

# La didáctica de la historia en Europa: líneas de trabajo sobre el problema de la selección y organización de contenidos

F. Javier Merchán Iglesias (\*)

Miembro del Grupo de Didáctica e Investigación  
Escolar (D. I. E.) del Proyecto IRES



## RESUMEN

En este artículo se aborda una de los retos centrales de las didácticas específicas que, según el autor, más ha preocupado en los últimos años a la didáctica de la Historia: el de la selección y organización de contenidos de la enseñanza. Se intentan poner de manifiesto matices e interrogantes suficientes como para que el tema no pueda darse por cerrado. Las distintas aproximaciones que se han realizado en diversos países europeos -de las que se esbozan sólo algunos ejemplos relevantes- ponen de manifiesto, al menos, dónde están los problemas y en qué dirección se han ido apuntando alternativas.

## La Didáctica de la Historia y el ámbito europeo

Los trabajos sobre Didáctica de la Historia que vienen realizándose en algunos países europeos son suficientemente sugerentes como para articular un inventario de ideas, alternativas y problemas que den noticia de por donde discurren las inquietudes sobre el tema. Confeccionar, desde ese punto de partida, un cuadro que represente -de manera coherente- el paisaje, resulta, quizás, un atrevimiento. Ello se debe, a las limitaciones propias de un cuerpo de conocimientos -la Didáctica de la Historia- en estado embrionario, y de un ámbito -el europeo- escasamente articulado.

Ciertamente las "preocupaciones" por los problemas de la enseñanza-aprendizaje de la Historia no son nuevas. Como ponen

de manifiesto algunos estudios en curso (Cuesta, 1993) para el caso de España, es en el siglo XIX cuando se dan los primeros pasos para consolidar la presencia de la asignatura de Historia en los programas de Bachillerato, de manera que desde entonces se desarrolla un rico debate sobre el papel de la Historia en la formación de los alumnos y las alumnas, asunto éste, por cierto, que se centró inicialmente en la problemática de los contenidos y de las finalidades.

Con mayor o menor continuidad, este debate se mantiene vivo y toma nuevos impulsos a mediados de nuestro siglo en algunos países como Francia, Italia, Gran Bretaña y, más recientemente, en España donde, por circunstancias históricas, se abortaron las sugerentes iniciativas que se empezaron a desarrollar al respecto duran-

(\*) Dpto. de Didáctica de las Ciencias. Avda. Ciudad Jardín, 22. 41005. Sevilla. España.



te la segunda República. En Alemania, por su parte, las inquietudes por la enseñanza de la Historia adquieren una forma peculiar, justificada por la reciente experiencia del fascismo, y por el conflicto sobre la identidad nacional que surge tras la guerra; en este contexto merece la pena destacar la influencia de Erich Weniger, cuya obra "Nuevos caminos en la enseñanza de la Historia", avivó el interés por la enseñanza (Mütter, 1982).

Los años de la postguerra supusieron, en buena medida, el inicio de una etapa distinta, caracterizada por la tendencia a fundamentar las posiciones en algo más que las creencias. Este salto cualitativo, que empieza a significarse más recientemente y que esboza un cuerpo de conocimientos específicos, que supera -sin negar- las aproximaciones finalistas de etapas anteriores, viene de la mano de movimientos más generales que se producen dentro y fuera del mundo de la educación.

La progresiva generalización de la escolarización que acontece por entonces en toda Europa, ejerce presiones de diverso tipo sobre el sistema educativo, demandándole, a veces, que centre sus esfuerzos en la formación de los individuos frente a su función de selección social. Al calor de esta demanda se fueron desarrollando los estudios de psicología del aprendizaje aplicados a contextos escolares, de donde se han ido nutriendo - para emanciparse posteriormente- las reflexiones específicamente didácticas.

Pero, de manera más concreta, la Didáctica de la Historia adquiere un nuevo impulso a finales de los 60 en relación con el desarrollo de movimientos progresistas en Europa y USA. La Historia, en ese contexto, adquiere el protagonismo de un conocimiento más que útil en la transformación social, fenómeno que suele reproducirse en los períodos más ricos en movimientos sociales y políticos de la contem-

poraneidad. En este clima, la enorme vitalidad social del conocimiento histórico estimuló la reflexión sobre los problemas de su enseñanza-aprendizaje, ayudada ahora por nuevas elaboraciones psicopedagógicas.

Así pues, las dos últimas décadas han conocido un notable desarrollo de la Didáctica de la Historia en diversos países de Europa que se ha ido poniendo de manifiesto en trabajos de distinta entidad. Unos -como es el caso de Francia y España- asociados a movimientos pedagógicos más generales - l'éveil, por ejemplo-, otros -el caso de Gran Bretaña-, asociados a proyectos más específicos -el proyecto "History 13-16" del Schools Council, por ejemplo-. La madurez de los estudios de los años 90, permite apreciar el fin de lo que podríamos llamar "período prehistórico" y el inicio de una fase en la que comienzan, tímidamente, a plantearse trabajos más sólidos.

En todo caso, no es posible hablar, todavía, de un cuerpo de conocimientos suficientemente estructurado; más bien, al igual que ocurre con otras materias, la Didáctica de la Historia no deja de ser un conocimiento emergente que apenas empieza a articularse. Digamos que la Didáctica de las Ciencias Sociales en general, y de la Historia en particular, se encuentra en la fase inicial de su posible desarrollo científico, fase que se caracteriza por la delimitación de su objeto de estudio, es decir, por la identificación de los problemas de enseñanza-aprendizaje específicos de la materia.

De aquí que, a falta de una estructura suficientemente definida, cualquier reflexión sobre el estado de la cuestión, como la que aquí se pretende, convenga centrarla en determinar el tipo de problemas que la Didáctica de la Historia viene a considerar relevantes, así como los diversos enfoques desde los que tales problemas se han planteado. Naturalmente, adentrarse por este camino puede resultar mucho más ex-

tenso de lo que los límites de este artículo permite; lo cual justifica que nos centremos en uno de esos problemas -la selección y organización de contenidos- y analicemos sólo algunos ejemplos relevantes al respecto.

Por eso, no se trata de agotar el panorama europeo, lo cual, por otra parte, resultaría difícil dada la escasa comunicación que se ha dado entre los diversos países europeos y, en general, en la comunidad internacional, excepción hecha del ámbito aglosajón. De manera que no sería legítimo hablar de un panorama de problemáticas comunes, al menos al nivel de la didáctica específica, sino, en todo caso, de un conjunto de intereses - accidentalmente coincidentes- relacionados con movimientos generales de carácter más sicopedagógicos o sociológicos -según se ha esbozado más arriba- que específicamente didáctico.

Desde España se percibe, sin embargo, más recientemente, un movimiento más fluido de información en relación con trabajos que se han venido realizando en países como Gran Bretaña, Francia, USA y, en menor medida, Italia y Alemania. Lo cual contribuye, ciertamente, a ir configurando un nivel de reflexión y debate que sienta las bases de lo que podríamos llamar una proto-comunidad científica. A este movimiento no son ajenos trabajos e incursiones que, desde otros países, se han ocupado de acercar perspectivas y propuestas nuevas y sugerentes.

En este sentido podrían citarse, como pioneros, los trabajos publicados en Adara Editorial (VV.AA., 1977) que nos acercaron algunos de los planteamientos didácticos y el tipo de materiales con los que se venía trabajando en Francia.

Pionera también en este proceso de comunicación, fue la publicación de Miguel Pereyra (Pereyra, 1982), decisiva, por cuanto contribuyó a ilustrarnos de manera muy completa sobre el panorama internacional.

La línea de trabajo desarrollada por el proyecto "History 13-16" se acercó a nuestras fronteras gracias a algunas visitas y estancias de trabajo en Gran Bretaña de profesores españoles; fruto de ello fueron algunas publicaciones (por ejemplo: Domínguez, 1989) de entre las que cabe destacar la publicación en España de una versión propia del proyecto (VV.AA., 1983) y, sobre todo, el acercamiento continuo a nuestras tierras de profesores anglosajones asistiendo a diversos encuentros, y publicando en diversos medios.

En ese mismo ámbito cultural, más recientemente, los encuentros organizados por la Universidad Complutense y coordinados por Mario Carretero, constituyen, sin duda un nuevo hito en un proceso de intercambio de ideas del que no puede dejar de reseñarse la presencia alemana a través de los profesores Gerda Von Staehr y Host W. Jung.

Constatemos, por tanto, que la comunicación se ha ido acrecentado en los últimos años, lo cual confirma y estimula a la vez, la confluencia de problemas y líneas de trabajo, dando con ello mayor solidez al conocimiento didáctico. Pero estamos todavía en una fase muy embrionaria en este flujo y las perspectivas de continuidad no son, por diversas razones, muy optimistas.

## Las finalidades y los contenidos

El problema de las finalidades educativas resulta central y singular en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Mainer, 1991), quizás sea esta una de las aportaciones más peculiares de la Didáctica de la Historia: la necesidad de justificar en orden a unos fines, la presencia de cualquier tipo de conocimiento en el curriculum. Lo cual esta indisolublemente ligado a concepciones sobre la utilidad social del conocimiento en cuestión.

Si concretamos en la Historia, la justificación de su inclusión en cualquier programa que se proponga la formación de alumnos y alumnas, debe relacionarse con las respuestas a una cuestión: ¿en qué sentido el conocimiento histórico es socialmente útil?

Admitiendo que, en cierta medida, como dice Fontana (Fontana, 1982), toda Historia es "genealogía del presente", la cuestión de las finalidades remite -en última instancia- a la posición que se toma respecto de la realidad social y/o al lugar que la realidad ocupa en cosmovisiones más generales que se interesan por el devenir de la humanidad; el asunto remite, por tanto, a nuestra valoración del presente.

En este sentido, la cultura hegemónica estimula aquellas concepciones que mejor justifican y legitiman el presente, contribuyendo con ello a desarrollar la función reproductora del sistema educativo, para la que la enseñanza de la Historia constituye una pieza relativamente importante. Así ocurre, por ejemplo, con la asunción -explícita o implícita, de manera global o parcial- de perspectivas que entienden el desarrollo histórico como un proceso lineal que conduce al mejor de los mundos posibles. De esta manera se desposee al presente de carácter histórico y adopta carácter natural, negándose, de paso, la posibilidad de imaginar futuros posibles; la Historia pasa a ser una Historia de la "salvación", una Historia Sagrada.

Chesnaux señala (Chesnaux, 1984) que la fórmula de construir un discurso sobre la historia universal es de Bossuet: *"El propósito principal de tal discurso sobre la historia universal es presentar un cuadro coherente de la sucesión de los grandes períodos de la historia del mundo, de acuerdo con un análisis ordenado lógicamente, y de modo que dicho cuadro conduzca a, y remate en, la sociedad a la que pertenece*

*el autor"*. Pero es en el siglo XIX, con la historiografía liberal, cuando el propósito toma cuerpo y se manifiesta en los manuales de Enseñanza Media. Así, por ejemplo, Moreno Espinosa (Moreno, s/f) expresaba que su fin -el de la Historia- es *"patentizar lo que adelanta nuestra especie en la obra de su perfeccionamiento"*, añadiendo que esta obra se denomina *"Progreso y Civilización, y constituye el destino del hombre en la Tierra"*; el presente resulta el punto culminante de la Historia del mundo, el *"fin de los tiempos"*.

Lo que a finales del siglo pasado se expresa nítidamente desde la historiografía burguesa, permanece y se refuerza en nuestros días a través de materiales didácticos y programas oficiales, si bien, de manera más difusa. Alguna muestra de ello puede verse en España, por ejemplo, en los contenidos de los nuevos programas de Bachillerato, en Francia en las instrucciones de 1985, y en Alemania sirven de muestra las orientaciones-guía de los programas de Historia del Estado de Sajonia (Staeher, 1993).

La enseñanza de la Historia, más allá de ciertos tecnicismos, obedece, pues, a fines que tienen que ver -según se ha dicho- con concepciones sobre la función social del conocimiento histórico y que se expresan en la adopción de paradigmas historiográficos que se presentan a sí mismos, no como opciones posibles sino como necesarias a la naturaleza del conocimiento histórico. Aquí la función social de la Historia es clara: aportar su valiosa colaboración para magnificar el orden social.

Pero en el debate sobre las finalidades hay posiciones alternativas que, de manera explícita, se expresan en términos críticos sobre la realidad social en cuanto realidad histórica, susceptible, por tanto, de ser considerada como una de las resultantes posibles. De aquí que sea factible la pro-

yección del futuro deseable, tarea para la que el conocimiento histórico constituye un valioso instrumento.

La Historia adquiere así una función emancipatoria al desvelar, más que justificar, la naturaleza del presente; su enseñanza se orienta desde y hacia finalidades que tienen más que ver con la transformación social que con la legitimación, de tal manera que su papel en la formación de alumnos y alumnas se corresponde con concepciones de modelos de sociedad alternativos y con paradigmas historiográficos ajenos a la historiografía liberal.

En esta línea deben citarse los trabajos que, desde una perspectiva crítica y con matices diferenciadores, vienen desarrollando en España, por ejemplo, el grupo Cronos, el grupo Insula Barataria, así como el grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria que trabaja en torno al Proyecto IRES. En Alemania son reseñables al respecto los trabajos de A. Kuhn, Gerda Von Staher y Horst W. Jung, en ellos la enseñanza de la historia se sitúa desde la teoría crítica, próxima al marxismo antidogmático (Staher, 1993 y Horst, 1993). En Gran Bretaña similares orientaciones se pueden constatar en las reflexiones del History Working Group.

### **Finalidades, historiografía, y contenidos de enseñanza**

Finalidades y paradigmas historiográficos constituyen referentes importantes en las decisiones sobre los contenidos de la enseñanza de la Historia, pero no los únicos; ello se pone de manifiesto cuando constatamos la existencia de diferentes líneas a partir de modelos historiográficos y teorías sociales similares. En la formulación de contenidos pueden ponerse en juego nuevos elementos en función de la mayor o menor consideración que tome la

naturaleza del proceso para el que se formulan -enseñar/aprender- y, al mismo tiempo, las peculiaridades del contexto y las características del sujeto.

Cuando lo relevante se sitúa en el campo del conocimiento histórico, los problemas de formulación de los contenidos de enseñanza se identifican con problemas historiográficos y los programas de estudio terminan reflejando -de manera más o menos fidedigna- las articulaciones que, en cada caso, toma el saber académico. Naturalmente el producto final no es equiparable en todos los casos puesto que -como se decía más arriba- los distintos modelos historiográficos se relacionan, en última instancia, con finalidades y teorías sociales o cosmovisiones diferentes.

En Francia, el debate sobre los contenidos de la enseñanza de la historia a partir de 1980 pone en entredicho las posiciones de "l'éveil", así, el informe Girault "*concluye en la necesidad de una enseñanza cronológica de la Historia, de una memorización de los conocimientos básicos, de la adquisición de un vocabulario mínimo y, en fin, de una formación adecuada de los maestros*" (Giollitto, 1986). Estas ideas cristalizan en las instrucciones de 1985 que ponen fin al modelo de contenidos de "l'éveil" y estimulan, en última instancia, la organización de contenidos conforme al modelo de Historia Universal (en este caso, Nacional) al que se refería Chesnaux. Sin embargo las instrucciones asumen la necesidad de considerar al sujeto de la enseñanza y, por tanto, la conveniencia de que la organización de contenidos contemple, de alguna manera, sus peculiaridades.

El problema de conjugar propósitos y posibilidades -común, por lo demás, a todas las alternativas- termina resolviéndose con una fórmula en la que se yuxtaponen contenidos más próximos al conocimiento histórico, entendido como sucesión orga-

nizada de acontecimientos y situaciones hacia el presente, a los que se denominan "grandes períodos históricos", junto a contenidos que se espera respondan a expectativas de conocimiento de los alumnos, a los que se denominan Objetos de Estudio. La fórmula, de la que la propuesta de Giolitto es un buen ejemplo, en su intento de conjugar elementos de diversa procedencia en la selección de contenidos, sirve para poner de manifiesto la complejidad del problema.

Puede decirse que en el caso de las instrucciones de 1985, las finalidades -más o menos explícitas- junto a la adopción de una forma determinada de articular el conocimiento histórico, son los referentes básicos en la selección y organización de contenidos, si bien se apuntan formulaciones en las que se manejan criterios que pretenden dar respuesta a las dificultades de aprendizaje, preocupación heredada de l'éveil.

En Gran Bretaña, el proyecto "History 13-16" del Schools Council (Scholls Council, 1976), aborda el problema con una perspectiva distinta. En este caso lo singular es la idea de que la selección de contenidos viene perfilada por la naturaleza y características específicas del conocimiento histórico, lo cual nos sitúa nuevamente en el terreno de la epistemología.

En efecto, lo que debe ser objeto de enseñanza es aquello que resulta peculiar de la Historia en relación con otros tipos de conocimientos o, dicho de otra forma, los contenidos de enseñanza se definen en función de la aportación del conocimiento histórico a la formación de los adolescentes. Esta aproximación al problema de la selección de contenidos resulta enormemente sugerente por cuanto implica la adopción de una concepción interactiva -más compleja y más rica, por tanto frente a aproximaciones en las que la relación entre los elementos implicados en la

selección de contenidos tiene un carácter más aditivo.

De esta manera, la metodología con que el proyecto "History 13-16" reflexiona sobre el problema, supone una interpelación al conocimiento histórico desde las necesidades formativas, lo cual implica que la pregunta central ya no sea ¿qué Historia enseñar?, sino ¿qué enseñar de la Historia? Se indica con ello que todo el conocimiento histórico no puede ser enseñando, bien por imposibilidad física o por considerar que existen partes irrelevantes en él, o por las dos razones al mismo tiempo.

Pero esto supone resolver dos cuestiones fundamentales: por una parte, será necesario definir la naturaleza del conocimiento histórico; por otra, resulta inevitable aclarar qué son necesidades formativas.

Denis J. Shemilt (Shemilt, 1986), siguiendo a Hirst, destaca -en relación con la primera cuestión- que la Historia debe enseñarse como una forma de conocimiento, dado que esto es lo verdaderamente sustantivo del conocimiento histórico. Sin renunciar explícitamente a otras influencias, y sin explicitar algunas, pueden rastrearse en sus fundamentos algunos puntos de vista del idealismo de Collingwood: la construcción histórica del pasado termina siendo una construcción subjetiva desde el presente -de cada presente- que carece, por tanto, de exactitud y tiene un carácter relativo. En el caso de la Historia, el producto de la forma de conocimiento no es conocimiento con el mismo *status* epistemológico que la Física o la Sociología, por ejemplo, sino que se trata de un producto que carece de estructura conceptual.

Dado que lo único coherente de la Historia es su forma específica de producir conocimiento, es decir, su forma de aducir pruebas, de establecer relaciones, de explicar, etc., éste debe ser el contenido de

la enseñanza, sin renunciar, lógicamente, al estudio de los hechos y situaciones históricas, pero subrayando que la selección de contenidos históricos se hace en función de su capacidad para enseñar los aspectos más relevantes de la forma de conocimiento de la Historia (el trabajo con fuentes, las relaciones de causalidad entre los hechos, la empatía, etc.).

Es a partir de esa identificación del conocimiento histórico desde donde el proyecto "History 13-16" examina la potencialidad formativa que su enseñanza pueda desarrollar entre los adolescentes, en lo que vuelve a coincidir -al menos formalmente- con otros trabajos sobre enseñanza de la Historia. Así, la necesidad de "entender el mundo en el que viven", de pensar con espíritu crítico, etc., constituyen objetivos educativos que pueden desarrollarse más fácilmente -a veces sólo- con la enseñanza de la Historia. Cuando se cruzan estas finalidades con sus concepciones sobre la naturaleza de la Historia, resulta una singular selección de contenidos en la que, finalmente, el peso de la estructura de la disciplina termina imponiéndose, con la peculiaridad -en este caso- de considerar como lo más relevante del conocimiento histórico no el producto sino la forma en que se elabora ese producto.

En los dos casos examinados hasta aquí, la perspectiva con que se aborda la problemática de la selección de contenidos, destaca por el papel central que se le atribuye al paradigma historiográfico, en relación, ciertamente estrecha, con la formulación de finalidades; pareciera derivarse de ello que -como se apuntaba más arriba- la selección de contenidos dependería, en última instancia, de esos elementos disciplinares, si bien, las opciones pudieran ser suficientemente distintas en función de que se manejen concepciones más rígidas o más relativistas respecto a la naturaleza de la Historia. Más adelante po-

dremos examinar modelos que retomando estas bases -importancia de las finalidades, paradigma historiográfico y relativismo- reelaboren propuestas de contenidos en otra dirección.

Pero, en otros casos, la selección de contenidos toma como referencia principal al sujeto que aprende, lo cual no implica, como creen algunos, que con ello se desnaturaliza la Historia, sino que se adopta una posición más crítica y relativista sobre su status epistemológico. Digamos que frente a algunos modelos que ponen el acento en la Historia en cuanto "objeto de conocimiento", se sitúan formulaciones de contenidos que destacan el carácter de "objeto de enseñanza", ocupándose, por tanto, del contexto y de los sujetos, buscando aproximaciones al mundo de las experiencias de los alumnos y alumnas.

Estas aproximaciones pueden realizarse tomando como referencia el contexto de los alumnos, los objetos de uso cotidiano, los asuntos de mayor interés, etc., produciéndose, según el camino que se tome, diversas formas de organización de los contenidos que tienen en común su interés por encontrar un espacio propio en el que puedan darse cita la Historia y los alumnos.

En torno a la pedagogía de l'éveil se desarrolló uno de los momentos más interesantes en la reflexión sobre la enseñanza de la Historia en Europa, centrada, especialmente, en el nivel de enseñanza Primaria. Como puso de manifiesto Jean-Noël Luc (Luc, 1981), el movimiento de renovación pedagógica de los años 70 puso a la Historia contra las cuerdas, dado que desde instancias diversas, y aún opuestas, se puso en cuestión la virtualidad de mantener los estudios de Historia en el currículum de la enseñanza obligatoria, de manera que en Francia -y también en Gran Bretaña- fue necesario justificar su necesidad y reformar los métodos y contenidos.

Aunque en Francia -como se ha dicho más arriba- se han reelaborado recientemente los programas de Historia con otros presupuestos, las propuestas de l'éveil supusieron una nueva perspectiva respecto a los contenidos -y también a los métodos- que contribuyó decisivamente a la reflexión sobre la identidad de la enseñanza de la Historia. Esta perspectiva suponía la articulación de los contenidos en torno al medio, entendiendo que el entorno próximo a los alumnos y alumnas facilita fuentes para el estudio de la Historia (orales, edificios, paisajes...), así como asuntos (la iluminación, las máquinas en la agricultura...) sobre los que trabajar, permitiendo, de esa forma, el acercamiento a las elaboraciones complejas propias de la Historia.

Para lo cual resulta necesario superar el localismo, es decir, asumir que el entorno es un medio pedagógico que se utiliza en la medida en que resulte un recurso útil para el desarrollo intelectual de los alumnos. Luc entiende que para ello debe trabajarse con fuentes históricas tomadas de otros lugares, facilitando así el contraste de informaciones y la relación de alumnos y alumnas con otros contextos, con otros espacios a través de medios audiovisuales. Pero no sólo a través del uso de fuentes históricas diversas se amplía el medio, esto ocurre también de manera "natural" porque los alumnos, trabajando con el pasado de su entorno, fácilmente se ponen en contacto -en un proceso inductivo y comparativo- con otros mundos y se interrogan por fenómenos de ámbito superior.

La idea de formular contenidos en torno a asuntos próximos a las experiencias de alumnos y alumnas tiene, efectivamente, en el recurso al medio, su manifestación más relevante, pero no la única. A partir de ella, se han diseñado proyectos en los que los contenidos de la enseñanza de la historia se organizan en torno a fe-

nómenos de especial interés para los adolescentes o al estudio del pasado de objetos cotidianos.

En España se desarrolló un ejemplo de trabajo con contenidos históricos a partir de temas como la sexualidad, la delincuencia, los misterios, la guerra... (Fernández y otros, 1983), de tal manera que en cada uno de ellos se hacía un recorrido por el tiempo, que se aprovechaba para poner a los alumnos en contacto con las circunstancias económicas, políticas, culturales o sociales de otras épocas, procurando mantener la estructura de los grandes períodos históricos.

En esa misma línea, otras propuestas organizan los cursos de Historia como un conjunto de asuntos relacionados con la vida cotidiana -objetos, actividades, etc.- inspirados o apoyados en la eclosión de la llamada nueva Historia (*nouvelle histoire*), convirtiendo lo que Luc sugería como punto de partida, en punto de llegada. Esta posición ha sido acusada de trivializar la Historia y, sobre todo, de correr el peligro de desposeerla de sus potencialidades formativas más críticas (Dosse, 1988).

No cabe duda de que estos modelos de organización de contenidos que hacen pivotar sus decisiones sobre las necesidades y posibilidades de los sujetos, han contribuido a situar el problema en unos términos mucho más precisos, ya que llaman la atención sobre las dificultades de aprendizaje de la Historia y la necesidad, por tanto, de reflexionar no sólo en función de las finalidades y de los paradigmas historiográficos, sino, además, de las circunstancias y características de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De hecho, la necesidad de acudir al medio, o a centros de interés, se justifica, precisamente, por las dificultades de abordar el estudio de procesos históricos que requieren una elaboración intelectual abstracta inherente a la naturaleza misma de la Historia.

En cualquier caso, la problemática sigue existiendo porque la idea de seleccionar contenidos, y organizarlos en torno al medio o a centros de interés de los alumnos, ha tropezado con ciertas dificultades derivadas, en muchos casos, de la formación de los profesores y profesoras de Historia, que generalmente no asumen con facilidad formulaciones que se alejen de los estereotipos de la formación académica. En otros, las dificultades tienen que ver con la virtualidad de los procesos inductivos o, simplemente, con que el medio no pone al alcance de los alumnos -salvo que se hagan construcciones muy artificiosas- muchos momentos, situaciones o problemas que, a tenor de nuestra opción de finalidades, pudiéramos considerar de suficiente interés como para ser trabajadas en las aulas.

En Alemania, la corriente que más arriba señalamos como inspirada en la teoría social de la Escuela de Frankfurt, y de la que A. Kuhn y G. von Staher pueden ser representantes cualificadas, sostiene la conveniencia de organizar los contenidos de enseñanza de la Historia en torno a cuestiones políticas actuales o, más extensamente, en torno a problemas sociales. Se justifica esta posición en la consideración de que las decisiones didácticas deben ser fundamentadas, en primer lugar, en la teoría social de manera que las cuestiones históricas adquieran significado en la medida en que tienen relación con problemas sociales.

En una línea similar cabe situar la posición que adopta el Grupo Cronos, en España (Grupo Cronos, 1993), respecto a los contenidos. Partiendo de su identificación con la Teoría Crítica -según se expresa en la fundamentación de su proyecto-, se considera que el criterio más relevante en la determinación de los contenidos es la contribución de la enseñanza a la emancipación social, de tal manera que todo

aquello que dificulte ese proceso, o entre en contradicción con la realidad deseable, adquiere la categoría de problema que -en el ámbito de la enseñanza- debe ser trabajado como problema de conocimiento.

Así, en el proyecto del grupo Cronos, la Historia aparece como un recurso que debe ser manejado en la medida en que puede contribuir a desvelar la situación problemática, procurando, evidentemente, una elaboración didáctica que termine convirtiendo los problemas sociales en contenidos que pueden ser trabajados en el aula. De esta forma, el conocimiento histórico se hace presente a través de la mayoría de los temas en cuanto se realiza un análisis "genealógico" de las problemáticas sociales que son objeto de estudio.

El grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria -vinculado al Proyecto IRES- trabaja, asimismo, en la línea de tener como referencia los problemas sociales en la organización de contenidos (puede verse Merchán y García, 1993; García y Merchán, 1994), pero adopta al respecto una perspectiva distinta al manejar también otras referencias y relacionarlas de manera interactiva.

Efectivamente, en el problema de la organización de contenidos de enseñanza, deben tenerse también en cuenta criterios de distinta procedencia: las expectativas de conocimiento de los alumnos y alumnas -ligadas al mundo de sus experiencias-; la estructura del conocimiento histórico; las finalidades que se definen para la enseñanza; y, por último, la necesidad de establecer una gradación de complejidad dado el carácter evolutivo del conocimiento.

A partir de la idea de formular los contenidos de enseñanza como problemas didácticos -que tienen como referencia la comprensión crítica de la realidad social en orden a su transformación, así como las experiencias, ideas y capacidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas- se

interpela a la Historia en el sentido de demandar de ella las aportaciones que puedan resultar más significativas al respecto. Lo cual significa que al tener un carácter central en el Proyecto el propósito de facilitar a alumnos y alumnas instrumentos racionales de comprensión de la realidad social, las consideraciones sobre las materias que tienen que ver con el estudio de los fenómenos sociales se hacen a la luz de ese propósito, examinando cuál puede ser su aportación a lo que se ha convenido como objetivo principal del Proyecto.

Así, al plantear el papel de la Historia, se hace desde la perspectiva de reflexionar sobre el sentido en el que el conocimiento histórico contribuye a la comprensión de la realidad social (Merchán, 1993), sin pretender con ello que tal tarea deba ser abordada exclusivamente desde esa disciplina.

Naturalmente esto requiere un posicionamiento previo o, mejor, simultáneo sobre la naturaleza del conocimiento histórico. En este sentido, se considera a la Historia como una reflexión -documentada en hechos y situaciones pretéritas- sobre la vida de los hombres y mujeres en sociedad, reflexión que nace a propósito de problemas de nuestro tiempo, pero que se ejercita en torno al pasado. Desde esta posición, se entiende que la Historia contribuye a las finalidades arriba mencionadas en varios sentidos:

a) Por una parte, la Historia propicia el conocimiento de "mundos distintos", nos pone en contacto con diversidad de situaciones, de problemas y de respuestas concernientes a la vida de hombres y mujeres en sociedad. Esta aproximación a formas y procesos diversos y distintos, en la medida en que potencia en los alumnos la adopción de posiciones relativistas, puede tener un gran valor formativo y contribuir con ello a la comprensión de la realidad social. Pero, al mismo tiempo, el estudio

de mundos y situaciones distintas y diversas estimula la comparación, el contraste y, consecuentemente, permite profundizar de manera más compleja y rica en el conocimiento de lo social.

La aportación de la Historia a la comprensión de la realidad social es más decisiva en cuanto puede entenderse el pasado como referente de comportamientos y situaciones colectivas, sobre las que la reflexión histórica puede ofrecernos sugerentes y útiles conclusiones. El estudio de procesos singulares y, más específicamente, de procesos de cambio, sugiere -sin caer en mecanicismos o simplificaciones ingenuas- hipótesis razonables sobre la dinámica de los fenómenos sociales.

b) La Historia aporta, por otra parte, informaciones relevantes y necesarias para abordar el estudio de problemas de nuestro tiempo, en la medida en que el pasado es una noticia y un elemento constitutivo del mundo en que vivimos; pero no es sólo la información sino, también, la idea de continuidad histórica la que resulta imprescindible para la comprensión de las sociedades actuales como sociedades históricas, susceptibles, por tanto, de transformación.

La Historia, en fin, en la medida en que utiliza unas técnicas y unos procedimientos específicos en su propósito de aproximarse racionalmente al pasado, pero también en la medida en que es una peculiar forma de conocimiento, que establece interacciones entre los conceptos y las informaciones que maneja, aporta un valioso instrumento para la comprensión de la realidad social.

Los contenidos de enseñanza deberían seleccionarse, por tanto, teniendo en cuenta estas vertientes formativas de la Historia: el estudio de la diversidad, de procesos que permitan comprender las dinámicas de las colectividades, el manejo de informaciones relativas al pasado próxi-

mo etc., lo cual no determina formas de organización aunque si ofrece sugerencias distintas, por ejemplo, de las que pudieran surgir de la posición que reduce la capacidad formativa a las peculiaridades de la forma de conocer la Historia.

Para articular estas vertientes formativas en problemáticas de trabajo en las clases, será necesario tener en cuenta una cierta gradación de complejidad, poniéndolas, al mismo tiempo, en relación con el mundo de las experiencias de los alumnos, pero asumiendo las limitaciones de esas experiencias y la necesidad de ampliarlas.

Todo ello no impide que la perspectiva central siga siendo la relevancia social -en función de las finalidades de transformación expresadas-, lo cual no implica que los contenidos deban tomar en su enunciado la misma forma de los problemas sociales, aunque se tienda a ello. En todo caso los contenidos históricos no se agotan en el tratamiento genealógico de problemas sino que se pretende poner en juego objetos de estudio que tienen su origen en la reflexión histórica -como el estudio de sociedades o de procesos de cambio, por ejemplo- y que, sin contradecirla, desborda la categoría de problemas.

### Conclusión

El problema de la selección y organización de contenidos de enseñanza de la Historia, tiene, como se ha intentado poner de manifiesto, matices e interrogantes suficientes como para que no pueda darse por cerrado. Las distintas aproximaciones que se han realizado desde diversos países europeos -de las que se han esbozado sólo algunos ejemplos relevantes- ponen de manifiesto, al menos, dónde están los problemas y en qué dirección se ha ido apuntando alternativas.

En todo caso debe resaltarse la complejidad de la cuestión, por cuanto obliga a poner en juego elementos de reflexión que tienen lógicas autónomas aunque no radicalmente distintas. Así, puede constatar la necesidad de la reflexión epistemológica en relación con la naturaleza y características del conocimiento histórico, la necesidad, a su vez, de tener en cuenta los paradigmas historiográficos, ligados a concepciones sobre la función social del conocimiento histórico y sobre las finalidades de su enseñanza; por fin parece necesario tener en cuenta las posibilidades y dificultades de aprendizaje en distintos niveles educativos. La Didáctica de la Historia, en la medida en que vaya tomando cuerpo, tiene aquí uno de sus retos principales, pero, irá tomando cuerpo en la misma medida en que avance en las investigaciones iniciadas sobre la selección y organización de contenidos.

### REFERENCIAS

- CUESTA FERNANDEZ, R. (1993): La Historia como profesión docente y como disciplina escolar en España. En : *II Simposio sobre Historia, Geografía y profesión docente*. Madrid: Asociación española de profesores de Geografía e Historia.
- CHESNEAUX, J. (1984): *¿Hacemos tabla rasa del pasado?* Madrid: Siglo XXI.
- DOMINGUEZ, J. (1989): El lugar de la Historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia. En: CARRETERO, M. y otros (comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- DOSSE, F. (1988): *La historia en migajas. De "Annales" a la "nueva historia"*. Valencia: Ediciones Alfons el Magnànim.
- FERNANDEZ, J. y otros (1983): *Formación Humanística*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Politècnica de Barcelona.
- FONTANA, J. (1982): *La Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.

- GARCIA, F.F. y MERCHAN, F.J. (1993): Una revisión de las problemáticas relevantes en el diseño de Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales. Reflexiones desde la perspectiva del Proyecto IRES. En: GRUPO AULA SETE (Coords.): *Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educacion de Universidade de Santiago de Compostela.
- GIOLITTO, P. (1986): *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui*. París: Armand Colin.
- GRUPO CRONOS (1993): Aproximación a un modelo didáctico en el marco del Proyecto Curricular. En: GRUPO AULA SETE (Coords.): *Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Santiago de Compostela: ICE da Universidade de Santiago de Compostela.
- HORST, W. J. (1993): "Tiempo final" y aprendizaje histórico político. Una didáctica entre dos frentes. En: *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Historia 7)*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- LUC, J.-N. (1981): *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Cincel.
- MAINER, J. (1991): Historiografía y curriculum. *Studia Paedagogica*, nº 23.
- MORENO ESPINOSA, A. (s/f): *Compendio de Historia Universal*. Barcelona: Atlante.
- MERCHAN, F. J. (1993): La Historia en Proyectos Curriculares a partir del Decreto de Enseñanza Secundaria Obligatoria, área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de Andalucía. En: *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Historia 7)*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- MERCHAN, F.J. y GARCIA, F.F. (1994): Las unidades didácticas de Ciencias Sociales en el Proyecto IRES. En: GRUPO INSULA BARTARIA (Coords.): *Enseñar y aprender CCSS. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Madrid: Mare Nostrum.
- MÜTTER, B. (1982): 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 PEREYRA, M. (Comp.): *La Historia en el aula*. Santa Cruz de Tenerife: ICE de la Universidad de La Laguna.
- SCHOOLS COUNCIL (1976): *History 13-16 Project. A new look at history*. Edimburg: Holmes Mc. Dougall.
- SCHEMILT, D.J. (1986): The British Scholls Council Project History 13-16. Past, present and future. En: AA. VV: *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: Hacia un curriculum integrado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- STAEHR, G. V. (1993): Didáctica de la historia en Alemania. Historia y situación actual. En: *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Historia. 7)*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- VV.AA. (1977): *El taller de documentos. Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. La Coruña: Adara
- VV.AA. (1983): *13-16. Hacer Historia*. Barcelona: Cimys.

#### SUMMARY

*In this article it is faced one of the main challenges of the specific didactics that, from the view of the author, has mainly worried to the History didactic: the selection and organization of teaching contents. The author tries to uplift different facts and doubts in the way that he doesn't close the way. The different views which has been done from different european countries- from which only some relevant examples are given- show, at least, where are the problems and in which direction suggestions have been done.*

#### RÉSUMÉ

*Dans cet article on aborde un des défis au coeur des didactiques spécifiques qu'ils, dès point de vue de l'auteur, ont plus préoccupée pendant les dernières années à la didactique de l'histoire: la sélection et l'organisation des contenus de l'enseignement. On prétend mise en compte des nuances et des questions suffisants pour ne donner pas le sujet comme clôturé. Les approches différents qu'on a réalisé aux divers pays européens -dont on ébauche seulement quelques exemples relevés- révèlent, au moins, où sont les problèmes et qu'ell'est la direction des alternatives.*