Historia: Conciencia de lo social y temporalidad

CON cierto desaliento,
lo confieso, uno esta-

Julio Aróstegui

proposiciones obvias y, en consecuencia, ociosas. Sabemos bien,

sin embargo, que ni siempre han sido ambas cosas, ni parece que estén en camino de serlo ahora. Algún esfuerzo más de reflexión, por tanto, nunca será vano mientras las cosas sean como son.

ría dispuesto, a veces, a concluir que la difícil cuestión de *cómo enseñar qué* tiene la misma solución que cierto tipo de raíces cuadradas en la Aritmética. Es decir, ninguna racionalmente hablando. Sin embargo, el hecho de que andemos como entre números irracionales, que no tengamos soluciones como las que por lo común nos proporciona la Matemática, no debe asimilarse a la situación de que careciéramos de todo tipo de ellas. Y, sobre todo, no debe asimilarse a la inevitabilidad de abandonar una búsqueda afanosa y renovada de soluciones pragmáticas, realistas, inteligentes y, sin duda, imperfectas, a este problema de conjugar en el proceso de enseñanza las especificidades de lo que se enseña con las necesidades del buen enseñar.

Trataremos aquí, pues, desde el punto de vista justamente de un profesional del *qué*, algunos asuntos que afectan a la enseñanza de la Historia en el marco de referencia que nos parece obligado y hasta coercitivo, es decir, en el ámbito de las Ciencias Sociales en su conjunto (Aróstegui, 1992). Ruego al lector que no pierda de vista esta coerción estrecha a la que someto de partida toda la argumentación. En la actualidad, a nuestro juicio, no cabe ninguna discusión ni didáctica ni científica, instrumental o sustantiva, de la materia *Historia* si no lo es en ese marco de referencia de las *Ciencias Sociales*, cosa que debería ser también obvia, pero que no lo es. Esta relación Ciencias Sociales-Historia va a ser objeto de mayores referencias a lo largo de nuestro comentario y espero que se entenderán después las razones del énfasis puesto en ella.

Cualquier persona sin excesivos prejuicios aceptará que ambas cosas, el *qué* y el *cómo* de la instrucción, son difíciles de conjugar, o de bien conjugar, pero que son igualmente inseparables o, por decirlo aún con mayor énfasis, que mantienen una cierta relación *dialéctica*. *Cómo* enseñar estará determinado, en alguna medida, al menos, por *qué* enseñar. Y la misma naturaleza del *qué* probablemente será modificada en algún grado por las posibilidades del *cómo*. Todas estas deberían tenerse por

Queda una enorme cantidad de investigación por efectuar en el terreno de la enseñanza de la Historia en los niveles que aquí consideramos y, en el ámbito, precisamente, de la enseñanza de los cono-

cimientos sociales. Mi propia posición acerca de este problema (insisto en que desde el campo de los profesionales de la Historiografía, si bien, en mi caso, con una dedicación ya antigua a la enseñanza, precisamente en estos niveles preuniversitarios de los que tratamos) parte de un convencimiento previo: la investigación de los procesos cognitivos e instruccionales que afectan a la Historia estará estrechamente condicionada por la concepción misma que se tenga sobre tres cuestiones esenciales: la naturaleza de la materia «Historia», el estado disciplinar de la Historiografía actual y la función social del conocimiento histórico. Me parece a mí que es en este orden de problemas donde pueden surgir las mayores discrepancias entre los profesionales del *qué* y los del *cómo* y donde un estrecho contacto y debate no solamente es importante sino inexcusable.

A mi modo de ver, la concepción de lo histórico y de la enseñanza de la Historia no poseen una problematicidad que obligue a considerarlas como caso aparte, como región específica de «especial sensibilidad», dentro de la atención dedicada al estudio de la entidad, función y técnicas del conocimiento de lo social o, si se quiere, de lo humanístico, como contenido cultural general y como contenido a transmitir a través del sistema educativo. Los problemas epistémicos, metodológicos y didácticos, del asunto «Historia» son una provincia del asunto «Sociedad humana». Por ello, me parece que el marco general de consideración de los problemas socio-culturales de la Historia está mal escogido en muchas elucubraciones habituales.

Es, pues, momento de entrar de lleno en el asunto del que me quiero ocupar aquí de forma medular. Es decir, la enseñanza de la Historia comporta el presupuesto, en mi opinión, de que lo histórico es *una forma de acceso a la realidad social*, probable-

mente forma privilegiada en sus posibilidades de contribución a la creación y modelación, a través del sistema educativo, de plenas concienciaciones sociales. La Historia tiene un poderoso poder «educativo», sin duda, aunque no conviene caer en exclusivismos ni, menos aún, en ciertas formas de «mesianismos» reformistas a través de lo histórico que no han sido raros en años pasados. La Historia es un componente esencial en el conocimiento del mundo social, desde luego, pero esa situación lejos de servir para reivindicar ningún tipo de posiciones dominantes debe contribuir al refinamiento posible de la validad de lo que transmitimos como conocimiento histórico.

En todo caso, y siempre en mi manera de ver las cosas, creo que la enseñanza de la Historia hoy se ve afectada por ciertas dificultades derivadas del planteamiento de problemas y posiciones que considero falsos, de cierto arrastre de tópicos que deben ser superados con urgencia y de cierto complejo de indecisión que parece afectar a muchos de los profesionales de la enseñanza de nuestra materia. Me quiero referir a todo ello a través de tres epígrafes sucesivos, uno a modo de introducción y dos más que recojerán un modesto diagnóstico de los problemas y unas, modestas también, formas de curación, es decir, propuestas de acción.

La «barbarie de las ciencias sociales»

FUE Giambattista Vico el que se refirió en los últimos pasajes de su *Scienza Nuova* a la «barbarie de la reflexión», una segunda barbarie de la humanidad distinta de la primitiva «barbarie del sentido». No me parece inadecuado poner aquí las palabras de Vico como símil de una cierta «barbarie del tópico», barbarie del simplismo

y la trivialización de la que quiero dar cuenta. Pues, en efecto, si hablamos de una enseñanza de la Historia en el único marco posible para ello, el de los conocimientos comunes sobre el mundo social, se desprende de ahí la necesidad de prestar exquisito cuidado a definir muy bien los contornos de tal marco.

Que en nuestra enseñanza podamos hablar hoy de una área de Ciencias Sociales que constituye precisamente el territorio institucional y organizativo, curricular si queremos hablar así, al que nos estamos refiriendo, obliga a una delineación de aquella bastante cuidadosa. Pero no parece que esto se haya hecho así. Me parece indudable que el diseño y rotulación de un área de conocimiento en los planes de enseñanza referentes a la ESO en particular que se llama «Geografía, Historia y Ciencias Sociales» no puede ser caracterizada sino de *bárbara*. Y digo esto en atención a las consideraciones que siguen:

Semejante rotulación, en lo que se me alcanza, es contradictoria con cualquier taxonomía aplicada a la ordenación de las ciencias en todos los países civilizados. En la bibliografía sobre el asunto se pueden ver rotulaciones que hablen de «Humanidades», junto a «Ciencias Sociales», de «Ciencias Sociales y Humanas», o, en último caso, de «Ciencias Naturales», «Ciencias Sociales» y, además, «Humanidades». Yo no conozco ninguna rotulación como la que comento para designar una área de conocimiento en el sistema educativo, y las conozco estúpidas.

La primera impresión que se tiene cuando se conoce una cosa así es la de que su origen proviene de una invencible ignorancia de quienes la han inventado. En efecto, ¿es que «Geografía», «Historia» y Ciencias Sociales no son rotulaciones subsumidas sin más por la categoría general *Ciencias Sociales*? ¿Es que la Geografía y la Histori(ografí)a no son ciencias sociales de pleno derecho? ¿O es que existe

una «disciplina» cualquiera en el campo de las nomenclaturas científicas normalizadas hoy que se llame «ciencias sociales»? Efectivamente, no. Las ciencias sociales son, según creemos, precisamente eso: una designación de conjunto para una serie de disciplinas «científicas». Parece, por lo demás, como si cien años de elaboración de una disciplina de la Historia integrada en el marco de las ciencias sociales no tuvieran ninguna realidad para los rotulistas y diseñadores de estas áreas.

Lo cierto es también, que vista esta situación algo más de cerca, fuera del mero plano científico y formal, se llega a la conclusión de que la cosa es más compleja. Creo, en cualquier caso, y hasta que no se me convenza de lo contrario, que una rotulación así es una ofensa al desarrollo mismo de las disciplinas sociales hoy y, en consecuencia, siento una irreprimible vergüenza ajena cada vez que la veo. Mi impresión actual es que esta barbaridad resulta ser un síntoma preocupante y que se basa en tres tipos de condicionamientos. Uno es la tradición en la acreditación académica de los Profesores que imparten disciplinas integradas en las ciencias sociales al nivel que consideramos (Licenciados en Geografía e Historia en su práctica totalidad); otro, la mala transcripción —como otras muchas— de una realidad que se presenta en el mundo anglosajón donde es frecuente ese binomio disyuntivo Ciencias Sociales-Historia, imitado sin reflexión alguna sobre nuestra propia tradición cultural y el estado real de estas disciplinas; el tercero, la necesidad de acoger toda innovación real o ficticia sin gastar ni una peseta más. Es lo mismo que en el lenguaje de la reforma de los planes de estudios universitarios se llama establecer una reforma con «gasto cero».

Advertidas estas cuestiones, en tono un tanto tajante tal vez, pero que en modo alguno deseo que

parezcan no-dialogantes o no-constructivas, quiero pasar ahora al debate y a las propuestas a las que antes me he referido. El problema complejo y extenso de *qué* Historia enseñar y *cómo* enseñarla, se puede resumir en dos grandes grupos de consideraciones, según puede verse a continuación. El primero contiene unos cuantos presupuestos y puntos críticos previos. El segundo expresa lo que, a mi modo de ver, son algunas de las alternativas conceptuales e instrumentales que estimo útiles para ubicar la Historia en su lugar correcto en el sistema educativo.

Falsos problemas y puntos a debate

EN cualquier caso, me gustaría ante todo singularizar dos puntos acerca de los cuáles estimo que un debate podría ser altamente fructífero. Son éstos:

1°. No existe, a mi modo de ver, un «problema específico de la enseñanza de la Historia». Lo que existe es un problema general educativo de como transmitir las destrezas para la *asimilación del espacio-entorno social*.

2°. Ni la Historia ni ninguna otra enseñanza del ámbito de las ciencias sociales tiene como objetivo determinante la transmisión de «valores», sino la *promoción de procesos de autoconciencia*.

Los falsos problemas

Lo que me permito llamar aquí falsos problemas, o cuestiones mal planteadas, que se refieren a la mejora de la enseñanza de la Historia que todos deseamos, se agruparían en tres tipos de asuntos¹:

¹ Sin duda, se pueden enumerar más de tres, pero no conviene recargar estas proposiciones para debate.

El falso problema de la Historia-conocimiento *sui generis*.

El falso dilema «conocer la Historia»/ «conocer cómo se conoce la Historia».

La falsa concepción del llamado «relativismo cognitivo».

No tengo el menor empacho en advertir que, a mi juicio, estos falsos problemas no los han traído al terreno de la discusión ni los profesionales de la enseñanza ni los de la investigación de la Historia. Se trata de «problemas» puestos de relieve sobre todo por especialistas en didáctica, psicopedagogos y profesionales de este género, no por los del ámbito de la Historiografía, aunque debe señalarse que algunas de estas cuestiones tienen precedentes, desde luego, en ese mismo ámbito. Veamos:

a) Suponer que el historiador tiene problemas «decisivos» de conocimiento y de transmisión del conocimiento diferentes a los de otros analistas sociales es una idea errónea, base de otras muchos errores. El conocimiento de lo histórico no es *sui generis*. La idea de que la Historia es un tipo de conocimiento que forma él mismo una categoría distinta del filosófico, científico, teológico o mágico es cosa del idealismo historiográfico que tiene orígenes alemanes y que se plasma muy vívidamente en la obra de R.G. Collingwood. Pero las tradiciones historiográficas más eficientes lo rechazan.

El de la Historia no es una forma de conocimiento que constituya una clase de él junto al filosófico, al científico, al artístico-simbólico, etc. El conocimiento de la Historia sólo puede ser analizado en el marco de referencia del conocimiento científico..O el de la Historia es conocimiento común, que se expresa a través de formas artísticas, o es una forma de conocimiento científico en la vertiente del conocimiento científico-social. Los contenidos his-

tóricos pueden ser objeto de la literatura, en efecto, como cualquier otro contenido de lo real puede ser materia prima del arte.

La idea de que la Historia precisa de una manera de conocimiento que tiene unos especiales y graves problemas de validez en cuanto a leyes, fuentes, conceptos y distanciamiento o «descentración» que le son propios, ignora que todos ellos son problemas generales del *conocimiento de lo social* y hasta es posible que en buen grado sean problemas de epistemología general del conocimiento científico. Tampoco deja de ser curiosa la cuestión de la «empatía» precisa para el conocimiento histórico...El error común de atribuir como «específicas» del análisis histórico problemáticas que son comunes a todo conocimiento social e, incluso, a todo conocimiento sin más, es uno de los falsos problemas que complican absurdamente el abanico de los problemas reales.

b) Aquella proposición de Jean Piaget de que había que enseñar a los niños el «método del historiador» o la más reciente idea de que el historiador procede de forma semejante al detective, resultan bastantes divertidas y son prueba de ese falso dilema acerca de si se debe enseñar sólo el «producto» final de una rama de conocimientos o si se debe enseñar, además, el proceso por el que «se adquieren» tales conocimientos. La consecuencia inmediata de poner esto a discusión es, como sabemos bien quienes tenemos alguna experiencia docente, que los alumnos acaban no poseyendo ninguna información fáctica ni ninguna preparación discursiva.

Primero, ¿el método del historiador debe enseñarse? ¡Naturalmente! Como el del físico, el del químico, el del biólogo, el del matemático y el del cura. Faltaría menos. ¡Vaya duda científica! Segundo: el historiador se parece en su trabajo al detecti-

ve; sí, pero no sólo al detective. También al fontanero, al psicólogo, al cosmólogo... El historiador, si es serio, se dedica a decubrir cosas, como todas las demás personas que practican una actividad cognoscitiva de manera reglada. También esta observación es una muestra de especial agudeza y buen conocimiento de lo que la gente hace...

c) La idea de que en Historia ocurre, como en otras materias, ciertamente, pero más que en ellas, que pueden proponerse explicaciones radicalmente distintas de conjuntos únicos de hechos no es prueba de la existencia de «relativismo cognoscitivo» alguno, ni de afección de la investigación de lo histórico en concreto por tal relativismo. Es sencillamente prueba de cómo es en su proceso general el conocimiento, de cómo conoce la gente. Es sabido que determinadas hipótesis pueden ser satisfechas por distintos grupos de datos. Que hay interpretaciones compatibles y distintas de la misma realidad. En modo alguno es ello una característica del conocimiento histórico. Se trata de una equivocada idea a la que podríamos llamar el «síndrome de Adam Schaff», por ser Schaff uno de los que más énfasis ha puesto en la existencia de explicaciones o proyectos de ellas muy distintos para un solo hecho histórico (Schaff, 1974).

Queremos decir, en definitiva, que todo conocimiento es, efectivamente, relativo, proposición que es hoy trivial en epistemología y metodología de la ciencia y que fue puesta en circulación ampliamente por el racionalismo crítico, representado especialmente por Popper. Que los «hechos» tengan explicaciones «relativas» nunca «absolutas» es una realidad que afecta a todo conocimiento, no sólo al del pasado.

Yo diría, para concluir este apartado, que todo los *falsos problemas*, que han introducido no los

docentes de la Historia, sino los tratadistas de su enseñanza, están definidos por una misma falsedad de partida. La de atribuir a la enseñanza de la Historia y a la Historia misma problemas «específicos» que, en realidad, son problemas «genéricos» del conocimiento social. Son, pues, a veces, problemas reales, pero que deben tratarse con un enfoque enteramente distinto.

Los puntos a debate

Desde mi personal punto de vista, y por lo que yo sé del estado actual de la cuestión, la enseñanza de la Historia en los niveles ante-universitarios tiene unas dificultades efectivas que son, mucho más que las vistas antes, las que convendría considerar porque su resolución resulta clave para un progreso inequívoco. Yo las enumeraría así:

1º. «Historia» y enseñanza de lo social

La enseñanza de la Historia, decimos, sólo parece concebible en un área perfectamente articulada que se llamara «Ciencias Sociales», «Mundo social», «Entorno social», o cosa semejante, y que contuviera una representación, cuidadosamente estudiada, de disciplinas sociales que se cultivan actualmente y cuyo entrelazamiento científico, las dimensiones interdisciplinarias, estuvieran también cuidadosamente establecidas.

Pero, ¿qué es lo que actualmente quiere decirse con la expresión nunca definida *ciencias sociales* en el lenguaje de la planificación educativa vigente? Me temo que hasta tratadistas serios parecen aceptar la rotulación «ciencias sociales» sin analizarla ni ponerla mínimamente en cuestión. Al leer ciertos textos relacionados con la enseñanza actual al nivel ante-

universitario parece que por «ciencias sociales» entienden sencillamente todas aquellas disciplinas sociales que no son la Historia o no son la Historia, la Geografía y la Historia del Arte. Otras veces parece que cuando se habla de «ciencias sociales» se habla como si se tratara de una «disciplina», no un área de ellas.

2º. El contenido de «lo histórico»

Por lo general, y en lo que se me alcanza, las «definiciones» de Historia que se manejan en el mundo de la enseñanza —ahora diría que a cualquier nivel, en modo alguno sólo en el ante-universitario— arrastran convenciones enteramente desfasadas hoy en la propia práctica de la Historiografía. *Historia no es el pasado*. Historia es la consecuencia fáctica de que la realidad está afectada por el *cambio*. Y no hay más.

Es en este orden de cosas en el que podemos hablar de *objeto del conocimiento histórico*. Es en el contexto de esta reflexión epistémica, de contenidos de conocimiento, donde cabe ubicar el problema que se presenta en su vertiente didáctica: ¿qué enseñamos o debemos enseñar cuando enseñamos historia: sucesos o «acontecimientos» seriadamente cronológicamente, estados sociales, cambios de estructuras?...

Con renovados planteamientos, sin duda, es ésta una disquisición que, no obstante, aparece reiterativamente en todo debate sobre la naturaleza de lo que ha de enseñarse acerca de lo histórico. Y es, indudablemente, un asunto crucial. Pero el sentido, el punto de partida, en que este problema puede y debe ser abordado es otro: la Historia es *el comportamiento del mundo social en el tiempo*. La Historia no tiene en su campo más realidad específica que ésta: es el análisis del tiempo social. Y no hay sim-

plificación posible de lo que es definitivamente complejo (luego volveremos sobre esto).

3°. El problema de la «captación de lo histórico»

Captar lo histórico significa que la enseñanza de la Historia hoy tiene que transmitir ni más ni menos que esto: primero, la imposibilidad de comprender nuestra naturaleza y realidad sin la conciencia de la *sociedad*; los contenidos de la sociedad explican prácticamente todas las dimensiones de lo humano. Segundo, el hecho de que la sociedad no es una *premisa* sino un *producto*; la sociedad es una producción de los hombres y es, justamente, en esa producción en la que se crea el *tiempo*, como realidad objetiva histórica y como conciencia subjetiva. Y estamos obligados a explicar de forma muy clara la relación que tiene este tiempo socio-histórico con el tiempo físico-astronómico. En definitiva, la captación de la Historia es la asimilación de la articulación *sociedad-tiempo*.

El historiador no es el traductor del pasado. El pasado no puede ser reconstruido con absoluta fidelidad, ello es obvio. Pero la cuestión no tiene que ver, en el terreno lógico, con que haya huellas que se han borrado, o con que sea imposible salvar la distancia histórica. Todo esto son «supuestos», no principios metodológicos. No; el pasado no se puede reconstruir con absoluta fidelidad: a) porque el pasado en sí no es real. b) porque la expresión «reconstruir el pasado» no tiene sentido, es absurda. ¿Qué conocimiento reconstruye su «campo» y ni siquiera su «objeto»? Lo histórico es un elemento no muerto, no destruido y «reconstruible». La Historia es, por el contrario, un ingrediente inexcusable de la cultura del presente.

4°. El enseñante de Historia y sus medios

Digo, pues, que el enseñante de Historia, sin perjuicio de la especificidad de los conocimientos, de los «objetos», que transmite y de los medios de que se vale para ello, no puede actuar hoy sin un contacto estrecho y, evidentemente, planificado, con las enseñanzas de las otras materias que conforman ese concepto de «entorno social». La ultraespecialización que se ha impuesto, por ejemplo, en los planes de las nuevas titulaciones universitarias es tan suicida que espeluzna pensar en algo semejante en los niveles anteriores de enseñanza. El problema contrario, desde luego, el de la ultrageneralización de todo, no es tampoco menos espeluznante. ¿Cuál es el equilibrio justo entre ambas posibilidades?

Cuatro propuestas en torno a la enseñanza de la Historia

PARA que todo lo dicho pueda tener alguna utilidad práctica debería ir acompañado, naturalmente, de propuestas de acción y de reforma. A mi modo de ver, sin intención exhaustiva, podrían hacerse algunas propuestas instrumentales, prácticas, encaminadas de forma inmediata a una organización de la enseñanza de la Historia que superara tanto los falsos problemas como los obstáculos reales para que la Historia constituya una parte interesante y eficaz del *currículum* docente.

Como propuesta a debatir se me ocurren las cuatro siguientes que, en definitiva, no hacen sino puntualizar e instrumentalizar algunas de las concepciones que hemos expuesto líneas arriba.

1º. Globalización de lo social y especificidad de lo histórico

A mí no me preocupa en absoluto el peligro de dilución de la «especificidad» de lo histórico en aras de una enseñanza de «lo social» que no tendría fijación histórica. Se trata de un temor que ha expresado de forma reiterada y arquetípica en sus escritos un excelente profesional como Julio Valdeón (1989). Creo que este es también un falso problema, del mismo tipo que lo es el que discute la importancia de explicar o no *de forma cronológico-secuencial* los contenidos de la Historia.

El peligro de dilución de lo histórico en una vaga enseñanza de «lo social», con las diversas manifestaciones que esta vaguedad puede adquirir, no reside en realidad sino en la propia falta de ideas claras acerca de qué Historia se quiere enseñar. Lo importante es tener esas ideas claras sobre *lo que se quiere y se debe enseñar*. Pero no puedo concebir en forma alguna que ningún discente pueda entender nada de lo *histórico* si no es como una parte del conocimiento de *su mundo social*. Lo histórico no puede en ningún caso separarse de ser una atribución de lo social (Historia como *atribución*).

La enseñanza de la Historia, como de todo lo demás, tiene que basarse en *niveles adecuados de información*. Eliminar la enseñanza de los «hechos históricos» es un despropósito absolutamente descomunal. La realidad, toda realidad, se compone de hechos. Sin embargo, reducir el aprendizaje a abstracciones vagas parece ser el propósito o la doctrina de ciertos pedagogos. A ello hay que oponerse, pero con otras doctrinas, no con manifiestos reivindicativos...

Propongo una *enseñanza sistémica de la Histo-*

ria. En contra del espíritu cartesiano: el paradigma de la «simplificación de lo complejo» tiene que ser sustituido por el de la «comprensión compleja de lo complejo». No hay atomismo en la ciencia, ni hay atajos para hacer sencillo lo que es difícil; haremos bien en enterarnos de que no hay atomismo posible en la comprensión de lo social. *La Historia es compleja*. No basta con construir grandes modelos de realidades simplificadas. La Historia es el movimiento social global, pero se compone de cambios a niveles micro y macro. Es absolutamente preciso que estas conceptualizaciones de base pasen a la enseñanza a cualquier nivel.

2º. «Presentismo» bien conceptualizado

La Historia la entendemos desde el presente y no puede ser de otra manera. En modo alguno hay una ciencia del pasado, como dijo hace muchísimos años Marc Bloch. Lejos de intentar «paliar» este problema, es preciso entender que es esa la clave de la enseñanza de la Historia. La Historia se entiende por diferencia con nuestro mundo, justamente, siempre que existan unos «puentes» posibles que permitan enlazar la sucesión de «estados sociales». Sin alguna forma de fenómenos generales en las sociedades humanas no puede entenderse la Historia. Esto viene a ser el reverso de la medalla de lo dicho en el punto anterior.

Esto tiene varios corolarios inmediatos. Uno, que no podemos enseñar la Historia como mero conjunto de «singularidades». En la Historia existen ante todo procesos generales inteligibles. Otro, que enseñar el sentido del *tiempo* es absolutamente básico. Antes que los hechos históricos es preciso enseñar el sentido, precisamente, que tiene la produc-

ción de hechos y sus consecuencias. ¿Cómo enseñar a los niños la comprensión del tiempo? Pues enseñándoles lo que es el tiempo, ni más ni menos. Empezando al menos con Newton. Tercero y final: la cuestión enteramente clave es que estamos en la necesidad de partir de la categoría *cambio*. Si la Historia que enseñamos no hace comprensible por qué los hombres cambian, o permanecen, en sus comportamientos vitales y sociales, la Historia no servirá para nada. No hay otra forma.

3º. *Lógica naturalista*

La naturaleza humana y la no-humana están sujetas a la misma lógica, son el producto de un universo único. Me inclino por una concepción «monista» matizada y conjunta en la enseñanza de la comprensión del espacio natural y del espacio social. Ambos espacios no son opuestos, son continuos, el uno prolongación y parte del otro. ¿Que enseñar Historia no es lo mismo que enseñar Química? La respuesta es sí y no: *depende*. Desde luego, no hay un razonamiento para la Química y otro para la Historia. Yo diría que al menos no debemos situarnos como punto de partida en una consideración bipolar *realidades naturales* <—> *realidades sociales*. Sino en una concepción naturalista. Y ecológica.

Toda la evidencia de la ciencia anglosajona que se airea muchas veces sobre el aprendizaje de la Historia es absolutamente ineficiente, engañosa, trivializadora. En el mundo anglosajón se tiene a la Historia como clave del pensamiento distinto del formal, distinto del deductivo, como el polo opuesto de la ciencia, mientras que las «ciencias sociales» sí son colocadas en el panorama general de la construcción científica. Esta tradición es distinta de la francesa o la alemana que consideran la Historia

plenamente integrada en el marco del conocimiento científico-social. Manifestar, por ejemplo, dudas acerca de si el pensamiento y comprensión de lo histórico, y en general de lo social, tiene algo que ver con el basado en reglas lógico-matemáticas, cualquiera que sean éstas, como si el pensamiento referido a ámbitos distintos del de la naturaleza no-humana tuviera otra racionalidad, resulta algo verdaderamente peregrino y disparatado.

¿Qué tipo de explicación es posible dar de la Historia? Estamos ante la cuestión de la *generalización histórica*, que es una expresión que contiene dos términos casi contradictorios. En efecto, este problema sigue en pie. Pero se trata del problema común de la explicación de lo social. Yo propondría una, llamémosle, *explicación sistémica* que es²:

contextual: no puede explicarse un movimiento sin el movimiento del sistema.

circular: causalidad circular, todo explica a todo, atrás-adelante y adelante atrás.

situacional: el mecanismo acción-estructura explica todo el devenir social. En cada momento y acto histórico se halla presente una «lógica de la situación».

emergentista: la explicación de lo global es distinta de la explicación de las partes que lo componen.

4º. *Una inmensa inversión en Profesorado*

Y una consideración final sobre una problemática de índole social y profesional estrechamente relacionada e imprescindible con cualquier intento de mejora de la enseñanza. Necesitamos un nuevo Pro-

2 A este asunto me refiero con la suficiente amplitud en el libro *Historia e Historiografía (El fundamento de la investigación histórica)* cap. 6º, que aparecerá en la editorial Crítica en octubre de 1995.

fesor de Historia. Su preparación no puede perder el carácter específico pero su formación académica ha de ser mucho más amplia. ¿Cómo encajar su perfil en el conjunto del Profesorado que se dedica a las Ciencias Sociales, a cada una de ellas? La resolución de esto tiene mucho que ver con el nivel de la política educativa. Lo que no podemos es seguir sin

llamar a las cosas por su nombre. O preparamos Profesores de Historia o preparamos Profesores multivalentes en «Introducción a las Ciencias Sociales» o contamos con Profesorado específico para cada una de las ciencias sociales que queramos enseñar. Cualquiera de estas cosas no se hace sin dinero. Pero mucho menos sin ideas.

REFERENCIAS

ARÓSTEGUI, J. (1992). Enseñar Historia en el marco de las Ciencias Sociales (problemas de la reforma del Bachillerato). En A. Monclús, *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Complutense.

SCHAFF, A. (1974). *Historia y Verdad*. México: Grijalbo.

VALDEÓN, J. (1989). *En defensa de la Historia*. Valladolid: Ámbito.

Resumen

Partiendo de la base de que toda discusión sobre lo histórico y su enseñanza ha de realizarse en el marco de las Ciencias Sociales, se delimitan los principales problemas que afectan a la enseñanza de la Historia. Tras reflexionar sobre las cuestiones claves sobre las que debatir, se hace una propuesta instrumental, encaminada a la consecución de una enseñanza de la Historia que supere tanto los falsos problemas, como los obstáculos reales, que dificultan que la historia se constituya en parte interesante y eficaz del currículo escolar.

Palabras clave: Ciencias Sociales, enseñanza de la Historia, reflexión epistémica, contenidos.

Abstract

In this article the main problems regarding the teaching of History are examined, firstly stating that discussing historical facts and teaching has to be done within the so called Social Sciences. After thinking about the key questions, a proposal is made in order to teach History in a way where false and real problems are avoided. These problems make more difficult for History to become an interesting and useful part of the school curriculum.

Key words: Social Sciences, teaching of history, epistemology, contents.

Julio Aróstegui

Departamento de Historia Contemporánea
Facultad de Geografía e Historia
Universidad Complutense de Madrid
Ciudad Universitaria, s/n.
20040 MADRID