

Los estudiantes y los textos históricos: una relación conflictiva

Nélida Eiros

Objetivos del trabajo

Parece existir un consenso entre los profesores acerca de qué Historia enseñar: una historia renovada en la que se entrecruzan los rasgos sociales, económicos y políticos de una sociedad del pasado. Sin embargo, al cambiar la narración histórica por explicaciones más conceptuales la Historia ha pasado a ser una materia «difícil» para los alumnos y alejada de sus preferencias. Por otra parte, los nuevos Contenidos Básicos Comunes que próximamente tendremos que llevar a la práctica no sólo están diseñados con una nueva orientación historiográfica sino que introducen como novedad la enseñanza de procedimientos propios de la Historia.

En el presente trabajo nos centraremos en el análisis de los textos de Historia, en tanto éstos constituyen el principal material que utilizamos los docentes. Sin embargo, no deseamos el uso en el aula de otras fuentes históricas, sino que sólo pretendemos realizar un recorte en nuestro objeto de estudio y con esto deseamos que no se nos acuse de sobrevalorar los documentos escritos, como hacían los positivistas. En este sentido, pensamos que los textos escritos, ya sea el libro de texto o fuentes de cualquier índole, siguen constituyendo un material insoslayable para el trabajo escolar.

También hemos constatado la creciente dificultad de los alumnos de comprender lo que leen, para lo cual pensamos que la única forma de promover las habilidades lectoras dependen en buena medida de estrategias de enseñanza propias de cada disciplina. En definitiva, la responsabilidad no es del profesor de Lengua, sino de cada disciplina en particular. Nosotros nos ocuparemos de los problemas inherentes a la comprensión de textos históricos.

En efecto, nos proponemos señalar que los cambios en los modelos historiográficos implican necesariamente repensar las dificultades que éstos suscitan en los alumnos y las necesarias modificaciones en la metodología de la enseñanza.

Aproximaciones a los textos históricos

Los textos escolares junto al discurso del docente son los mediadores fundamentales entre el saber y los alumnos. Las metodologías actualmente vigentes se basan en el libro de texto para reafirmar o completar los contenidos transmitidos oralmente. Por lo general, es escasa la estimulación a la búsqueda de información adicional en las bibliotecas por parte de los alumnos, de forma tal de ampliar los enfoques y perspectivas brindadas en el aula.

De esta forma el libro de texto es central en el acto educativo y es una importante fuente para examinar qué tipo de visiones y conocimientos adquieren los estudiantes.

Cómo se escriben y qué tipo de control ejerce el Estado y la sociedad sobre los libros de texto? Esto varía de una sociedad a otra, desde un extremo en que el Estado financia el currículum y luego supervisa y/o autoriza con mayor o menor énfasis los libros de texto que las editoriales publican a otro en que el Estado autoriza un texto único. Es interesante destacar el caso de México, donde el Estado distribuye gratuitamente los libros de texto a alumnos de bajos recursos, razón por la cual éstos adquieren una importancia central. En nuestro país, salvo en períodos de gobiernos militares en que el Estado asumió posturas de censura, el mercado parece ser el único regulador de la actividad.

El análisis de los textos históricos tiene ya a nivel internacional una larga tradición, aunque en nuestro país los trabajos son más recientes. Para interpretar esta producción pensamos agruparlos en tres grandes tipos; la realizada por los Historiadores, la de los didactas de la Historia y la de los profesores de Historia.

A nivel internacional se han realizado numerosos esfuerzos para eliminar las imágenes hostiles hacia otros países en los libros de texto en el marco de programas de educación para la paz. Ya en 1899, dentro de la Conferencia Internacional de Paz en Europa se realizaron análisis de textos escolares. Después de la Primera Guerra Mundial los organismos internacionales promovieron el análisis de textos a fin de facilitar el entendimiento entre las naciones. En 1949 la UNESCO publicó una Guía de Análisis de textos (UNESCO, 1949) —hoy clásica— con el fin de contribuir al entendimiento internacional. Los criterios que incluyeron estaban relacionados con la exactitud, el equilibrio, la tolerancia y la comprensibilidad.

No es difícil discernir la importancia de estos estudios: de los libros de texto se pueden extraer aquellos elementos que la sociedad considera que debe transmitirse a los jóvenes como parte de su conciencia histórica.

La experiencia traumática de la Segunda Guerra Mundial y en especial el régimen Nazifascista de Alemania incrementaron los esfuerzos para examinar la Historia en los libros escolares. Se realizaron numerosas conferencias internacionales, acuerdos multilaterales, binacionales y estudios unilaterales para estos estudios. Algunos de estos acuerdos se realizaron entre historiadores alemanes y sus colegas de los Estados Unidos, Francia y Gran Bretaña con el deseo de promover el entendimiento entre las naciones, remover estereotipos e imágenes adversas y corregir una conciencia histórica basada en el

chauvinismo. Similares acuerdos se arribaron entre los Estados Unidos y la URSS de entonces, entre Japón y Estados Unidos, entre los países occidentales y orientales de Europa, etc. (Berghahn and Schissler, 1987).

Producto de un convenio entre la FLACSO y el Georg Eckert Institut de Alemania se realizaron una serie de estudios sobre la imagen de América Latina en los libros de textos. (Riekeenberg, 1991).

En nuestro país recientemente se ha publicado un conjunto de trabajos que analizan los textos de Historia, realizados por historiadores y en otros casos por pedagogos o lingüistas.

Estas producciones han señalado un importante abanico de aspectos que abren interesantes interrogantes para la investigación. Se analizaron un conjunto de libros de textos de Historia, centrándose principalmente en los contenidos. Por un lado, se han señalado las ausencias: en general, las temáticas más contemporáneas, los aspectos de la vida económica, social y cultural, la reflexión sobre temas conflictivos tales como: la «decadencia» de Argentina, la arbitrariedad en la selección de temas y la discontinuidad de su tratamiento en el tiempo. Se ha señalado la desactualización bibliográfica, errores gruesos de información y la atomización de la misma.

La mayor parte de los trabajos coinciden en señalar que el denominador común de los textos de Historia es que carecen de interpretación o bien que ésta no es explícita.

También todos concuerdan en la necesidad de brindar interpretaciones alternativas, tema ligado al relativismo histórico.

Al respecto, un estudio basado en el análisis de textos define tres modelos de utilización de fuentes: 1) acontecimental-institucionalista, definido como tradicional, donde el docente y el texto tienen reservados aspectos activos del proceso educativo, consistente en ordenar y seleccionar textos. 2) Enciclopedista: toma la amplitud temática de los paradigmas historiográficos más modernos e incluye otros aspectos además del institucional, pero no intenta una explicación coherente, ante el peligro de contaminación ideológica. En este modelo prevalece el criterio de acumular información por sobre la comprensión y explicación y sin un criterio de selección explícito. 3) Globalizante-interpretativo: basado en la tradición de Annales y de algunos historiadores ingleses, posee un criterio explícito de modelos interpretativos. Aquí el alumno tiene un rol activo y las fuentes cumplen una función importante, sin embargo, carece de marcos interpretativos alternativos. En este sentido, la pretendida asepsia de la postura enciclopedista no deja de tener cierta eficacia, ya que si bien selecciona la información condiciona menos su lectura, aunque con una limitación interpretativa. (Míguez, 1992)

Un estudio reciente (Sábato, 1992) señala que los textos escolares carecen de estrategia narrativa, sobre todo cuando se refieren a la historia económico social, ya que se reemplazó la narración cronológica por el enfoque analítico, que es una mera enumeración de enunciados, pero sin conexiones entre sí. En cambio en la historia política

la narración tiene una lógica, aunque carezca mayormente de interpretación, ya que no hay historia posible sin argumentación y ésta se orienta a la interpretación.

En síntesis, estas investigaciones buscan fundamentalmente medir la distancia existente entre la producción historiográfica reciente y los libros de texto, a través de discernir las corrientes historiográficas que los sustentan, los recortes que realizan y en algunos casos las fuentes y recursos utilizados.

Centrados fundamentalmente en el qué enseñar, en buena medida, este tipo de producciones soslayan las mediaciones que debieran existir entre la producción científica y el objeto a enseñar, es decir, la transposición didáctica. Detrás de este pensamiento subyace una idea bastante simplista, cual es que para mejorar la enseñanza de la Historia alcanza con actualizar los contenidos, lo que en términos prácticos, se concretaría con una reforma curricular en la escuela media y en los Institutos de formación docente.

Los estudios de los especialistas en didáctica de la Historia apuntan prioritariamente a evaluar las dificultades de los adolescentes para comprender los textos y en proponer nuevas metodologías de trabajo. Los trabajos más recientes tienen en cuenta la estrecha relación existente entre las teorías historiográficas y pedagógicas y las metodologías propuestas, y muchos se basan en amplias investigaciones sobre el aprendizaje de Historia de los alumnos.

Algunos estudios señalan las dificultades de comprensión que suscitan en los estudiantes secundarios la lectura de textos históricos y cómo con algunos procedimientos se puede facilitar dicha lectura.

Mucho se ha alertado sobre el peligro de cambiar de modelo historiográfico sin la consecuente renovación metodológica. En efecto, en algunas experiencias se ha pasado de una historia tradicional basada en la lógica de la disciplina a una historia de procesos y conceptos. En la historia narrativa el eje de organización del discurso era el cronológico, y evidentemente, estos relatos no requerían mayores prerequisites de comprensión. En cambio, la nueva historia conceptual requiere una secuencia lógica de operaciones de comprensión.

En la actualidad existen un conjunto de investigaciones sobre el pensamiento de los alumnos acerca de cómo funcionan las sociedades en el pasado que relativizan anteriores estudios realizados en base a las teorías de Piaget. Sus conclusiones, que son mucho más alentadoras que las piagetianas, señalan que la habilidad para pensar históricamente en una forma relativamente sofisticada se desarrolla gradualmente en los alumnos entre los 10 y los 18 años y que no existen puntos de ruptura significativos. En este sentido, afirman que el éxito en conseguir estos logros no depende sólo de la capacidad del profesor sino de estructurar la enseñanza en torno al desarrollo de ciertas habilidades y a la comprensión de conceptos.

Una investigación realizada a lo largo de diez años por el historiador británico Shemilt analiza el pensamiento en Historia de los alumnos, en este caso, las formas en que los niños y adolescentes comprenden los conceptos de cambio, causa, motivo y evidencia.

Este autor ha definido los «mapas conceptuales», que son una descripción de las características claves con que los alumnos comprenden cada concepto. Estos «mapas conceptuales» son esquemas de percepción de los alumnos que nos pueden brindar pistas acerca de los posibles niveles de comprensión con los que nos podemos encontrar en el trabajo en el aula. Los límites entre estos niveles de comprensión no son precisos, sino que más bien son puntos de una línea continua y un conjunto de teorías en desarrollo acerca de cómo suceden los hechos. (Sansom, 1987)

Lo que principalmente emerge de estas conclusiones es que sólo en los niveles más bajos de comprensión los alumnos piensan de una manera no histórica, y por tanto, imperfecta. Se trata de un conjunto de «herramientas de pensamiento» que pueden desarrollarse a través de la experiencia del aprendizaje con materiales históricos.

Los niveles de comprensión de conceptos que señalaremos más abajo son descripciones secuenciadas de un proceso de pensamiento dinámico más que etapas de un desarrollo mental.

Niveles de comprensión de los alumnos: Estructura de conceptos

1) Nivel preliminar

Causa: La historia se desarrolla porque sí, los hechos son iguales a las causas.

Motivación o empatía: Los pueblos del pasado actuaban de una determinada manera porque no eran desarrollados (o eran estúpidos), o porque estuvieron antes que nosotros.

Evidencia y conocimiento: Evidencia es igual a información sobre el pasado. Es verdad, porque está escrito en el libro o lo afirma el profesor.

Cambio y continuidad: Los cambios no se relacionan entre sí y no transforman la Historia.

2) Piso básico

Causa: Los hechos suceden inevitablemente, es una visión mecanicista.

Motivación o empatía: Se atribuyen los motivos en una forma vaga, generalizada o estereotipada, «debido a su carácter o por su religión».

Evidencia y conocimiento: La evidencia sólo requiere ser descubierta, para convertirse en conocimiento. No existe reconstrucción por parte del historiador.

Cambio y continuidad: El cambio es una larga cadena causal que se extiende hacia atrás hasta una «causa primera». Todo lo que sucedió en el pasado es un antecedente del presente.

3) Competencia mínima:

Causa: Las causas interactúan en combinación. Los hechos son únicos a causa de una compleja interacción de factores que muy probablemente no se repetirán, no es posible tener un cuadro final comprensivo de la realidad.

Motivación o empatía: Los motivos son específicos pero asignados desde un punto de vista del siglo XX, los sentimientos son los mismos en diferentes situaciones históricas.

Evidencia y conocimiento: La evidencia puede ser engañosa y necesita interpretación. Los historiadores tienen que sacar conclusiones de las evidencias y reducir la incertidumbre.

Cambio y continuidad: Los cambios no siempre representan progreso.

4) Estudios posteriores:

Causa: Las causas se relacionan entre sí en forma de redes y las relaciones entre las mismas pueden ser más importantes que los mismos nudos.

Motivación o empatía: Aptitud para entender los motivos de los personajes y circunstancias de la época.

Evidencia y conocimiento: La evidencia nos brinda un conocimiento provisorio, el trabajo del historiador es una reconstrucción del pasado.

Cambio y continuidad: La historia es una transformación gradual en permanente cambio.

5) Avanzado:

Causa: Las causas están relacionadas con un período; historiografía de la causación.

Motivación o empatía: Ven las dificultades de atribuir una mentalidad a partir de las evidencias.

Evidencia y conocimiento: El contexto de evidencias avala el conocimiento.

Cambio y continuidad: Diferentes ritmos de cambio se producen simultáneamente con ligazones hacia atrás y hacia adelante en el tiempo.

Qué aportes significativos podemos lograr de estas investigaciones? En principio tendremos que contextualizarlas. El curriculum en el que se aplicó es muy diferente al tradicional que se aplica en nuestro país, ya que pauta la enseñanza de procedimientos propios de la Historia, tales como la forma en que los historiadores construyen su conocimiento.

En este sentido, esta investigación sobre los niveles de comprensión de las estructuras de conceptos históricos pueden constituirse en la base de futuras investigaciones de campo. Al respecto, adelantamos unas hipótesis muy provisorias en el sentido que los alumnos

del futuro tercer ciclo de la E.G.B. (12 a 14 años) podrían moverse entre el 1) y 2) nivel, mientras que los profesores de los primeros años de las carreras de Historia podrían fijarse como objetivo arribar al 5) y último nivel. Por otra parte, los profesores de Historia del secundario podrían utilizarlo como instrumento de diagnóstico de sus alumnos a través del diseño de actividades ad hoc.

Por último, examinaremos los intereses y producciones de profesores de Historia de la escuela media a través de los trabajos presentados en Congresos de profesores secundarios de la especialidad y de publicaciones en Revistas de algunas editoriales de textos. En cuanto a la temática los intereses están orientados fundamentalmente hacia la Historia Regional o Local por un lado y por el otro a la Interdisciplinariedad.

La Historia Regional es en nuestro país un área en vías de construcción, si dejamos de lado los libros que para muchas provincias escribieron miembros de la Academia Nacional de la Historia. Sin embargo existen algunas experiencias de los propios docentes realizadas en base a la Historia Oral, que reconstruyen la historia de su localidad. En cuanto a la Interdisciplinariedad, es un terreno que sobrepasa en intenciones lo producido por las propias Ciencias Sociales, y que, en definitiva, no supera los límites del trabajo conjunto de profesores de diferentes disciplinas.

Por otra parte, también constatamos el interés por la utilización de instrumentos novedosos como el video, el cine o el uso del diario que parecen constituirse en mecanismos de dinamización de las clases de Historia. Sin embargo, la comprensión de textos históricos es una de las preocupaciones centrales, en tanto se verifica una creciente dificultad de los alumnos para con esta comprensión.

Por último, podríamos afirmar que, entre el qué y el cómo, los profesores de la escuela media están más preocupados por la renovación de instrumentos que faciliten la motivación, la comprensión y la variedad de recursos.

De esta división pareciera existir una distancia entre los historiadores, interesados fundamentalmente en el qué enseñar de la Historia, y los profesores de secundaria preocupados por el cómo. En este sentido, consideramos que dicha brecha puede acortarse a través de la reflexión acerca de cómo unir la teoría y la práctica, campo del que parecen ocuparse los didactas de la Historia.

Los cambios curriculares en Historia

A fines de 1994 se aprobaron los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.) para la Escuela General Básica (E.G.B.) que las diferentes jurisdicciones aplicarán progresivamente a través de diseños curriculares propios. (C.B.C., 1994). Estos contenidos están definidos como el conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país. Los contenidos pueden discriminarse en conceptos, procedimientos y métodos, valores, normas y actitudes. (Aplicación de la Ley Federal de Educación, 1994).

Analizaremos aquí algunos aspectos de estos contenidos desde una perspectiva histórica, centrándonos fundamentalmente en el tercer ciclo (12 a 14 años), para el cual parece existir consenso que estará a cargo de profesores.

Este tercer ciclo es el que presenta mayores dificultades pedagógicas en tanto incluye dos años de extensión de la obligatoriedad escolar lo que traerá aparejado un relativo proceso de masificación, con el consiguiente peligro de desdibujamiento de sus objetivos y pérdida de nivel.

En relación con las actitudes y valores para el área de Ciencias Sociales los C.B.C. plantean la misma frase retórica que encabeza casi todas las curriculas conocidas: «que las nuevas generaciones comprendan, interactúen y sean capaces de transformar el mundo en que viven».

En este sentido, cabe preguntarnos qué puede aportar la Historia, en el concierto de las Ciencias Sociales para que en el marco de la ampliación de la educación, se logren estos objetivos. O dicho en forma más tajante, cómo se programa un futuro ciudadano?

Según el historiador británico P. Rogers la Historia brinda un marco de referencia que se forma en base a la analogía de múltiples casos que se encuentran en el pasado y que iluminan el presente. De lo cual se derivan algunas conclusiones; por un lado que no sólo son necesarias ciertas habilidades sino también los contenidos conceptuales y los hechos históricos. Por otra parte, si bien la necesidad de comprender el mundo actual torna legítimo acentuar el estudio del período contemporáneo no por ello dejan de tener importancia los períodos más tempranos, a fin de posibilitar los contrastes, mantener una actitud crítica y articular necesarias analogías. Además, señala el peligro de implementar una «Historia práctica» que sirva para entender el presente y que implique una selección de contenidos y evidencias dirigidos a dar una determinada versión del pasado. (Rogers, 1987). Como vemos este autor coincide con los historiadores argentinos que al analizar los libros de textos constataban la falta de perspectivas múltiples.

Los contenidos conceptuales de este tercer ciclo se relacionan con la Historia de la humanidad y el proceso histórico de la cultura occidental desde el origen del hombre hasta el mundo del siglo XX.

Sin embargo, la mayor novedad que aportan los C.B.C. es la inclusión de contenidos procedimentales con un grado de definición que no tiene tradición en nuestra escuela. Estos contenidos están relacionados con el manejo de diferentes procesos cronológicos, la ubicación de hechos en diferentes calendarios, el ordenamiento cronológico de diferente tipo de fuentes, el análisis de las relaciones entre las actividades humanas/ las ideas/ y las creencias/las circunstancias sociales, la investigación de diferentes clases de cambio histórico: económico, político/cultural, el análisis y las conexiones entre causas de diferentes naturaleza y la distinción entre causas y motivos.

Conclusiones

Esperamos haber podido llamar la atención y aportar algunas ideas acerca de las implicancias de un cambio en la enseñanza de la Historia.

Hemos señalado el carácter central de los libros de texto y fuentes escritas en el acto educativo, que han sido ampliamente analizados para relevar las imágenes que se brindan a los estudiantes a fin de construir su conciencia histórica.

También marcamos la coincidencia generalizada de los historiadores para que las nuevas corrientes historiográficas y las nuevas temáticas entren a los libros de texto, a través de brindar una imagen pluralista de la Historia, pero que no termine convirtiéndose en una superposición de enfoques sin interpretaciones coherentes. En este sentido, señalamos el interés de los historiadores por el qué historia enseñar.

Por otro lado, analizamos los aportes de especialistas en Didáctica de la Historia que nos alertan acerca de la dificultad de introducir nuevos modelos historiográficos sin cambiar la metodología de enseñanza. En este sentido, la investigación sobre el pensamiento de los alumnos de los niveles de comprensión de conceptos históricos puede transformarse en una herramienta de investigación en el aula. De lo cual se deriva la necesidad de avanzar en estas investigaciones y en el diseño de actividades específicas para la comprensión de textos históricos.

En este sentido, cuando en Argentina se introduce un nuevo curriculum similar a experiencias que ya se están llevando a cabo en otros países, se abre un nuevo campo para la investigación didáctica. Por esta razón recordamos que la aplicación de este curriculum no depende sólo de la calidad del profesor sino del diseño de actividades orientadas en este sentido. Ante esto queremos alertar sobre el peligro de retornar a viejos paradigmas tecnocráticos, en los que según esta lógica se tendría que capacitar a docentes para la correcta aplicación de instrumentos diseñados por otros.

Queremos desterrar la simple idea que con un cambio en los «contenidos» es suficiente, ya que el modelo historiográfico propuesto implica el conocimiento de cómo enseñar determinadas habilidades historiográficas en los alumnos. Para ello es necesario fomentar la investigación en este campo y por otro lado, reformular la formación de los docentes de Historia, en el sentido de formarlos en los métodos de construcción de la Historia.

En este sentido, si cambiamos el **qué** tenemos que modificar el **cómo** y para ello debemos formar a los docentes de Historia, para que, a su vez, puedan enseñarlo a sus alumnos.

Bibliografía

- Aplicación de la Ley Federal de Educación, Documento del Consejo Federal de Educación, 1994.
- Berghanh and Schissler (ed): *Perceptions of History. International Textbooks Research on Britain, Germany and the United States*. Berg. Oxford, New York, Hamburg, 1987.
- Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.), Documento aprobado por el Consejo Federal de Educación, 1994.
- Míguez, Eduardo: «Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia y el uso de fuentes en la escuela media argentina». En *Propuesta Educativa*. Año 4. N° 7. Buenos Aires, Octubre de 1992.
- Riekenberg, Michael (comp): *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Institut, Buenos Aires, 1991.
- Rogers, Peter: «The past as a Frame of Reference». En Portal, C (ed) *The History Curriculum for Teachers*. The Falmer Press, London, New York and Philadelphia, 1987.
- Sábato, Hilda: «Del sin-sentido a la interpretación: notas sobre la presentación de la Historia económica en los textos escolares». En *Propuesta Educativa*, Año 4, Nro. 7. Buenos Aires, octubre de 1992.
- Sansom, Chris: «Concepts, Skills and Content: A Developmental Approach to the History Syllabus». En Portal, Christopher (ed): *The History Curriculum for teachers*. The Falmer Press, London, New York and Philadelphia, 1987.
- UNESCO (ed): *A handbook for the Improvement of text books and teaching materials as aids to international understanding*. París, 1949.