación entre reflexión historiográfica y educativa habían caminado juntas, y donde investigar y enseñar adquiriría un rango de igualdad y una relación de colaboración, a la búsqueda de coincidencias de fondo. La ruptura sin embargo era demasiado profunda, y el olvido hizo un gran trabajo, pero aún así su memoria marca hoy todavía unas señas de identidad y una tradición con la que conectar. Sólo a partir de los 80 hemos podido asistir a un nuevo intento de recuperarla de forma pública, según las nuevas exigencias que la situación a finales de siglo nos plantea. No obstante, las muchas dificultades sufridas, la falta de una conclusión de la experiencia y de una evaluación real y objetiva, y sobre todo la actual política educativa de auténtica «contrarreforma», parece dirigir la enseñanza de la historia inequívocamente a la recuperación de antiguos modelos.

⑯ Testimonios todos que se encuentran en la obra colectiva: *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*. Editorial Española, San Sebastián, 1940.

⑰ B. Mütter: «Consideraciones sobre la relación entre Ciencia de la Historia, Didáctica de la Historia y enseñanza de la Historia: la tesis de la «Independencia de la Historia», en Peireyra, M. (ed.): *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia*, ICE Universidad de La Laguna, 1982, pp. 55-76. Original de 1976.

Una postura radical: la didáctica autosuficiente, o la tesis de la «Independencia de la Historia» en Alemania

En la primera mitad del siglo xx en Alemania, Eric Weniger defendió la tesis de la «Independencia de la Historia» como una propuesta didáctica que definía nuevas relaciones con la historiografía en un plano de confrontación, reclamando de la didáctica una independencia total respecto de la investigación histórica, a la que asignaba un papel claramente secundario en la enseñanza ⑰. Reconocido como el más importante didacta alemán de su tiempo, tuvo una larga influencia sobre

el pensamiento educativo en Alemania, al menos hasta los años 70. Además de esta primera tesis, central, partía también de la suposición de que, al margen del apoyo de la historiografía, la aproximación a los valores formativos de la historia en la escuela debería realizarse directamente de una forma que podríamos llamar existencial.

Esta posición tan radical se planteó contra la enorme influencia que la historiografía positivista había tenido en Alemania sobre la enseñanza, encaminada al estudio riguroso de una historia política básicamente. Este rechazo se elevó a categoría, considerando incompatibles principios educativos e historiográficos.

Por su parte los historiadores aceptaron de una u otra forma la tesis, sobre todo aplicada a la enseñanza no universitaria, defendiendo todo lo contrario respecto de la universitaria que ignoraba a su vez la reflexión educativa. Desde esta orilla se aceptaba pues la enseñanza no universitaria como inductora. Y la reflexión didáctica quedaba reducida a un rango inferior, no universitario, y fuera pues de una investigación y fundamentación científica. Esta posición de los historiadores tuvo que ver sin duda con el alejamiento que la historia positivista había producido respecto de posiciones filosóficas o políticas, que comprometieran su objetivo de alcanzar el reconocimiento de un estatus científico derivado del rigor de su método, de la crítica de fuentes compiladas de forma obsesiva, y la pretendida objetividad que ello podría proporcionarle.

Tal vez influyó también el deseo de la pedagogía de hacerse un estatus independiente y científico, fuera de la tutela de una historiografía sólidamente instalada en esta categoría, a fin de labrarse un camino propio en la Universidad, fuera de la dependencia de otras Academias. Desde las dos orillas se consagró pues un alejamiento entre historiografía y didáctica durante largo tiempo, alejamiento que la tesis de Weniger consagró también respecto de la psicología, disciplina que le disputaba también la científicidad, y de la que al menos hay que apuntar que, en aquellos momentos, ignoraba en sus postulados las necesidades del alumno para afrontar conocimientos específicos, estableciendo los rasgos del desarrollo cognitivo como un proceso de madurez cuasi biológico.

A pesar de la consideración que los planteamientos teóricos de la tesis de la independencia tuvieron en los debates educativos alemanes hasta los 70, muy especialmente en lo que se refiere al valor formativo y social de la historia, sus propuestas para la enseñanza, de muy difícil aplicación, y la tozuda independencia mantenida frente a la historiografía, hicieron que esta tesis influyera muy poco en la enseñanza de la historia que se mantuvo firme en posiciones tradicionales.

Hacia una enseñanza de la historia democrática (Alemania, Gran Bretaña, Francia) La segunda mitad del siglo xx marcó en Alemania cambios importantes, en lo que fue un movimiento de reacción ante la parálisis que estos desencuentros habían producido en la enseñanza de la historia.

Como afirma Mütter y aceptaron también historiadores, enseñantes y la misma crítica de los didactas en los movimientos de cambio de los años 60 y 70, lo más frágil de la tesis de la «independencia» de Weniger estaba precisamente en sus propuestas básicas: alejamiento de la historiografía y suposición de que, sin su concurso en un debate conjunto, se pueden construir los valores formativos de la enseñanza de la historia. La crítica incidía en que la dificultad de acceder de un modo directo a la Historia sin una apoyatura disciplinar de la ciencia histórica, abocaría esta enseñanza hacia un adoctrinamiento ideológico-moral, despojando así de un rigor suficiente los mismos postulados sociales.

Fue importante la conjunción del movimiento de profesores con la aparición de una nueva historia social, y unos historiadores como J. Kocka, R. Kosselleck o H. U. Wehler, y otros mu-

chos en contacto con una sociología crítica, que manifestaban un interés real por la enseñanza de la historia, junto al ambiente más o menos general de demandas políticas y sociales. Esa confluencia de intereses se manifestó en muchas formas, tal vez una de las más representativas fuera la revista *Geschichte und Gesellschaft*, de principios de los setenta, donde podía apreciarse la necesidad de fundamentar desde nuevas posiciones tanto la historiografía como la enseñanza de la historia desde una mayor atención a la función social de ambas. Y en los años 70 y 80 aparecieron también revistas de didáctica, impulsadas por los mismos movimientos de profesores renovadores, donde aparecieron las reflexiones de una nueva didáctica que se pronunciaba por un mayor acercamiento hacia la historiografía, incluso en algunos casos, por una didáctica basada en las nuevas líneas de interés de la renovación historiográfica del momento a la que se consideraba ya con una capacidad crítica suficiente. Aunque había también corrientes más radicales que estaban dispuestas todavía, desde la teoría social crítica y la herencia de los antiguos debates de la tesis de la independencia de Weniger –nunca olvidada– a construir una enseñanza basada en los problemas sociales del momento directamente, aun sin el concurso de la historiografía. Pero sin embargo, desde los 80 la corriente que adquirió más fuerza, y en la que profesores e historiadores se sintieron más cómodos y con un grado mayor de colaboración, fue la que estrechaba los lazos entre la reflexión didáctica y la historiográfica ②. En esta nueva situación, ante una historiografía y una didáctica que se planteaba la cuestión social y educativa de una manera más progresista, los resultados de colaboración fueron mucho más satisfactorios. Como afirmaba Mütter en el trabajo ya citado: «La historia –entendida como ciencia social en el sentido más amplio– hubiera compensado las carencias que Weniger denunció en la ciencia histórica de su tiempo». La reflexión didáctica específica de la historia tomaba cuerpo –la didáctica de la historia al fin– en su determinación por adquirir también un rango científico en el sentido de autorreflexión sobre sus fundamentos, pero en colaboración con la reflexión historiográfica, y con el análisis de la práctica, la de los profesores de historia. Esta deseada científicidad se nutrió tanto de los debates teóricos como de las muchas experiencias prácticas que se llevaron a cabo al calor de esta nueva y estimulante colaboración, que hizo cambiar contenidos, objetivos y métodos, e incluso hizo salir a la historia de los muros de la escuela –también en este caso– interesándose no sólo por todo lo que fuera de ella podía ayudar a su enseñanza, sino también por el pensamiento social sobre la historia, por el del hombre de la calle y sus prejuicios.

Las dificultades de la situación política alemana en las dos últimas décadas del siglo XX a propósito de temas tan complejos política y socialmente como la reunificación, el revisionismo histórico y el «debate de los historiadores», tuvo su impacto en la administración educativa. La gran tensión del debate político y el historiográfico afectó de lleno a la enseñanza de la historia. Frente a unos historiadores conservadores que «no pudieron soportar que la historia fuera poco a poco perdiendo su función de educadora de la nación alemana»②, los mensajes confusos y las órdenes de la administración fueron constriñendo la acción del profesorado. Y al fin, frente al riesgo de las nuevas propuestas historiográficas y educativas, de fuerte contenido social, la política se parapetó de nuevo en posiciones más seguras, todo lo cual produjo un basculamiento de la didáctica de la historia hacia los territorios más seguros de una enseñanza tradicional y una didáctica recetaria. Desgraciadamente no era un caso aislado, ya que, por unas u otras razones, este movimiento de retroceso formaba parte del giro conservador que la enseñanza de la historia ha sufrido en los últimos tiempos hasta hoy mismo, que han ido anulando en mayor o menor medida la renovación surgida a partir del fin de la segunda guerra mundial y en especial a partir de finales de los sesenta.

② R.Valls y V. Radkau: «La didáctica de la Historia en Alemania: una aproximación a sus características», *IBER*, nº 21, 1999, pp. 89-105; G. von Staehr: «Didáctica de la Historia en Alemania. Historia y situación actual», *Educación Abierta*, nº 108, 1993, pp. 11-69.

② M. Leiberich: «Problemas actuales de la historiografía alemana», *Ayer*, nº 2, 1991, p. 21.

El proceso en el mundo anglosajón presenta rasgos propios. En primer lugar hay que destacar la importancia que en la segunda mitad del siglo XX tuvo el movimiento de renovación de los profesores. Y ello fue debido sobre todo al hecho de que no existieran programas nacionales obligatorios, lo que implicaba la ausencia de programas agobiantes, o de textos oficiales a nivel nacional. Es cierto que existía una historia escolar marcada por el patriotismo y la historia de acontecimientos. Pero también lo es que la libertad de programar permitía seleccionar los contenidos y experimentar nuevas fórmulas. La necesidad de pensar los propios programas significaba una forma de autorreflexión sobre la propia práctica, una mayor actividad didáctica en cuanto a la búsqueda de temas y recursos, con los consiguientes debates de los profesores. Desde abajo pues fueron creciendo entre ciertos grupos propuestas más arriesgadas, menos rígidas, que podían desarrollarse con bastante libertad. En ellos el tipo de material fue también diferente, prefiriendo los proyectos a los libros de texto, entendiendo por proyecto una programación fundamentada que incluía secuencias temporales, tipo de actividades, recursos, etc., y que se acabarían convirtiendo en un modelo, lo que se suele denominar ahora «proyectos curriculares en el sentido anglosajón del término».

En los años 60, el desarrollo de esta actividad inicial coincidió con el auge social de la escuela comprensiva, que ya existía desde principios de siglo XX, pero que encontró su impulso en el apoyo de la administración laborista ante la evidente necesidad de plantear una escuela diferente, multicultural y con nuevos objetivos educativos, después de la guerra mundial y los resultados de los procesos de descolonización. En la enseñanza de la historia eso imponía la necesidad de romper con la vieja historia patriótica, ante una realidad clara de multiculturalidad en las aulas. El proyecto concreto que más claramente sirvió a estos propósitos fue el auspiciado por L. Stenhouse en los sesenta bajo el nombre de *Humanities Curriculum Project* (23). La nueva concepción se centró por una parte en la selección de temas candentes de la actualidad que despertaran el interés de los alumnos, en la utilización preferente del debate como metodología apoyado por el uso de dossiers previamente seleccionados, pero abiertos, y en un cambio radical del rol del profesor, moderador de los debates, lo que se denominó «el moderador neutral».

Estos supuestos de la práctica se amparaban en un rechazo frontal de las teorías positivistas y su concepción de la ciencia, y por tanto de su correspondiente concepción historiográfica. Y en el aula significaban una aceptación de la interpretación histórica, y el interés por seleccionar temas que, saliéndose de la rígida construcción de la historia académica, buscaran su inspiración en problemas sociales que traslucieran conflictos, abriéndose por tanto a diversas disciplinas sociales y enfocando los procesos históricos en orden a formar la conciencia crítica de los alumnos. El apoyo del Schools Council (organismo estatal encargado de la investigación y el desarrollo del currículo), y de otras fundaciones, hicieron posible una cierta extensión del proyecto, que impactó a la sociedad británica y abrió nuevas perspectivas a la investigación didáctica y a la enseñanza, reuniendo a su alrededor a profesores, historiadores y didactas.

Sus mejores resultados procedieron como es sabido del papel atribuido a la práctica con carácter relevante y a la reflexión crítica surgida del aula. Lo cierto es que, aunque el proyecto no estaba exento de limitaciones y dificultades en la aplicación, tuvo un gran impacto y de él surgieron un grupo de profesionales y un conjunto de investigaciones que favorecieron el desarrollo de un segundo momento en el que aparecerían proyectos específicos de enseñanza de la historia, pero ya desde un grupo de investigadores que fundamentaron sus propuestas teóricamente, siempre en contacto con los profesores y el aula.

(23) D. Rubinstein, B. Simon: *The Evolution of the Comprehensive School. 1927-1972*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1973.

(24) L. Stenhouse: *The Humanities Curriculum Project: An Introduction*, Heinemann Educational Books, Londres, 1970.

②⑤ SCH 13-16 Project: *A New Look at History*; y D. Shemilt: *History 13-16. Evaluation Study*, 1980. Ambas en Holmes McDougall.

El más importante es sin duda el *S.C.H. (Schools Council History) 13-16 Project*, luego rebautizado S.H.P. ②⑤, liderado por D. Shemilt y un grupo de profesores de Leeds, de notable formación histórica y cercanos a la producción teórica de los historiadores marxistas británicos y los supuestos de la nueva historia sociocultural, como la de R. Samuel por ejemplo, que mantendría más tarde una posición crítica respecto de las presiones que la política conservadora ejerció sobre estos proyectos y sus autores. Tuvo una gran incidencia en la enseñanza de la historia en amplias zonas de Inglaterra, aceptado con entusiasmo por el profesorado.

Este proyecto de historia y los que luego le siguieron para la etapa 16-18 (*Cambridge A Level History Project*) y para la 11-13 (*History 11-13*), e incluso materiales para usar desde los cinco años, hicieron un hincapié radical en que para luchar contra las manipulaciones de la historia tradicional conservadora y para entender los desafíos intelectuales que planteaba la nueva investigación histórica, era necesario colocar los fundamentos de la comprensión histórica como eje del currículum. La historia como forma de conocimiento fue la apuesta del proyecto, pero indudablemente esta forma de pensar la historia, no sólo rechazaba los temas de la historiografía tradicional sino que iba más lejos y la atacaba en sus fundamentos, en su forma de pensarlos, de explicarlos, y por tanto en la forma de seleccionarlos. A ello se unió la importancia concedida al pensamiento del alumno y a facilitarle la deconstrucción crítica de estereotipos científicos, sociales o educativos, es decir sus formas de pensar la historia y su enseñanza. El desarrollo de sus capacidades no se reducía pues al simple desarrollo de habilidades, como algunos han querido ver, sino que iba mucho más lejos. El estudio de los problemas y contradicciones que alimentaban procesos singulares del pasado y del presente se ordenaban en función del creciente dominio de la comprensión histórica y sus nuevas categorías. Pero no eran ni mucho menos lo único. No podía serlo, porque ese interés epistemológico estaba en función de hacer asequible la nueva forma de pensar la historia, sus nuevos objetos de estudio. Sus temas fueron pues los temas de la nueva historia, vigorosamente defendida por departamentos de educación y adoptada con entusiasmo por profesores progresistas, al decir de R. Samuel, que afirmaba que la nueva forma de enseñanza en institutos y escuelas «ha planteado cuestiones hermenéuticas en el mismísimo centro del debate pedagógico. La historia es el estudio de los textos e implica la comprensión de conceptos históricos más que un aprendizaje rutinario y memorístico de una secuencia de hechos» ②⑥. La historia no se estudió atendiendo a la antigua división en edades, sino que escogió procesos del pasado y del presente dentro de las nuevas tendencias historiográficas. Así temas como «*Rich and Poor in Elizabethan England*» convivían con temas como «*Arab Israeli conflict*» o «*Medicine through time*».

②⑥ R. Samuel: «La lectura de los signos», *Historia Contemporánea*, nº 7, UPV, p. 59.

Estos proyectos se usaron en los institutos de educación universitarios para la formación de los profesores junto al estudio de obras como la clásica *What is History?* de E. H. Carr o las investigación de las nuevas corrientes historiográficas. En los *Teaching Center*, institución modélica de formación permanente, se llevó a cabo una acción semejante, aunque más enfrascada en cuestiones metodológicas y de evaluación. Lo cierto es que estos proyectos consiguieron incluso modificar el tipo de exámenes nacionales, con lo que no había contradicción entre su práctica y las metas a alcanzar académicamente.

Una rica investigación didáctica se generó a su alrededor, trabajando en colaboración investigadores, historiadores y profesores. Se hizo una evaluación minuciosa de los resultados de la aplicación de algunos proyectos a lo largo de diez años y se empezaron a publicar obras colectivas con investigaciones que solían llevar el sello de la colaboración entre historiografía y enseñanza ②⑦. El entusiasmo que todo este movimiento generó en amplios sectores del profesorado sólo fue comparable con la lucha mantenida contra la vieja historiografía y sus condicionantes sobre la enseñanza.

②⑦ AA.VV.: *History Teaching and Historical Understanding*, Heinemann, Londres, 1978.

Pero la administración conservadora, con sus planes de reforma en busca de la enseñanza tradicional, en que «se aprendían de memoria los nombres de los buenos reyes y reinas de Inglaterra, batallas, hechos y todos los gloriosos acontecimientos de nuestro pasado», como declaraba la primera ministra M. Thatcher, planteó la necesidad del control de la enseñanza, y en particular de la enseñanza de la historia, a través de la imposición del *National Curriculum*. El duro debate entablado al respecto entre historiadores de la nueva historia social, como el citado R. Samuel, y los historiadores conservadores, como el también oxfordiano J. Clark por ejemplo, es bien revelador de la estrecha relación entre posiciones historiográficas y didácticas²⁹. Los últimos años han presenciado el parón de este impulso renovador ante la incertidumbre de los efectos de la aplicación, a partir de 1991, del nuevo Currículo Nacional de Historia. Dentro de él había elementos suficientemente contradictorios para dar al traste con cualquier renovación profunda de la enseñanza de la historia y la continuidad de las experiencias. Historiadores, docentes y didactas solicitaron que su voz fuera oída en la revisión del NC, bajo el supuesto, irónicamente expresado por P. Lee de que «*History in schools is too important to be left to the politicians*»³⁰. Los últimos cambios, bajo las presiones sociales, no parecen despejar demasiado el panorama.

En la Francia de la postguerra, por su parte, la fuerte implantación de la historiografía lavisiana iba unida a la permanencia casi generalizada de una enseñanza de la historia heredera del modelo de la Tercera República y las leyes Ferry.

La oposición al modelo tradicional operó desde dos frentes compuestos por profesores e historiadores, estrechamente relacionados, colaborando en todo tipo de actividades, asistiendo juntos a grandes congresos y debates multitudinarios, compartiendo responsabilidades de política educativa, publicando en revistas conjuntas, expresándose en foros públicos.

Las críticas de los historiadores de *Annales* –mucho de ellos *normaliens*– contra la vieja historiografía mantenían sintonía con las realizadas por profesores y didactas sobre la enseñanza de la historia. Todos se quejaban precisamente de que la herencia dominante de esa historiografía permaneciera intacta en programas, exámenes nacionales, libros de texto... a pesar de una aparente renovación de contenidos.

La misma queja ha subsistido a todo lo largo del siglo xx y hasta nuestros días. En 1978, desde las páginas de *L'Encyclopédie de l'Histoire*, dirigida por J. Le Goff, Dominique Julia repetía «*si un nombre croissant de maîtres récuse la mythologie véhiculée par les manuels traditionnels, ils ne sont pas préparés à les remplacer. Le petit « Lavisse » a fait son temps... Les intérêts qui fondent les recherches actuelles des historiens n'ont pénétré à l'école que latéralement et par adjonction au récit continu des origines à nos jours...*». De la misma forma se pronunciarían investigadores-profesores tan prestigiosos como Mona Ozouf en 1984 en «*L'école de la France*», o S. Citron –a veces prologada en sus escritos por Braudel–, que en el mismo año publicaba las mismas críticas en *Enseigner l'Histoire aujourd'hui, la mémoire perdue et retrouvée* o en 1987 en *Le Mythe National. L'histoire de France en question*.

Desde el primer momento las colaboraciones fueron cuantiosas. Una pequeña muestra de ellas nos da idea de su presencia constante. M. Bloch ya había escrito en 1921 *Sur les programmes d'histoire dans l'enseignement secondaire*; G. Lefebvre escribía en 1946 sus *Reflexions sur l'enseignement historique*; Ch. Morazé, desde la misma revista *Annales*, que se ocuparía muchas veces más del problema, se pronunciaba en 1945 sobre *La crise de l'éducation française*, referida naturalmente a la historia; L. Febvre lo hacía, entre otras muchas ocasiones, en 1947 sobre *Une réforme de l'enseignement historique*, y en 1956 escribía un magnífico artículo, también en *Annales* sobre

²⁹ «History and the National Curriculum», *Time Debate*, BBC, TV, 20-X-90.

³⁰ P. Lee: «Historical knowledge and the National Curriculum», en R. Aldrich: *History in the National Curriculum*, The Bedford Way Series, East London University, 1991.

la renovación de la enseñanza de la historia para la paz y la formación crítica del alumno, *L'histoire, c'est la paix*. En 1950, el pedagogo Cousinet reunía en *Leçons de Pédagogie* escritos de diversos historiadores, como el de L. Febvre sobre su idea de la relación estrecha entre reflexión pedagógica y reflexión histórica, al que pertenece la cita que abre este escrito. La excelente práctica docente de los profesores de la Nouvelle Histoire en las Universidades creó a su alrededor un grupo de profesores interesados por la renovación, y juntos alentaron grupos, revistas y debates sobre la enseñanza, sustituyendo una pedagogía oficial inoperante. En su lugar el papel de historiadores y profesores y en gran medida también los movimientos de renovación social liderados por sociólogos como los famosos dobles Bourdieu y Passeron (*La reproducción y Los estudiantes y la cultura*) o Baudelot y Establet (*La escuela capitalista en Francia*), tomaron sobre sí la responsabilidad de la reforma de la enseñanza.

La lista de trabajos en forma de artículos, libros, actas e informes de reuniones, colaboraciones en prensa, e incluso en los medios audiovisuales sería interminable a partir de la aceleración de los sesenta, tanto para la Primaria como para la Secundaria. Los actos colectivos fueron numerosos. Ya en 1947 unas Jornadas de estudio sobre la historia y la pedagogía escolar contó con la presencia de L. Febvre, M. Piganiol, G. Lefebvre y E. Labrousse entre otros. El *Colloque National* de Amiens de 1968, con más de 600 participantes, tuvo intervenciones de historiadores como G. Duby o R. Mandrou; la revista *Enseignement 70* organizó encuentros sobre los fines de la enseñanza de la Historia con aportaciones de P. Goubert, Ph. Ariès, P. Sorlin o R. Mandrou. En diciembre de 1968, historiadores de París junto a profesores del liceo piloto d'Eng-hien celebraron las famosas reuniones del *Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres*, pronunciándose contra los programas tradicionales. Los historiadores del Paris VII, con representantes como Chesneaux, compartieron con centenares de profesores, padres, intelectuales... el *Forum Historia*, con debates apasionados sobre la historia y su enseñanza. Las revistas *L'Éducation*, *Les amis du Sèvres* o *Cahiers Pédagogiques* publicaron las colaboraciones de historiadores y profesores en institutos piloto donde se realizaban investigaciones empíricas sobre la enseñanza de la historia.

En todos estos movimientos hay un mismo deseo de deconstruir críticamente las resistentes concepciones historiográficas y didácticas de las leyes Ferry. Allí se rompieron muchos tabúes del profesorado acerca de los contenidos escolares, entre los que la necesidad de formar el pensamiento histórico y el abordaje de nuevos temas era un *leit motiv*.

La administración tuvo en este proceso una actitud vacilante, en especial en una de las reformas más importantes de la enseñanza de la historia, la introducción de *l'éveil* en Primaria en 1969, que afectaba a un grupo de asignaturas entre las que se encontraba la historia. Era el primer gran resultado de los movimientos del 68. Era un cambio que entendía las disciplinas al servicio del despertar del alumno a las diferentes ciencias, y la superación de la actitud pasiva y la enseñanza académica y dogmática en las edades más tempranas. Sin embargo, las instrucciones de cómo hacer *l'éveil* en historia no llegaron hasta 1977, 1978 y 1980 para las tres etapas de los alumnos entre 6 y 11 años, lo que significaba abandonar a su suerte a un gran número de profesores acostumbrados a reglamentaciones estrictas. Las investigaciones demostraron más tarde que la mayoría de los profesores habían vuelto a su enseñanza tradicional, mientras otros con ganas de innovar se encontraban con grandes dificultades y órdenes contradictorias. A pesar de lo cual, un buen grupo de profesores mejoraron la enseñanza de la historia, como demostrarían también las encuestas de la inspección. Pero se trataba de generalizar y para eso era necesario el concurso de una administración convenci-

da y eficiente. Los mismos historiadores implicados al frente de la Comisión de Reforma, como Braudel en 1969 o Le Goff en 1984 no consiguieron superar las disfunciones de la administración y la resistencia de un grupo numeroso de profesores a abandonar la enseñanza tradicional. Las críticas a *l'éveil*, y de paso a la nueva historiografía y a los profesores renovadores, se hicieron más y más virulentas ya desde los 70 y mucho más en los 80.

En octubre de 1979 un académico como A. Decaux lanzó en el *Figaro Magazine* el grito de guerra: «*Français, on n'apprend plus l'Histoire à vos enfants!*». Siguió una nube de proclamas. En 1980 un profesor conservador premiado por diversas Academias, P. Guth, escribió un alegato bajo el título de *Lettre ouverte aux futurs illettrés*, en defensa de la historia patria («*Les anglais ont brûlé Jeanne d'Arc à Rouen. Les assassins de l'Histoire tuent Jeanne dans le ventre de sa mère*») y advirtiendo de los peligros de la perniciosa alianza entre profesores e historiadores, a la que acusaba no sólo de producir futuros ignorantes sino también de asesinar la historia en su intento de «*façonner la conscience collective*». La sociedad conservadora comenzó a reaccionar, liderada ya por J.

M. Le Pen y sus historiadores e intelectuales pusieron el grito en el cielo ante la ruptura con la tradición en la enseñanza de la historia. Los profesores mantuvieron reuniones multitudinarias y los estudiantes más politizados, *l'Union des étudiants communistes*, entraron en escena en 1980. Se sucedieron reuniones y debates como el Coloquio de París de 1981.

A pesar de los esfuerzos, las reformas se estaban realizando en medio de una gran confusión y una gran intervención política. A. Savary pidió en 1983 un informe definitivo que acabara con los grandes debates y polémicas. El Informe Girault de enero de 1984 ofreció una crítica más o menos solapada de la reformas que provocó en abril un decreto con unos programas que en gran parte retrocedían la enseñanza de la historia a posiciones tradicionales, a pesar de que en el *Conseil de l'enseignement général et technique*, sólo la administración se había pronunciado a favor. Los sindicatos de profesores iniciaron una campaña en contra que no pudo contrarrestar el Informe apoyado por P. Chévènement y por el mismo Mitterrand, alarmado por la querrela social educativa. Las protestas siguieron sin embargo y en el inmediato y multitudinario *Colloque de Montpellier* el ministro A. Savary prometió reconducir las reformas y establecer un programa de formación de los profesores para 1984-88, que tantas veces había sido reclamado por los movimientos de profesores. Los cambios sin embargo, ante la fuerte tensión social, se convirtieron cada vez más hacia modelos más tradicionales y *l'éveil* quedó completamente desfigurado hasta su anulación definitiva.

En Secundaria las cosas no habían ido mejor. En los sesenta una serie de investigaciones y encuestas mostraron la mala formación histórica de los alumnos que llegaban desde Primaria a los liceos, y eso mucho antes de que comenzara siquiera la reforma de *l'éveil* (1969). Desde 1967 los *Cahiers Pédagogiques*, la *Tribune libre*, y otros muchos foros como los ya citados, arrojaron las demandas de los profesores de liceo coincidiendo en muchos casos con los debates de Primaria. Se consiguió tan sólo ciertas mejoras para los profesores innovadores que querían iniciar trabajos experimentales en grupo, pero dentro de los programas oficiales.

Profesores de estos grupos, junto a historiadores tomaron iniciativas y emprendieron reuniones tan célebres como las del *Centre International d'études pédagogiques de Sèvres*, ya citadas. Se formó al fin la Comisión Edgar Faure para la reforma de la secundaria, con Braudel a



la cabeza, pero fue suspendida meses después aprovechando las vacaciones de verano. Los programas del nuevo curso mantuvieron la estructura tradicional. Y el debate de los liceos, inmerso en el gran debate de la enseñanza primaria, tan virulento, ampliado socialmente más allá del ámbito estrictamente profesional, con una fuerte intervención de los medios de comunicación, se hizo más y más complejo, sobre todo cuando la sociedad conservadora reaccionó violentamente de la mano de las emocionales declaraciones de personajes como A. Decaux o P. Guth. La vuelta atrás que suponía el Informe Girault y la temerosa actitud de la administración inclinó la balanza hacia lo que se denominaría jocosamente *l'histoire chévènementielle*. Una de las conquistas más importantes quedó limitada al cambio de los exámenes nacionales de historia al



terminar el Bachillerato, que empezarían a hacerse sobre documentos. Pero los programas continuaban y los profesores «innovadores» denunciaban la imposibilidad de conjugar ambas cosas.

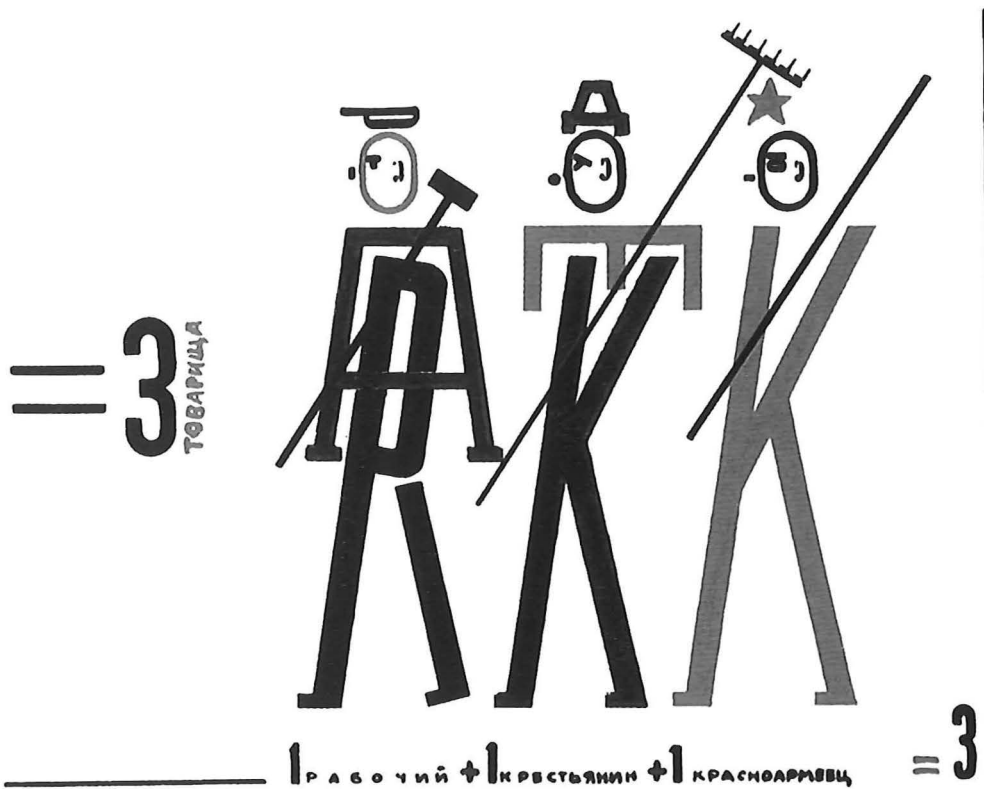
Tal vez faltó, en medio de la gran confusión que supuso la gran querrela social en que se convirtió el debate educativo, estudios didácticos más profundos y especializados. En esa querrela, el conservadurismo social azuzado por los profesionales y medios más conservadores, la inoperancia pueril y la rigidez de la administración, acabó favoreciendo la división del mismo profesorado y entorpeció incluso el que había sido un buen entendimiento entre profesores e historiadores, favoreciendo una vuelta atrás a la historia cronológica, nacional y patriótica.

Las obras sobre la enseñanza de la historia que siguieron apareciendo en los 80 y en los 90, hasta hoy mismo, han analizado los problemas de este fallido intento de reforma de la mano de historiadores y profesores. Pero en todos los casos se denuncia la necesidad de reconsiderar la enseñanza actual, infiltrada por las herencias de la historiografía decimonónica. Como rezaba el título de una ponencia de S. Citron, presentada en 1998 en l'Escola d'Estiu de Gandia, «*En France, la réforme reste à faire*».

Como es fácil concluir ya, las muy diferentes situaciones en que se ha producido la relación de historiadores, profesores y didactas en las diferentes experiencias sobre la enseñanza de la historia, bien limitadas o como reformas públicas, nos inclinan a aceptar que es absolutamente necesario alejarse de posiciones radicales de desencuentro, tanto las de dependencia como las de rabiosa independencia. Mantener una colaboración entre iguales en busca de coincidencias en la reflexión sobre la historia y sobre su enseñanza al mismo tiempo parece una fórmula nada desdeñable. La aparición de una interesante investigación especializada desde la didáctica de la historia en los últimos años, a pesar de estar en sus comienzos, nos aporta ya un punto de apoyo cada vez más sólido para establecer esta necesaria reflexión entre historiadores, profesores y didactas.

En los tiempos difíciles que la enseñanza de la historia vive hoy, podría ser la manera de renovar el entusiasmo –conectando de nuevo con tradiciones que aún pueden sernos de utilidad–, iniciar un trabajo de colaboración desde posiciones progresistas para una enseñanza mejor, más libre y democrática, sabiendo ya qué cosas han ocurrido y cuáles son los problemas y las fuerzas que se oponen a su realización.





El Lissitzky,
*Sumar, restar, multiplicar
 y dividir, (1928)*

