**[[1]](#footnote-1) [[2]](#footnote-2) ¿ Enseñar historia o contar «historias» ? Otro falso dilema(\*)**

Juan Ignacio Pozo \ Mario Carretero

**Análisis desde la perspectiva psicológica del fracaso escolar en el área de Historia. Además de los factores comunes a todo fracaso escolar, inciden otros específicos. Se ha pasado de una historia factual y descriptiva, a una historia conceptual y \*explicativa. Se aclaran algunos requisitos cognitivos que la Historia exige al alumno; la comprensión de conceptos históricos y la representación del tiempo y las épocas históricas. Se dirige a la segunda etapa de EGB y al BUP.**

***BUP, segunda etapa de EGB, fracaso escolar, historia, psicología y educación***

Sin duda, el rendimiento de los alumnos en Historia, como en cualquier otra disciplina escolar resulta afectado por muy diversos factores que es necesario considerar para entender eso que se ha dado en llamar «fracaso escolar», y que han sido generosamente analizados no hace mucho en esta misma revista (1). Pero, además, en la enseñanza de la Historia inciden otros factores específicos. Y es que la Historia ya no es lo que era. Antes, la historia se parecía mucho a La Guerra de las Galaxias: había princesas, emperadores, héroes con los que nos identificábamos, buenos y malos guerras inacabables cuya causa desconocíamos, en fin, todo lo necesario para ocupar nuestros sueños, nublados a veces, eso sí, por listas interminables de reyes y batallas. Hoy, por el contrario, la Historia está poblada por «cambios de coyuntura», «hegemonía política», «transición del feudalismo al capi-talismo», «crisis de la monarquía absoluta», etc. Se ha pasado de contar historias, las más de las veces «edificantes», a explicar una Historia compleja y muchas veces distante del alumno.

Este cambio en la orientación de los programas no es, sin duda, algo caprichoso. Responde a una lógica: se trata de racionalizar los contenidos, adaptándolos a las corrientes más actuales de la investigación y la concepción historiográficas. Se ha pasado de una historia factual y descriptiva, a una historia conceptual y explicativa. No se trata ya de narrar sino de explicar. Ahora bien, este cambio necesario, según la lógica de la disciplina, puede no serlo tanto desde la lógica del alumno, que suele ser el gran ausente en las reflexiones y debates sobre la enseñanza de materias específicas. Así, es relativamente fácil encontrar en las reuniones y publicaciones sobre la enseñanza de la historia trabajos que se ocupen de la renovación de la concepción historiográfica en determinadas áreas o de la aportación de nuevos materiales didácticos. En cambio, son escasísimas las investigaciones sobre cómo entiende el alumno esa Historia y cuáles son las principales dificultades cognitivas, que los programas vigentes le plantean.

En el presente trabajo aportamos algunos datos que permiten aclarar, al menos en parte, cuáles son los requisitos cognitivos que la Historia exige al alumno. Si bien algunos planteamientos de este artículo son aplicables a la enseñanza de la Historia en general, una buena parte de ellos se refiere específicamente a los últimos años de la EGB y los dos primeros cursos de BUP.

# LA CONCEPCIÓN DE LA HISTORIA DURANTE LA ADOLESCENCIA

Para estimar en profundidad las consecuencias de esa modificación, que tiene ya algunos años a sus espaldas, es preciso analizar, aunque sea someramente, cómo conciben los alumnos las situaciones históricas. Dado que no podemos ser exhaustivos en este análisis, vamos a centrarnos únicamente en dos aspectos, eso sí, cruciales: cómo entienden los conceptos históricos y cómo se representan el tiempo y las épocas históricas.

# COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS

Como hemos señalado, la Historia que hoy se imparte es fundamentalmente conceptual. Frases como «l*os rusos temen al nazismo, que proclama la lucha contra el socialismo, pero desconfían igualmente de las democracias parlamentarias, expresión del capitalismo internacional*» o la aparentemente más sencilla «*mientras tanto Fernando VII había conseguido la abdicación de su padre en el motín de Aranjuez» (2)* requieren sin duda, para ser entendidas, un considerable bagaje conceptual. Y decimos «bagaje conceptual» y no «vocabulario» porque el problema excede el simple conocimiento terminológico. En muchas ocasiones, los problemas de lenguaje no sólo son problemas de lenguaje, sino también deficiencias cognitivas más globales que impiden una correcta utilización del lenguaje. Así, en los conceptos que ahora nos ocupan, no se trata sólo de que el alumno conozca éste o aquel término sino sobre todo de los atributos que para él tengan esos términos y de la relación que entre esos atributos establezca. Por ejemplo, el concepto de «densidad de población» no puede entenderse sin comprender antes el tipo de relación que implica. Por tanto, hemos de preguntarnos por la representación del mundo histórico —y social (Delval, 1981)— que posee el alumno que, como es sabido, está sometida a variaciones de naturaleza evolutiva que no es posible soslayar.

La comprensión de conceptos históricos evoluciona durante la adolescencia en muy diversos aspectos. De modo necesariamente simplificado, pueden distinguirse cinco rasgos o dimensiones que diferenciarían la representación característica de los primeros años de la adolescencia (hasta 14-15 años en el mejor de los casos) de la desarrollada en años posteriores, aunque, como veremos más adelante, éste es sólo una caracterización ideal porque no puede decirse, en absoluto, que la mayoría de los alumnos experimenten una evolución como la que se resume a continuación. De hecho, los datos que aportarán posteriormente muestran claramente estas dificultades.

No obstante, es obvio que resulta de utilidad conocer estos cambios porque son los que deberían orientar la actividad docente.

— Inicialmente, los alumnos suelen formular los conceptos históricos basándose en sus aspectos más concretos o inmediatos. Más adelante, comienza a manejarse de modo sistemático el mundo de lo posible, más allá de la realidad inmediata y los conceptos adquieren dimensiones abstractas, es decir desvinculadas en cierta medida de contenidos específicos. Así, la «revolución» deja de entenderse como «revuelta» para convertirse en un cambio absoluto y radical de las condiciones sociales de vida, aplicable a muy distintos contextos y países.

— Como consecuencia de lo anterior, los conceptos e instituciones sociales se entienden inicialmente de forma personalizada, identificándolos con las personas que los representan. Sólo posteriormente se entienden como instituciones sociales. Así, inicialmente, el concepto de «monarquía» se identifica con el de «rey».

— Paralelamente, todos los elementos sociales pasan de definirse de un modo absoluto, es decir sin referencia a otros conceptos o elementos, a concebirse de forma funcional o relativa a la situación específica en que se producen. Así, los conceptos de «burguesía» y «proletariado» son en principio dos entidades separadas y sólo después se entiende la relación necesaria entre ambos. — El mundo social, que inicialmente está compuesto por elementos estáticos, es decir que no se modifican con el tiempo, pasa a ser un mundo dinámico, en el que las instituciones y las formas de vida cambian conservando, no obstante, su identidad. Así, tarda en concebirse la diferencia entre ser rey en el siglo XVIII, pongamos por caso, y ser rey en la actualidad.

— Finalmente, para el preadolescente la sociedad está compuesta por una serie de elementos estáticos e inconexos, en forma de compartimentos estancos, mientras que posteriormente se concibe como un todo único y dinámico, donde cada parte tiene una influencia relativa sobre el resto de las partes. Así, los alumnos no suelen creer que la prosperidad económica pueda traducirse en un auge cultural, ya que ambas son para ellos realidades separadas.

Ahora bien, como señalábamos anteriormente, este progreso evolutivo es una descripción más ideal que real del pensamiento adolescente. De hecho, así pareció confirmarse en una investigación que realizamos recientemente con unos doscientos alumnos madrileños de los tres últimos cursos de EGB pertenecientes a tres centros educativos diferentes (Carretero, Pozo, y Asensio, 1983). Nuestro trabajo consistió en seleccionar 28 conceptos de uso bastante frecuente en los libros de texto de distintas editoriales. Por ejemplo, entre los que aparecen habitualmente en 6º curso seleccionamos «aristocracia», «densidad de población», «neolítico», «prehistoria», «monarquía absoluta»; entre los de 7º se encontraban «despotismo ilustrado»,

«monopolio», «valido», entre otros, y entre los de 8º citaban, por ejemplo, «reformismo», «proletariado» y «regencia». Para evitar dificultades en laevaluación de las respuestas, preferimos presentar las preguntas en forma de prueba objetiva, de tal forma que los alumnos tuvieran simplemente que reconocer la respuesta correcta entre cuatro de ellas. Así, para cada concepto diseñamos cuatro tipos de respuestas: a) correcta,

1. parcialmente correcta,
2. anecdótica, y
3. incorrecta.

Por tanto, pretendíamos determinar no sólo si los alumnos entendían o no algunos de los conceptos históricos fundamentales que se enseñan en los tres últimos cursos de la EGB, sino, sobre todo, cómo los entendían. De esta manera con el tipo de respuesta b) se pretendía detectar si el alumno poseía una comprensión bien orientada pero incompleta del concepto, y con el tipo c) —basado en un aspecto superficial y concreto del concepto— se perseguía conocer en qué medida el alumno carecía de una representación abstracta del concepto de cuestión.

Dado que en esta ocasión no podemos exponer todos los resultados, nos limitaremos a indicarlos más sobresalientes.

En primer lugar cabe destacar que el porcentaje de respuestas correctas fue alrededor de un 50 %, lo cual indica una escasa comprensión de los conceptos examinados, ya que no debe olvidarse que el alumno no debía producir la respuesta correcta, sino solamente reconocerla. De entre todas las respuestas que no eran correctas, alrededor de un 30 % de ellas correspondían a las denominadas anecdóticas, que reflejan, por tanto, una representación superficial de los conceptos, basada más bien en aspectos concretos que en atributos abstractos.

Por otro lado, es obvio que no todos los conceptos estudiados resultaron de igual dificultad. De hecho, éstos pueden agruparse de diferentes maneras. Así, entre las diversas clasificaciones posibles nosotros (Carretero, Pozo y Asensio, 1983) hemos distinguido entre conceptos personalizados (como esclavo o pueblo nómada), sociopolíticos (dictadura, colonia) y cronológicos (por ejemplo, prehistoria, cronología) y hemos podido observar, con alumnos de 6º, y 7º de EGB la diferencia de dificultad entre ellos. Los conceptos personalizados son, con mucho, los más fáciles, (éxito próximo al 70 %) seguidos por los sociopolíticos (50 % de éxito) y, finalmente, los más difíciles, los cronológicos (40 %), es decir aquellos que hacen referencia a nociones temporales. «*Con la Iglesia hemos topado*» pensará más de un lector, al tropezarse con «*las nociones temporales*».

# LA NOCIÓN DE TIEMPO HISTÓRICO

Hace algún tiempo nos refirieron la anécdota de un niño que a la pregunta «*¿Quién fue Franco?*» había respondido ingenuamente: «*Un señor que murió hace mucho tiempo*». Si esta respuesta es sorprendente, no lo es menos el caso, comprobado por nosotros mismos, de alumnos de 6º de EGB que afirman que la prehistoria duró «*quince años*» o aún «*mucho, unos cien años*» (Pozo, 1983). Cualquier profesor de historia avezado se habrá encontrado con situaciones tan pintorescas como éstas o aún más que no hacen sino reflejar la enorme confusión temporal de los alumnos. No en vano, el «tiempo histórico» suele ser una preocupación prioritaria en todos los debates sobre la enseñanza de esta materia (3).

El término «tiempo histórico» posee muy diversas acepciones, ya que hace referencia a diferentes fenómenos.

Una clasificación tentativa de los mismos sería la siguiente: Nociones de duración, simultaneidad y, sucesión. Los hechos históricos «duran» más o menos tiempo y están relacionados temporalmente entre sí. El instrumento que se usa en nuestra cultura para medir estas relaciones es la cronología, que establece eras y períodos históricos, utilizando instrumentos matemáticos para su repre-sentación.

Hasta los 14-15 años, los adolescentes suelen confundir los instrumentos cronológicos con el tiempo que éstos miden, no concibiendo que un mismo tiempo pueda medirse de diversas formas (por ejemplo, era cristiana y era musulmana), ignorando, por tanto, el carácter conceptual, y no factual, de los sistemas cronológicos (Carretero, Pozo y Asensio, 1983). En cualquier caso, tienen serias dificultades para realizar simples problemas matemáticos con fechas históricas (como por ejemplo, saber el tiempo transcurrido entre 1492 y hoy), lo que refleja su incomprensión del auténtico sentido de las fechas históricas (Pozo, 1983).

Nociones de sucesión o seriación causal histórica. En su mundo inmediato, el niño sabe desde muy pronto que las causas deben preceder siempre a los efectos que producen. Sin embargo, la comprensión de este mismo fenómeno en el mundo histórico se retrasa muchos años, probablemente por la dificultad de establecer lo que esuna causa o un efecto en historia. La realización correcta de series causales exige «*situar la motivación antes de la acción y ordenar dos consecuencias en términos de efectos inmediatos y remotos*» (Jurd, 1978, p. 329).

Continuidad pasado-presente-futuro. Este establecimiento de efectos remotos alcanza su último escalón cuando se comprende que el presente es consecuencia directa del pasado y será —o está- siendo ya causa del futuro. Los niños se preguntan antes por el futuro (es decir por las consecuencias) que por el pasado (o sea, por las causas). Y la historia es ante todo el estudio del pasado. La noción de cambio social, vinculada a esa percepción de la continuidad, es una de las más tardías y complejas evolutivamente.

# VOLVIENDO AL AULA

La comparación entre los rasgos cognitivos del adolescente (sobre todo hasta los 14-15 años, pero también después) y la Historia que actualmente se enseña nos conduce inevitablemente a la conclusión de que muchos de los rasgos que definen a esa Historia (elaboración conceptual, «historia total», continuidad temporal) son precisamente las carencias cognitivas más destacadas del alumno al que esa Historia va dirigida. No debe extrañarnos, por tanto, que el alumno fracase, o más justamente, que la enseñanza de la historia fracase. ¿Qué hacer entonces? ¿Volver a «contar historias»? No cabe duda de que la mente del alumno está más próxima a esas historias que a la Historia conceptual. En ellas hay héroes con los que identificarse y hechos casi siempre aislados tanto temporal como conceptualmente. Sin embargo, esa presentación de la historia produce concepciones deformadas (Luc, 1979) que en muchas ocasiones conservamos como adultos.

Por consiguiente, ninguna de las dos posiciones enfrentadas en el título puede ofrecernos una solución aceptable. Es preciso buscar otras opciones fuera de ese dilema (ver una revisión de las mismas en Pozo, Carretero y Asensio, 1983). La pregunta que puede encauzar nuestra exposición —y probablemente la reflexión del lector—

es: ¿para qué enseñar Historia en las escuelas?, ¿qué se pretende con ello? Los dos enfoques de la enseñanza de la Historia que hasta ahora hemos analizado en sus diferencias tienen, ante esta pregunta, una respuesta en gran medida común. Se enseña Historia o se cuentan historias para proporcionar al alumno una información supuestamente fundamental para el futuro ciudadano. Se trata por tanto de darle una «cultura general». Ahora bien, al margen del fracaso que este enfoque trae consigo y que pone, por supuesto, en entredicho el logro de sus objetivos, uno puede preguntarse si esos objetivos son válidos en sí mismos, y si en el fondo no late una concepción errónea de la función de la escuela (4). En lugar de darle al alumno el pez, deberíamos enseñarle a pescar, pues fuera de la escuela nadie va a darles peces y puede que necesite muchos para entender por qué la guerra del Líbano no se acaba nunca o por qué al salir de la escuela —al entrar en la sociedad— no encuentra trabajo. Puede verse que no se trata de abandonar por completo los conceptos históricos, como a veces creen los detractores de esta concepción, sino más bien de situarlos en su justo lugar, ayudando a su construcción. Los conceptos son elaboraciones intelectuales muy útiles para entender ciertas realidades, pero no son realidades en sí mismos (Fischhoff, 1982).

Los señores feudales no sabían de la existencia del feudalismo. El «feudalismo» no es sino una construcción conceptual de los historiadores para entender ese período histórico. Creemos que los conceptos deben enseñarse sólo en la medida en que respondan a necesidades previamente planteadas al alumno, o sea, en tanto sirvan para estructurar y entender una realidad concreta. El papel del profesor será, por tanto, proporcionar «realidades» de complejidad creciente que requieren conceptos cada vez más complejos y abstractos. Probablemente, por este procedimiento el alumno no llegará a «construir» muchos de los conceptos relevantes para la Ciencia Histórica, ya que ese alumno no es un historiador sino un adolescente cognitivamente limitado que, en el mejor de los casos, quiere conocer el pasado y que, además, tiene otras muchas asignaturas en las que se le está exigiendo a diario ser físico, matemático o biólogo.

Esta concepción de la enseñanza de la historia requiere nuevos métodos, nuevas formas de acercar el pasado al alumno. Existen muchas formas de hacer esto, algunas de las cuales han sido recogidas ya en estas mismas páginas (5), por lo que no vamos a insistir en ellas. Son de hecho, muy numerosos los «nuevos métodos» diseñados en los últimos años. Creemos que todos estos proyectos tienen una serie de rasgos comunes.

— Recurrir a modos de presentar la información más próximos al alumno, restringiendo en lo posible los procedimientos meramente verbales, es decir utilizando códigos de representación menos formalizados (Rivière, 1983). Se trata de hacer una historia más viva y menos «libresca» (Luc, 1979) y para ello se recurre a visitas amuseos, fotografías, testimonios, juegos de simulación (Martín, 1982, 1983).

— Implicar de un modo activo al alumno en la labor de investigación y construcción del conocimiento histórico. Uno de los datos más relevantes del escaso conocimiento histórico del adolescente en su ignorancia sobre los procesos mediante los que trabaja la ciencia histórica y sus dificultades para utilizarlo cuando es preciso (Pozo, 1982; Pozo y Carretero, 1983).

Y yendo aún más lejos, en ocasiones el adolescente ignora incluso que los conocimientos y conceptos que recibe en el aula son, de hecho, construcciones científicas, instrumentos conceptuales, y no realidades en sí mismas. Así, se llega a la curiosa situación de que alumnos de 7º y 8º de EGB digan que «*entonces (a. de C.) contaban al revés; iban contando los años que quedaban para que viniera Jesucristo*». Tal vez la mejor manera de evitar estas concepciones erróneas sea que el alumno elabore sus propias explicaciones sobre los hechos, lo que le permitirá distinguir claramente entre hechos e interpretaciones.

Pero creemos que, en último caso, estos «métodos activos» sólo cobran sentido dentro de una programación cuyos objetivos sean distintos de los hasta ahora planteados, dentro de una concepción que crea más en la formación que en la información y que, en definitiva, proponga una cierta desvinculación de dicha enseñanza, con respecto a la Historia como ciencia. No se trata de que los alumnos se hagan historiadores sino de que aprendan Historia. De lo contrario, puede que una nueva revolución paradigmática en la Historia conduzca a ésta por caminos aún más distantes de la mente del alumno y así, le impida una vez más alcanzar una concepción más elaborada de la realidad histórica.

1. **Ver bibliografía.**
2. **Ambas frases se han extraído de un libro de texto vigente para 8º de EGB.**
3. **Véase, por ej., Hallam (1969), Luc (1979) y Pozo, Carretero y Asensio (1983).**
4. **Para una visión crítica de la función de la escuela en nuestra sociedad, así como un planteamiento alternativo véase Delval (1983).**
5. **Véase, por ej., Zaragoza (1977), Grupo Eina (1980), Grupo Trece-Dieciséis (1983).**

**(1) Véase Cuadernos de Pedagogía, 103-104, (julio-agosto, 1983).**

**— CARRETERO, M. (1980) «Desarrollo intelectual durante la adolescencia: competencia, actuación y diferencias individuales». Infancia y Aprendizaje. 12, 81-98.**

**— CARRETERO, M.; POZO, J. I. y ASENSIO, M. «Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia». Infancia y Aprendizaje, 23, 55-74.**

**— DELVAL, J.A. (1981) «La representación infantil del mundo social», Infancia y Aprendizaje, 13, 35-67.**

**— DELVAL, J.A. (1983) «Crecer y pensar». Barcelona: Col, Cuadernos de Pedagogía. Laia. — FISCHHOFF, B. (1982) «For those condemned to study the past: heuristics and biases in hindsight», En: Kahneman, D.; Slovic, P. y Tversky, A. «Judgment under uncertainly heurishcs and biases». Nueva York: Cambridge University Press.**

**— GRUP EINA (1980) «¿Empollar o aprender historia?» Cuadernos de Pedagogía 65, 53-57. — GRUPO TRECE-DIECISEIS (1983) «Hacer historia: un balance». Cuadernos de Pedagogía, 98, 42-44.**

**— HALLAM, R.N. (1969) «Piaget and the teaching of history». Educational Research, 12, 3-12. Trad. cast. en COLL, C, (Ed.) (1983) «Psicología genética y aprendizajes escolares». Ma- drid: Siglo XXI.**

**— JURD, M.F. (1978) «An enpirical study of operational thinking in history-type material». En:**

**Keats, J.A.; Collis, K.F. y Halford, G.S. (Eds.) «Cognitive development». Nueva York: Wiley. — LUC, J.N. (1979) «L’historie par l’etude du miliev». París: ESF. Trad. cast. «La enseñanza de la historia a través del medio». Madrid: Cincel-Kapellusz, 1981.**

**— MARTIN, E. (1982) «Los juegos de simulación en EGB y BUP». Madrid: Monografías del ICE de la UAM.**

**— MARTIN, E. (1983) «Jugando a hacer historia. Los juegos de simulación como recurso didáctico». Infancia y Aprendizaje, 24, 69-88.**

**— POZO, J. I. (1982) «La comprobación de hipótesis históricas durante la adolescencia». Boletín del ICE de la UAM, 6, 44-52.**

**— POZO, J. I. (1983) «El desarrollo de la noción de era histórica y de la duración histórica». Informe no publicado. ICE de la UAM. — POZO, J. I. y CARRETERO, M. (1983) «El adolescente como historiador». Infancia y Apren-dizaje, 23, 75-90.**

**— POZO, J. I.: CARRETERO, M. y ASENSIO, M. (1983) «Cómo enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de el presente». Infancia y Aprendizaje, 24, 55-68. — RIVIERE, A. (1983) «¿Por qué fracasan tan poco los niños?». Cuadernos de Pedagogía, 103- 104, 7-12.**

**— ZARAGOZA, G. (1977) «Prácticas de Historia». Cuadernos de Pedagogía. 34, 4-7.**

1. \* [↑](#footnote-ref-1)
2. Pozo J.I, Carretero M. (1984):”¿Enseñar historia o contar “historias”? Otro falso dilema. En Revistas Cuadernos de Pedagogía Nº 111 [↑](#footnote-ref-2)