

"... El heroísmo de los saguntinos fue bárbaro y pagano, pero en él tenemos que buscar la medida de ese otro valor indomable que, civilizado y cristiano, asombró al mundo en la epopeya de la conquista de América, en la Guerra de la Independencia y en la Guerra de Liberación Nacional"

(Citado en Sopeña, A. (1994), tomado de A. Alvarez (1961): *Enciclopedia. Tercer grado*, p. 423)

SOCIALES

Esta cita, tomada por Andrés Sopeña en su reciente obra (1994) de recopilación de fragmentos de libros de texto que ilustran la instrucción recibida por los escolares durante la época franquista, es un ejemplo, quizás

exageradamente claro, de una de las características peculiares de la enseñanza de la Historia: la transmisión de valores y de contenidos con una elevada carga ideológica. Si bien es cierto que esta característica no es exclusiva de la Historia, sí parece que es en este dominio del conocimiento donde esta transmisión implícita o explícita –como en el ejemplo que hemos puesto más arriba– de valores y de carga ideológica cobra una especial relevancia. ¿Por qué estos aspectos son especialmente relevantes en la Historia? ¿Cómo afecta esta característica al aprendizaje-enseñanza de la Historia?

LA TRANSMISIÓN DE IDEOLOGÍA EN EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

Implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza de la Historia

MARIO CARRETERO-MARGARITA LIMÓN**

Aunque en anteriores publicaciones (Carretero et al., 1992; Carretero y Limón, 1993; Carretero y Limón, 1994) hemos abordado más extensamente algunas de las características epistemológicas de la Historia en tanto en cuanto buena parte de ellas tienen una importante repercusión para el aprendizaje y la enseñanza de la Historia, consideraremos de nuevo aquí algunas de las cuestiones allí planteadas.

La Historia como disciplina científica transmisora de valores culturales y sociales

En primer lugar, debemos referirnos a una cuestión básica: ¿qué es la Historia? De acuerdo con Walsh (1968), la Historia tienen como objeto primordial el estudio del pasado humano. Para realizar dicho estudio, el historiador tiene dos posibilidades: una, limitarse a realizar una descripción exacta de lo que sucedió, constituyendo un relato, una *narración* de los acontecimientos pasados; otra ir más allá de ese relato y tratar de explicar el pasado. Si se limita a la primera posibilidad, según Croce, estaría realizando una crónica y no haciendo historia. Sin embargo, si el historiador ha de explicar el pasado, ello implica la participación del narrador -historiador- en el relato mediante la introducción de sus teorías, de sus ideas, de su representación de los acontecimientos pasados que intenta explicar.

Llegados a este punto, surgen otras dos cuestiones polémicas: la objetividad/subjetividad y la científicidad de la Historia como disciplina. Desde un punto de vista radicalmente positivista, sólo la primera de las posibilidades señaladas por Walsh sería objetiva y, por tanto, científica. Luego, si se adopta este punto de vista en su forma más extrema, la Historia sería una mera descripción -más o menos precisa en función de los datos de los que se disponga- del pasado, sin más pretensiones, en la que el historiador no tiene que explicar ni comprender o hacer comprender nada. Por tanto, en este caso, la Historia no transmitiría valores ni actitudes ni ideologías.

Sin embargo, son muchos los historiadores y filósofos de la Historia (entre ellos el propio Walsh, Croce, Topolski) que consideran que el historiador debe *explicar* e intentar decir por qué sucedieron los acontecimientos pasados. Por otro lado, son también numerosos los autores que destacan el carácter explicativo que toda ciencia debe tener: la ciencia debe explicar para poder dominar el presente y realizar ciertas predicciones sobre el futuro. En este sentido, Walsh (1968:43) señala:

"Si el pasado no significara nada para el presente, ¿nos interesaríamos por él? Y si se advierte que esto puede admitirse sin convertir a los historiadores en profetas (porque, después de todo, el presente no es el futuro), podemos replicar preguntando si no es cierto que el estudio de la historia de un país o de un movimiento nos

pone en mejor situación para prever su futuro. Una persona que sabe mucho acerca de, por ejemplo, la historia de Alemania está, por lo menos en algunos, mejor equipada para decir cómo se desenvolverá Alemania en el futuro que otra que ignora por completo dicha historia... Se ha dicho que, aunque ciertamente no es incumbencia de los historiadores predecir el futuro, sí lo es en alto grado "retrodecir" el pasado. Y se afirma que la conducta del historiador al "retrodecir" es exactamente paralela a la del científico [natural] cuando predice..."

Aceptar que el historiador debe elaborar un relato explicativo del pasado supone reconocer que, al menos en cierta medida, el historiador hace su propia "reconstrucción" del pasado. Y esa "reconstrucción" no es ajena a la corriente historiográfica a la que pertenezca el historiador, ni a la sociedad y a la cultura en que éste vive inmerso. Es decir que, de alguna manera, ese relato está tamizado por el filtro del historiador. Así, por ejemplo no sería el mismo el relato que un historiador romano podría haber hecho de las gestas de Alejandro Magno que el que haría un historiador actual: se dispone de diferentes documentos, la selección de evidencias para "reconstruir" los acontecimientos pasados es distinta, el propósito perseguido puede ser diferente también, así como la valoración o relevancia que se atribuye a los sucesos, en definitiva, la significación que tiene para el autor. Aún cuando el historiador pretende "mantenerse al margen" y trata de explicar los acontecimientos históricos en su contexto sin caer en el presentismo, existe una influencia del entorno sociocultural en el que él vive tanto a nivel metodológico como ideológico.

En este mismo sentido, también hemos destacado en anteriores publicaciones (Carretero y Limón, 1994; Carretero et al., 1994) el carácter relativista del conocimiento histórico, que exige la integración de perspectivas a veces radicalmente opuestas sobre los mismos acontecimientos.

Un último punto de polémica en el que queremos incidir. ¿Debe el historiador interpretar o valorar un acontecimiento histórico? Algunos historiadores piensan que, si bien es indiscutible que no debe caerse en el presentismo y los acontecimientos históricos deben ser "reconstruidos" y valorados en su contexto histórico, social y cultura, el historiador sí puede y debe hacer una cierta evaluación general desde su perspectiva. Así, si bien la medida de la expulsión de los moriscos tomada en 1609 por Felipe III puede ser justificable política y socialmente en su contexto histórico teniendo en cuenta los valores políticos, sociales y culturales de la época, sería lícito decir que, desde nuestra óptica y nuestro entorno sociocultural tal medida sería considerada inadecuada y sería tachada de racista y consiguientemente no deberían tomarse medidas semejantes. Otros historiadores, en cambio, piensan que en ningún caso el historiador debe entrar a hacer valoraciones, evaluaciones

o juicios, sino que debe limitarse a explicar el pasado en su contexto. Sin embargo, se puede argumentar que, dado que en muchas ocasiones nuestro conocimiento de ese contexto es muy limitado, ¿es posible que el historiador evite totalmente en su explicación introducir sesgos debidos al contexto socio-cultural en el que se mueve e incluso debidos al concepto de historia que mantiene o a su posición historiográfica?

Nuestra conclusión es que, si bien es cierto que, como hemos expuesto brevemente, existen importantes cuestiones relativas a las características epistemológicas de la Historia abiertas a la polémica, parece que no puede negarse que la Historia como disciplina tiende a transmitir ciertos contenidos ideológicos, valores y actitudes, y por tanto, a transmitir un cierto mensaje más o menos explícito.

Las dificultades de comprensión de los contenidos históricos

La Historia, como otros contenidos que habitualmente forman parte del currículum escolar, plantea a los alumnos notables dificultades de comprensión (Carretero, 1993; Carretero, Pozo y Asensio, 1989; Carretero y Voss, 1994). Muchas de ellas ponen de manifiesto la enorme dificultad que los estudiantes tienen para entender el contexto histórico en el que se producen los acontecimientos que estudian.

En primer lugar, situar cronológicamente los acontecimientos históricos no es una tarea fácil en absoluto. Los trabajos realizados (Carretero, Pozo y Asensio, 1989) demuestran cómo la comprensión del tiempo histórico plantea dificultades incluso a estudiantes de los últimos cursos de BUP. Así, por ejemplo, muchos de ellos tienen problemas para representar adecuadamente en una línea temporal sucesos acaecidos antes y después de Cristo, para entender las diversas eras cronológicas, la duración de los diferentes períodos históricos -por ejemplo, que la duración de la Prehistoria es mucho mayor que la de la Edad Moderna-, etc.

La localización y representación espacial de los acontecimientos históricos, esto es saber situar en un mapa el lugar o los lugares en los que se producen los acontecimientos pasados estudiados, identificar el entorno geográfico y conocer algunas de sus características físicas como clima, relieve, ríos, etc. tampoco es, con frecuencia, algo

“El estudiante tiene importantes problemas para comprender el contexto que envuelve a los acontecimientos históricos. Lógicamente, si el alumno tiene estas dificultades de comprensión, sus explicaciones de tales acontecimientos también se verán afectadas por ellas”



que los alumnos tienen presente cuando están estudiando un hecho histórico y sin embargo, en muchas ocasiones, es un factor importante a la hora de poder entender algunas de las causas por las que dicho suceso se produce.

Mayores son aún las dificultades para adquirir lo que en la literatura especializada se ha denominado “empatía”, esto es, la capacidad de entender que las creencias, las metas, los valores y la ideología de las personas que vivieron en un determinado período histórico son diferentes a las que se mantienen en la actualidad. Ashby y Lee (1987) señalan la enorme dificultad que supone adquirir esta capacidad, puesto que implica reconocer y entender un conjunto de ideas que no son las nuestras y con las que además podemos estar en profundo desacuerdo o parecernos completamente carentes de sentido. La ausencia de esta capacidad puede explicar, en parte, las dificultades que los estudiantes tienen para entender, por ejemplo, medidas como la expulsión de los judíos y los moriscos o las condiciones de trabajo de los primeros obreros una vez puesta en marcha la Revolución Industrial (se los imaginan con una jornada de 8 horas, fines de semana libre, vacaciones...) Por supuesto, con este tipo de representación no es posible entender muchos de los acontecimientos ocurridos a lo largo del siglo XIX en Europa.

Otra dificultad que los contenidos históricos suelen presentar a los estudiantes radica en el carácter “cambiante” de muchos conceptos históricos básicos. Así, conceptos como monarquía, democracia, guerra, etc. cambian de significado a lo largo del tiempo. Pensemos, por ejemplo, en la todavía reciente “Guerra del Golfo” y comparémosla, por ejemplo, con las Guerras Médicas, o incluso con las batallas napoleónicas. Y no digamos si pensamos en la guerra nuclear, en donde la imagen de los contendientes luchando en el campo de batalla cuerpo a cuerpo carece totalmente de sentido. Esta característica de los conceptos históricos, unida a que, con frecuencia, poseen un alto grado de abstracción, contribuye a dificultar la comprensión de los estudiantes. Si a ello añadimos que suelen carecer del conocimiento previo necesario para poder entender gran parte de los conceptos que suelen manejarse en los libros de texto de Educación Secundaria y Bachillerato, tenemos como resultado que, aunque, en general, la Historia no utilice un vocabulario técnico tan amplio

como el de las ciencias físico-naturales, los textos no resultan en absoluto más fáciles de entender.

Por otra parte, y en estrecha relación con lo que exponíamos en el apartado anterior, los relatos históricos sobre un mismo acontecimiento suelen diferir dependiendo de la perspectiva adoptada por el narrador. Veamos un ejemplo con algunos fragmentos de textos que versan sobre el descubrimiento y la colonización de América.

"Un día se presentó a Doña Isabel la Católica un marinero que se llamaba Cristóbal Colón, diciéndole que él quería recorrer los mares y buscar las tierras que hubiera en ellos y enseñar a todas las gentes a ser buenos y a rezar" (Citado por A. Sopeña [1994] tomado de A. Serrano de Haro [1953], *Yo soy español*, Madrid: Escuela Española, 60)

"A mediados de siglo XVI había terminado la labor de la conquista. La labor colonizadora supuso trasplantar a América la propia civilización de los españoles: su lengua, su raza, su cultura y su religión. Los indios fueron tratados como súbditos de la Corona con ejemplares leyes protectoras, aunque los abusos no pudieron ser evitados. En la economía, tuvieron un papel fundamental las remesas de metales preciosos" (Manero et al. 1981, *Ciencias Sociales 7º EGB*, Madrid: Anaya; 115).

"Cuando a raíz del descubrimiento se produjo el encuentro entre indígenas y europeos, estos últimos clasificaban al aborigen como un bárbaro, como un ser inferior y un posible esclavo, justificando así su sometimiento. Más aún, los europeos consideraban que la tierra, los derechos sobre sus frutos, el oro y la plata habían sido entregados a los hombres para su uso; pero los indios "abusaban de lo que Dios les había dado" puesto que todo eso lo utilizaban con fines "ídolatras". Para algunos españoles este último argumento justificaba los derechos de la Corona española sobre América y la guerra a los aborígenes americanos. Con la noción de bárbaro y de idolatría legitimaban el derecho de la conquista" (AAVV. [1992]: *Un mundo jamás imaginado. 1492-1992*. Santafé de Bogotá: Santillana/Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 87).

Aunque los fragmentos son breves, consideramos que son suficientemente elocuentes



LOREDANO

"Mayores son aún las dificultades para adquirir lo que en la literatura especializada se ha denominado "empatía", esto es, la capacidad de entender que las creencias, las metas, los valores y la ideología de las personas que vivieron en un determinado período histórico son diferentes a las que se mantienen en la actualidad"

e ilustran con claridad cómo el mismo suceso se percibe y entiende de una manera radicalmente diferente. Estas diferencias en la narración histórica, debidas a la perspectiva adoptada por el historiador, constituyen otra fuente potencial de dificultades para el estudiante. Si nuestro objetivo es lograr que el alumno comprenda, al menos a un cierto nivel, algunos contenidos históricos, deberemos darle la posibilidad de encontrarse con relatos históricos contrapuestos (1) que le hagan tomar conciencia de este carácter relativista del conocimiento histórico (Carretero et al. 1993; Carretero y Limón, 1994).

En general, teniendo en cuenta la enumeración de algunas de las dificultades de comprensión de los contenidos históricos que hemos señalado, podemos decir que el estudiante tiene importantes problemas para comprender el contexto que envuelve a los acontecimientos históricos, para representar y analizar el pasado sin caer en el presentismo. Lógicamente, si el alumno tiene estas dificultades de comprensión, sus explicaciones (Carretero, Pozo y Asensio, 1989) de tales acontecimientos también se verán afectadas por ellas.

Un buen número de esas dificultades - adquisición del concepto de empatía, conceptos "cambiantes", perspectivas diferentes de un mismo acontecimiento- son debidas o están estrechamente relacionadas con la carga ideológica y la transmisión de valores y actitudes del relato histórico. El alumno tiene grandes dificultades para "descentrarse" de la ideología, los valores y las actitudes del entorno sociocultural en el que se encuentra inmerso.

Implicaciones para la enseñanza de la Historia

Por un lado, hemos señalado cómo el concepto de Historia y del método del historiador cambia a lo largo del tiempo, en parte, debido a los cambios en la ideología y los valores del contexto sociocultural al cual el historiador no es ajeno. Por otro, hemos visto cómo algunas de las dificultades de comprensión de los contenidos históricos están relacionadas con esa transmisión de valores e ideología característica del conocimiento histórico. ¿Qué implicaciones tiene esto para la enseñanza de la Historia?

En primer lugar, asumir que esa carga ideológica y de transmisión de valores y actitudes es una característica peculiar del

"El mismo suceso se percibe y entiende de una manera radicalmente diferente. Estas diferencias en la narración histórica, debidas a la perspectiva adoptada por el historiador, constituyen otra fuente potencial de dificultades para el estudiante"

Referencias bibliográficas

ASHBY, R. y LEE, P.J. (1987). "Children's concepts of empathy and understanding in History". En c. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*. London: The Falmer Press.

CARRETERO, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Madrid: Edelvives.

CARRETERO, M. y LIMÓN (1993). "Aportaciones de Psicología Cognitiva y de la Instrucción a la enseñanza de la Historia". *Infancia y Aprendizaje*, pp. 62-63, números 153-167.

CARRETERO, M. y LIMÓN, M. (1994). "La comprensión del conocimiento histórico. Algunas cuestiones pendientes de investigación". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 221, pp. 24-26.

CARRETERO, M. y VOSS, F.J. (Eds.) (1994) *Cognitive and Instructional Processes in Social Sciences and History*. Hillsdale, NJ: LEA.

CARRETERO, M.; JACOTT, L.; LEÓN, J.A.; LIMÓN, M. y LÓPEZ MANJÓN, A. (1994). "Historical Knowledge. Cognitive and Instructional Implications". En M. Carretero y J.F. Voss (Eds.), *Cog-*



nitive and Instructional Processes in Social Sciences and History. Hillsdale, NJ: LEA.

CARRETERO, M.; LIMÓN, M.; LÓPEZ MANJÓN, A.; JACOTT, L. y LEÓN, J.A. (1993). "El conocimiento histórico. Una perspectiva cognitiva". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 213, pp. 10-14.

CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. eds. (1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

PLUCKROSE, H. (1991). *Children learning History*. London: Blackwell. Traducción castellana de G. Solana, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: Morata/MEC, 1993.

SOPEÑA, A. (1994). *El florido pensil. Memoria de la escuela nacinalcatólica*. Madrid: Crítica.

WALSH, W.H. (1968). *Introducción a la Filosofía de la Historia*. Madrid: Siglo XXI.

conocimiento histórico. No nos parece algo negativo enseñar valores. De hecho, y aunque quizás este sea un punto que exija una mayor discusión, algunos autores consideran que la enseñanza de valores y actitudes debe ser uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia en la escuela primaria y secundaria (por ejemplo, Pluckrose, 1993). Ahora bien, ello no quiere decir que caigamos en posturas radicales: la enseñanza de la Historia no debe ser una mera descripción de hechos y acontecimientos totalmente aséptica, pero tampoco uno debe convertirse en un adoc-trinamiento, en el que es fácil caer, como hemos visto en algunos de los fragmentos de los textos

que hemos utilizado como ejemplos en este trabajo.

Para lograr este, quizás difícil, equilibrio creemos que es importante enseñar al alumno algunas nociones básicas respecto a lo que es la Historia, a cómo trabaja el historiador, ser consiente de que pueden existir diferentes visiones de un mismo acontecimiento, etc. Debería fomentarse la realización de actividades que hagan al estudiante tomar conciencia, por una parte, de que interpreta y se representa los acontecimientos históricos desde su contexto del siglo XX y del entorno sociocultural en el que se mueve y por otra, de que la ideología, valores y actitudes de épocas pasadas son diferentes y cambiantes. Asimismo, consideramos también importante potenciar todas aquellas actividades que desarrollen el pensamiento crítico.

(1) Obviamente, si no le damos esta posibilidad y se les facilita sólo una perspectiva, esta potencial fuente de dificultad se anula, pero ofrecemos al alumno una perspectiva cuanto menos limitada del acontecimiento histórico.

*Mario Carretero y Margarita Limón pertenecen al departamento de Psicología Básica de la Facultad de la Universidad Autónoma de Madrid (Teléfono de contacto: 91 - 397 51 90)



Editorial
Trea &
Centro de
Profesores
de Gijón

Carlos Lomas (edición): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Editorial Trea - Centro de Profesores de Gijón 1994.

Intervenir en un debate, escribir un informe, resumir un texto, entender lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas, sentimientos o fantasías, disfrutar de la lectura, saber cómo se contruye una noticia, conversar de manera apropiada, descubrir el universo ético que connota un anuncio o conocer los modos discursivos que hacen posible la manipulación informativa en televisión: he aquí algunas de las habilidades expresivas y comprensivas que hemos de aprender en nuestras sociedades si deseamos participar de una manera eficaz y crítica en los intercambios verbales y no verbales que caracterizan la comunicación humana.

La educación lingüística en nuestras escuelas e institutos ha de orientarse a la mejora del uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje y a contribuir desde el aula al dominio de las destrezas comunicativas más habituales (escuchar, hablar, leer y escribir) en la vida de las personas. De ahí que los contenidos de la enseñanza de la lengua no deban entenderse tan sólo como una retahíla de *saberes* lingüísticos (conceptos gramaticales y hechos literarios) sino sobre todo como un repertorio de *procedimientos* expresivos y comprensivos (un *saber hacer* cosas con las palabras, un *saber decir*, un *saber entender*) orientado a afianzar la competencia comunicativa de las personas y a desarrollar las *actitudes* críticas ante los prejuicios lingüísticos, ante los usos discriminatorios del lenguaje y ante las diversas estrategias de persuasión utilizadas en los intercambios comunicativos.

En este volumen se ofrecen una serie de propuestas de trabajo y de experiencias de aula en torno al diálogo en la interacción comunicativa, a la comunicación oral en la radio, a la animación lectora, a los talleres literarios, al discurso del cómic y a los usos y formas de la publicidad. Quienes colaboran en él intentan tender puentes entre los fines comunicativos de la educación lingüística y los contenidos, los métodos de enseñanza y las tareas de aprendizaje de forma que las aulas de lengua se conviertan en un escenario comunicativo en el que los alumnos y las alumnas cooperen en la construcción del sentido y donde se creen y recreen textos de la más diversa índole e intención. El libro concluye con una extensa guía comentada de recursos didácticos organizada en distintos apartados (teorías del lenguaje y de la literatura, proyectos curriculares de área, bloques de contenidos, materiales diversos, revistas...) y 60 ilustraciones en color.

SUMARIO

- La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación
- La comunicación oral
- El diálogo en la interacción comunicativa
- El lenguaje a través del currículum: el diseño de temas interdisciplinares
- Los talleres literarios (historia y propuestas)
- De libro a libro y leo porque... (una propuesta para trabajar con lecturas en la clase de Lengua)
- El discurso del cómic
- La comunicación publicitaria
- Materiales para saber y saber hacer en el aula de Lengua y Literatura (Guía de recursos)

Petición de ejemplares a:

Ediciones Trea.

C/Donoso Cortés, 7
33204 GIJON (ASTURIAS)

Teléfono: 98-513 34 52

Fax : 98-513 11 82