

Tempo & Argumento

e-issn 2175-1803

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

 Ana Zavala

Directora fundadora de la maestría en Didáctica de la Historia del Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH)
Montevideo - URUGUAY
azavala@claeH.edu.uy

 orcid.org/0000-0001-6324-1344

Para citar este artículo (ABNT):

ZAVALA, Ana. Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, e0109, 2021. Número especial.

 <http://dx.doi.org/10.5965/21751803ne2021e0109>



Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Resumen

Este artículo explora algunas posibilidades de analizar un cierto *corpus* de textos relativos a la didáctica/enseñanza de la Historia desde miradas diversas y poco frecuentadas en este terreno, como pueden ser la historia conceptual, la historia intelectual y otros aportes provenientes de la filosofía de la historia. El artículo se desarrollará en tres partes. La primera se ocupará de la diversidad de contenidos que se atribuyen a expresiones como *enseñanza de la historia* o *didáctica de la historia*, que se centran tanto en conceptualizaciones como en sugerencias respecto de *qué* historia enseñar, *cómo* enseñarla, *cómo* se aprende historia, *por qué* y *para qué* enseñarla, en un escenario que aborda de maneras diversas las relaciones entre la enseñanza de la historia y la historiografía o la filosofía de la historia. La segunda hará foco en la manera habitualmente indirecta en que es abordado lo que constituye el objeto de los trabajos relativos a la enseñanza de la historia, haciendo particularmente énfasis en las formas en que los textos conciben la relación de causalidad o interdependencia entre programas oficiales, manuales, lo que enseñan los profesores y la historia que aprenden los alumnos. Cerrando el ciclo de esta reflexión, la tercera parte estará dedicada a un breve análisis sobre algunos textos que aluden a los fines de la enseñanza de la historia.

Palabras clave: enseñanza de la historia; didáctica de la historia; enseñar-aprender historia.

As if History teaching were also history: considerations in light of the tools we use to understand the past

Abstract

This paper attempts to analyze a particular corpus of texts related to the didactics/teaching of history from perspectives seldom explored in this field, such as conceptual history, intellectual history and other contributions from philosophy of history. This will be developed in three parts. The first will deal with the diversity of content attributed to expressions such as history teaching or history didactics, which focus both on conceptualizations and suggestions regarding what history to teach, how to teach it, how history is learned, why and what for teach it, in a setting where the relationships between the teaching of history and historiography or philosophy of history are approached differently. The second will focus on the usually implied means in which what constitutes the object of the writings related to the teaching of history is seized, with particular emphasis on the forms in which the texts conceive causality or interdependence relationships between history curricula, textbooks, teachers' teaching and student's learning of history. Drawing closure to the cycle of this reflection the third part will be devoted to brief analysis on some texts referring the goals of teaching history.

Keywords: history teaching; history didactics; history teaching-learning.

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

Introducción

Porque tiene sentido hacerlo

Más de una vez he fantaseado con la idea de que si un día la enseñanza de la Historia hubiera desaparecido totalmente, para los historiadores del futuro sería una tarea realmente ardua recuperarla a partir de libros, artículos y otros textos conservados en museos, archivos, bibliotecas y colecciones privadas. Es muy probable que se encontraran con textos diversos, y en cierta forma hasta contradictorios para dar cuenta de lo que los europeos occidentales y buena parte de los americanos de los siglos XX y XXI pensaban acerca de ese fenómeno, esa práctica educativa, social, política e incluso cívica. No estoy sin embargo interesada en las posibilidades de la historia contrafactual, al menos en el sentido de preguntarme como sería el mundo si la enseñanza de la Historia hubiera dejado de existir. Estoy apelando más bien a un recurso que me permite poner la mirada en lugares poco usuales para una bibliografía de referencia en materia del asunto *enseñanza de la historia*.

De hecho, lo que me interesa aquí es enfrentarme a algunos textos – diversos en procedencia, orientación y fecha de publicación– en tanto textos a ser leídos y examinados con diferentes herramientas de análisis provenientes en su mayoría de la historiografía y de la filosofía de la historia. En cierta forma esto armoniza con la fantasía de la recuperación de un objeto perdido en su presencia –un objeto “ausente”, diría Michel de Certeau (1973, p. 8)– re-presentable¹ exclusivamente a partir de textos que lo dicen, lo describen, lo prescriben, lo imaginan. No escapo –ni como lector ni como artífice de la selección, el análisis y la interpretación– a mis propias opciones metodológicas, y por qué no ideológicas, como no lo hacen tampoco los propios historiadores. Queda por supuesto por fuera la cabal realización de la fantasía de enfrentarme a un objeto ausente puesto que tengo mi propia versión de él, muchas veces diferente a la de los autores de los textos, porque he sido profesora de historia por muchísimos años. He aquí pues mi lugar para nada invisible de lector, de analista y por supuesto, de autor.

¹ Utilizo el guión para enfatizar la idea de *volver a hacer presente*, que está implícita en el término representación. Dejo de lado la idea de *hablar en lugar* de –o ser su representante–, que sin embargo, como veremos muchos de los textos analizados podrían ser pensados como la voz que “hace hablar al cuerpo [mudo] que calla” (DE CERTEAU, 1993, p. 16).

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

Me parece sin embargo relevante asumir por un momento el carácter “documental” de la bibliografía referida a la enseñanza de la historia, en tanto obra de autor y por lo tanto de textos dirigidos a potenciales lectores con la expectativa de producir algún efecto en ellos más allá de lo meramente informativo. Después de todo, es lo que hacemos con los textos que nos vinculan con el pasado, en los cuales se apoya tanto la producción historiográfica como la enseñanza de lo que los historiadores han escrito en sus libros, los cuales muchas veces ofician como nuestros “documentos” en las aulas, y los analizamos, los comparamos, los interrogamos. También tal vez podamos pensar que la didáctica de la historia es en sí misma “una literatura contemporánea” y hasta podríamos escribir libros como “*La escritura de la didáctica de la historia*” o “*Cómo se escribe la didáctica de la historia*”, o “*Por una historia conceptual de lo didáctico*”, o incluso pensarla como un “*artefacto literario*” y poner en juego algunas herramientas de análisis que gozan de buen prestigio en el campo de la filosofía de la historia.

Este artículo hace énfasis en la diversidad de entendimientos disponibles en el presente y en un pasado no tan lejano para los asuntos referidos a la enseñanza de la historia, que pueden estar relacionados con una práctica profesional, pero también lo están con un mundo que incluye instituciones educativas, programas (normalmente encabezados por unos fines particulares que dan sentido al programa), libros de texto, consideraciones relativas a la formación de profesores, al mismo tiempo que diagnósticos sobre la situación actual y sus posibilidades de cambio y mejora a veces a partir de la formación de profesores, a veces a partir de la renovación de los programas –y de los fines, lo cual se refleja naturalmente en los libros de estudio–, a veces, en fin, en función de la reorganización general de la dimensión institucional de la enseñanza de la historia. A esta cuestión estará dedicado el primer apartado de este artículo. En atención a la extensión prefijada para este artículo –e imaginando que pueden ser familiares a sus lectores– me moveré con un conjunto relativamente reducido de ejemplos, cuya lectura e interpretación ensayaré a partir de algunas herramientas principalmente provenientes de la historia conceptual à la Koselleck (1993) y de algunos autores de la Escuela de Cambridge, como Q. Skinner (2007).

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

En el segundo apartado –que he titulado *Habitando la caverna de Platón*– me preocupará la forma indirecta en que lo que sea que se considere la realidad de la enseñanza de la historia, en su concreción y sobre todo en lo que se consideran sus resultados, es deducida algunas veces a partir del análisis de los programas vigentes, otras del contenido o la forma de los manuales, otras de los desempeños estudiantiles, y algunas veces también de entrevistas hechas tanto a los propios estudiantes como a los profesores de historia.

Dejaré para el final los trabajos referidos a las finalidades de la enseñanza de la historia en tanto textos destinados a crear una realidad, o a modificar la que está vigente y les es conocida se refieren tanto a lo que es como a lo que no es, pero ha de ser. Es en cierta forma la contracara de la historia/historiografía, que se ocupa específicamente de lo que ya no es. El análisis de los entrelazamientos causales asumidos entre programas, manuales, enseñanza y aprendizaje de la historia atravesará las dos últimas partes de este artículo, así como la dimensión heterológica de los trabajos dedicados a la enseñanza/didáctica de la historia que serán analizados.

Una breve conclusión cerrará el artículo, cuyo espíritu será más el de dejar las puertas abiertas a seguir pensando en este asunto que el de ofrecer verdaderas “conclusiones” en materia de análisis de la bibliografía referente a la enseñanza de la historia como objeto de discurso, ya sea descriptivo, prescriptivo o analítico.

Palabras, conceptos, ideas, lugares (de enunciación)

Si uno repasa –ya entrado el siglo XXI y sin ánimo de exhaustividad– unos cuantos trabajos referidos a la enseñanza de la historia se percibe de un cierto juego paradójico del vocabulario. Por una parte, hay una indudable equivalencia entre “enseñanza de la historia” y “didáctica de la historia”, con excepción de los trabajos originados en América del Norte y el Reino Unido, que prácticamente no hacen referencia al término “didáctica” (*didactics*). Por otra parte, ya sea que utilicen o no el término “didáctica de la historia”, los asuntos que refieren al campo de estudio de la enseñanza de la historia parecen haber mostrado unas posibilidades semánticas “extensibles, ambivalentes y ubicuas” (KOSELLECK,

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

1993, p. 69)². Partiendo del sentido inicial, y relativamente literal tanto de la expresión “didáctica de la historia” como del de “enseñanza de la historia”, su foco estuvo primeramente concentrado en las formas de enseñar historia, posiblemente más en un sentido más prescriptivo que analítico. Podrían, por lo tanto –y a pesar de que es realmente difícil encontrar referencias a Comenio en estos trabajos– considerarse en la zaga de una tradición comeniana. Con el tiempo, los estudios referidos a la enseñanza de la historia comenzaron también a abarcar las dimensiones relativas al aprendizaje de la historia, en tanto relación ontológica (FENSTERMACHER, 1989, p. 153) de los fenómenos de enseñar y de aprender, y a menudo más bien a la expectativa de una relación causal entre ambos, lo que, sin decirlo, también los acercaría al espíritu de Comenio. No se hizo esperar sin embargo la mirada crítica en relación a qué contenidos enseñar en clase de historia, y sobre todo, qué clase de historia –filosófica e historiográficamente hablando– enseñar a los niños y adolescentes. Esta mirada asoció rápidamente el análisis de los manuales, a veces tenidos tanto por lo que se enseña y como por lo que se aprende en clase de historia. Algunos autores incluyen explícitamente lo referente a la formación de profesores de historia (HENRÍQUEZ; PAGÈS, 2004), que de hecho parece estar implícito en toda la bibliografía. Finalmente, el interés por la enseñanza de la historia hizo foco en la cuestión de los fines que la justificaban como asignatura escolar, considerándolos la clave de la selección de contenidos, dimensiones historiográfica y filosófica incluidas. De mostrar estas “variaciones” –con excepción de la última, que será abordada más adelante– me ocuparé en la primera parte de esta sección. La segunda, más breve, estará dedicada a mirar esos trabajos como textos dirigidos a otros, en diálogo –amistoso o no– con autores, ideologías o actores sociales. La búsqueda del lugar ilocutorio del texto/discurso, o incluso de su pretensión performativa, intentarán dar otro espesor a esa lectura e interpretación de los textos que es la mía.

² En el lenguaje corriente ha habido también una expansión semántica del término, que hace de una exposición “muy didáctica” algo “muy claro”, o de los materiales o recursos “didácticos”, dispositivos para “acompañar” el trabajo de enseñar (como fichas de trabajo, imágenes, etc.), o hablar de “salidas didácticas” para referirse a la visita a un museo, o incluso la didáctica se constituye como la fuente de métodos/recetas eficientes para llevar a cabo una enseñanza (como por ejemplo métodos activos, juegos de roles, etc.) que contribuya al logro de los esperados aprendizajes, o incluso es la didáctica la que provee de pistas para controlar el clima de la clase y en general todo lo que tenga que ver con la práctica de la enseñanza.

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

H.-J. Pandel (2014) localiza la primera versión de la “*geschichtsdidactik*” en la “*historiomathie*” de las universidades germanoparlantes del siglo XVIII, como la disciplina que se encargaba de la enseñanza de la historia mientras que la “historiografía” atendía lo relativo a la escritura de la historia. Se siente en efecto complacido de que, doscientos años después, a fines del siglo XX, esta disciplina haya vuelto a las aulas universitarias luego de haber estado largamente en manos de la pedagogía. Por su parte, H. Moniot (1993, p. 35) –figura fundacional en muchos sentidos para la didáctica de la historia en Francia– sostiene que la didáctica de la historia puede ser entendida como “el esfuerzo de razonar de cerca la enseñanza [de la historia]”. También Pilar Maestro (1993, 1994) se pronuncia en el mismo sentido al hablar de una “metodología didáctica”, poniendo el acento en el trabajo de enseñar de los profesores de historia, como es el caso de varios trabajos de Levstik y Barton (2004, 2005).

Son sin embargo mucho más abundantes y explícitos los textos que apuntan en dirección a la relación entre enseñanza y aprendizaje como asunto propio de la didáctica de la historia. Es el caso, por ejemplo, de los trabajos de Hilary Cooper (1992/2002, 2015), de H. Pluckrose (1991/2003), de P. Lee (2005) o de D. Shemilt (1983), o de Ashby, Lee & Dickinson (1997) o de P. Seixas (1996), en los cuales aunque el acento está puesto en las formas de enseñar “progresivamente” historia a los niños, lo hacen teniendo especialmente en cuenta su edad y sus posibilidades de aprenderla³. Puede verse también el capítulo de G. Leinhardt en *Knowing, teaching & learning istory* (STEARNS; SEIXAS; WIBEBURG, 2000), así como *Learning history* (DICKINSON, LEE; ROGERS, 1984), trabajos que muestran hasta qué punto la enseñanza y el aprendizaje de la historia son concebidos como dos asuntos inseparables e incomprensibles uno sin el otro. Lautier y Allieu-Mary (2008, p. 96) amplían un poco la mirada y sostienen que la didáctica de la historia está fundada a la vez sobre los saberes enseñados, las prácticas de los docentes y las modalidades de aprendizaje de los estudiantes.

³ En esto, la influencia del piagetiano Roy Hallam es indiscutible. Sin embargo, algunos consideran que esa influencia ha sido nefasta (DICKINSON *et al.*, 1984, p. IX).

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

Hay, finalmente, algunos autores para los cuales la cuestión de la enseñanza como práctica y como trabajo del profesor queda opacada por consideraciones de mayor peso. Para Jörn Rüsen (1987, p. 286), por ejemplo (y también para KLAUS BERGMANN, 1990), la didáctica de la historia es la ciencia del aprendizaje histórico, lo cual constituye “una modesta definición de objeto de investigación de la didáctica de la historia”, porque “su objeto es investigar el aprendizaje histórico”. De forma similar, Lars Deile (2014) sostiene que la didáctica de la historia describe procesos de aprendizaje histórico y desarrolla posibilidades metodológicas para darles forma.

Un segundo gesto de expansión semántica de lo relativo a la *enseñanza* de la historia –en algunos casos a la *didáctica* de la historia– lo constituye el interés por la relación entre la naturaleza del conocimiento histórico y las formas en las que ha de ser enseñado, incluyendo en algunos casos un pronunciamiento a favor de un modelo historiográfico, como la Nouvelle Histoire, por ejemplo (MAESTRO, 1993). Posiblemente, el trabajo de P.J. Rogers, *The new history. Theory into practice* (1979) pueda considerarse pionero en este sentido para el mundo angloparlante⁴. H. Cooper (2014, p. 17) reconoce que hubo un momento en el que la renovación de la historiografía y la filosofía de la historia desafiaron a los profesores de historia, y a quienes estaban interesados en el tema como objeto de investigación. Para el mundo francoparlante, los trabajos de Suzanne Citron (1984, 2009) constituyen sin duda la más fuerte reivindicación en pos del abandono de los modelos positivistas, nacionalistas y románticos de la historia, para dar paso a las concepciones contemporáneas de la historia en las aulas. En una línea similar se mueven los trabajos de Nicole Lautier⁵ (1992, 1997) y de Nicole Tutiaux-Guillon & Didier Nourison (2019). Finalmente, y en una postura crítica del concepto de “transposición didáctica”, Ivo Mattozzi (1999) considera que la tarea central de la didáctica de la historia es en definitiva intertextual, partiendo de la historiografía para desembocar en los discursos de aula.

⁴ Existen, sin embargo, autores, como Seixas (2000, p. 27) que más bien se pronuncia en contra de la utilidad de la enseñanza de la historia que él denomina posmoderna, atendiendo fundamentalmente a las finalidades de su enseñanza.

⁵ Su tesis –en Psicología Social– se titula precisamente: *Historie apprise, histoire appropriée, éléments pour une didactique de l'histoire*, publicada en 1992, bajo el título de *À la rencontre de l'histoire*.

La didáctica de la historia francófona da cuenta de lo que podríamos considerar un tercer gesto de expansión semántica al acuñar la expresión “historia escolar” (a veces “historia enseñada”), que se contrapone a la *histoire historique* (a veces *histoire savante*) y que es de la que ha de ocuparse la didáctica de la historia. De alguna manera se inserta en un contexto en el cual las ideas de “transposición didáctica” de Chevallard (1991) y la de “disciplina escolar” de Chervel (1988) han sido moneda corriente durante largos años. Ya Moniot (2001, p. 71) decía que enseñar historia no era solo transmitir lo que la ciencia histórica había validado, sino hacerla entrar en la escuela atendiendo todas las demandas que eso pudiera significar. Esta postura ha sido ampliamente recibida por la bibliografía española en didáctica de la historia (CUESTA, 1998, entre muchos posibles).

En un sentido significativamente diferente, encontramos tal vez el último gesto de expansión semántica de la expresión *didáctica de la historia*, en principio en la voz de autores alemanes (RÜSEN, 2004; KÖRBER, 2011), pero también en la de autores canadienses (SEIXAS, 2015), europeos (NORDGREN, 2016; THORP, 2016; TUTIAUX-GUILLON; NOURRISSON, 2003) y latinoamericanos, particularmente brasileños (CERRI, 2013; SCHMID, 2017). Si hasta el momento el trabajo de los historiadores y el de los profesores de historia han sido considerados como separados, e incluso el de los segundos como un trabajo dependiendo de la existencia del de los primeros, algunos de estos autores proponen que es la didáctica de la historia la que abarca y justifica en su totalidad el trabajo de la investigación histórica. El gran inspirador de esta postura ha sido sin duda Jörn Rüsen, a través de varias de sus obras. Su argumento principal es que la didáctica de la historia es la ciencia del aprendizaje histórico, que es una de las dimensiones y manifestaciones de la conciencia histórica, que permite pensar y orientarse históricamente. Por lo tanto considera que “the didactics of history, or the science of historical learning, may demonstrate to the professional historian the internal connection among history and practical life” (RÜSEN, 1987, p. 286), lo que ha de devenir en la razón última de la investigación histórica. En esta misma línea K. Bergman (1985/90, p. 30) afirma que la didáctica de la historia pasa al territorio de la historia sistemática a través de lo cual se convierte en

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

parte de la Ciencia Histórica. De esta manera dejan atrás los argumentos de Koselleck (1993, p. 41-67) acerca de “la disolución del tropos *historia magistra vitæ* en el horizonte de la agitada historia moderna”. Rüsen afirma que, entendida de esta manera, la didáctica de la historia dará un nuevo sentido a la expresión *historia magistra vitæ* (RÜSEN, 1987, p. 286).

Dos consideraciones me parecen importantes al final de este apartado, ambas relacionadas con el abordaje de los textos que he presentado más arriba como expresiones de *ideas* respecto a la didáctica/enseñanza de la historia. Siguiendo a Q. Skinner (2007, p. 178) me preguntaría por la fuerza ilocutoria de los textos referidos a la enseñanza/didáctica de la historia. En algún momento se puede pensar que fueron concebidos para ser leídos por los profesores de historia, seguramente con la mediación de profesores de didáctica o acompañantes en la formación docente inicial⁶. Entonces, la pregunta sería ¿qué querían *hacer* con unos textos una vez en manos de los profesores de historia? Desde mi punto de vista, tal vez orientar la acción de los docentes, y eventualmente su manera de entender lo que hacen cuando dan clases de historia. Sin embargo, la impresión de que eso no sucede es bastante difícil de contrarrestar, lo que obliga a reformular la pregunta de la intencionalidad del texto en tanto expectativa de generar acción, cambios en el pensamiento, etc. en un ámbito de circulación ajeno a los profesores de aula, como se los denomina habitualmente.

En segundo lugar, y siguiendo nuevamente a Q. Skinner, guiaría mi lectura tratando de encontrar algunas pistas respecto del contexto en que fueron expresadas: contexto político, contexto social, contexto ideológico... Me doy cuenta que es posible leerlos como producciones “de circulación interna”⁷, en el sentido de dirigidas a un grupo de profesionales interesados en conceptualizar, y eventualmente cambiar o mejorar, lo que sucede en las clases de historia, o

⁶ Sin embargo, Suzanne Citron (1989, p. 15) dice explícitamente que *Le Mythe National* está dirigido a la clase política ya la opinión en general, tratando de llegar a los “*décideurs*”, es decir, a los que hacen los programas, según los cuales se hacen los manuales.

⁷ Podría aquí acercarme a Michel de Certeau (1993, p. 75) y pensar que al igual que sucede con los historiadores, los verdaderos jueces y destinatarios de sus trabajos son sus pares y colegas (y no los compradores de los libros), que constituyen según sus palabras, una verdadera “policía de trabajo”, es decir, un *lugar que permite y prohíbe*.

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

incluso dirigidas a aquellos que tienen la capacidad de tomar decisiones políticas o administrativas, por ejemplo, en relación a los contenidos y objetivos de los programas oficiales. Michel de Certeau (1993, p. 69 y siguientes) se hubiera preguntado por el *lugar* de esas producciones intelectuales, un lugar que permite pero a la vez también prohíbe expresar ciertas cosas. En ese sentido, al igual que la historia, la didáctica de la historia presentada en estos textos parece ser también una institución (MONIOT, 1993, p. 11 y siguientes), en el sentido de un ámbito de palabra autorizada, muy a menudo relacionada con la investigación y por lo tanto específicamente con los ámbitos universitarios. No parece ser el *lugar* de los profesores de aula⁸, aunque la mayoría de los autores hayan conocido el trabajo de enseñar historia desde dentro en un tiempo pasado⁹. Al igual que la historia en tanto historiografía, es entonces posible pensar que estos textos se ocupan de un *otro* que no es el autor del texto, es decir de los profesores de historia convertidos en un colectivo singular –el profesorado– o en un *cuasi personaje* ricoeuriano (RICŒUR, 2004, p. 325) como el campesinado, el proletariado, etc., discursivamente contruidos “en función de una separación entre el saber que provoca el discurso y el cuerpo mudo que lo supone” (DE CERTEAU, 1993, p. 17)¹⁰. No se me escapa, por supuesto, que esta dimensión *heterológica* es también aplicable a este texto, en tanto construye un discurso acerca de *otros* distintos de mí, que hacen *otras cosas* diferentes de las que yo he hecho en mis aulas durante décadas. Las formas de acceso a lo que sucede en las aulas, a la historia que allí se enseña o lo que aprenden los alumnos, que veremos en el próximo apartado, nos permitirá dar un paso más en este sentido.

⁸ En palabras de H. Moniot (1993, p. 6), “Le didacticien sera forcément lui [le professeur] et tant mieux si l'intérêt porté à la didactique fait un jour du mot un pléonasme.”. Por su parte, y un poco solitariamente en un escenario bibliográfico diverso, James Axtell (2001) dice que la enseñanza de la historia “is something pleasurable”. Escribe como profesor de historia y me siento ampliamente identificada con él.

⁹ En una forma similar al trabajo de los historiadores, lo que hacen es “derivar de ellos [sus apoyos ‘documentales’] estados de cosas y movimientos que no están contenidos en los textos mismos” (KOSELLECK, 1993, p.105).

¹⁰ Spivak (2008, p. 49) se permitiría acordar con esta idea, y dando un paso más nos desanimaría recordándonos que frente a situaciones que involucran subalternos, el fracaso cognoscitivo es irreductible, en tanto “el historiador debe persistir en sus esfuerzos por ser consciente de que el subalterno es necesariamente el límite absoluto del espacio en el cual la historia se narrativa como lógica. Ésta es una lección difícil de aprender, pero no aprenderla equivaldría simplemente a formular soluciones elegantes para una virtual práctica teórica correcta”.

Habitando la caverna de Platón

Una vez vistas las diferentes maneras en las cuales algunas herramientas pensadas para analizar la producción historiográfica nos han permitido enfocarnos en la forma en que algunos trabajos dedicados a la didáctica/enseñanza de la historia delimitan su objeto de estudio, echaremos un vistazo a las formas en que se acercan a él apelando también a herramientas “prestadas”. Ha quedado claro que, en el caso de los textos seleccionados para este artículo, ese acercamiento nunca es desde dentro y eso tiene muchas aristas comunes con el trabajo historiográfico. Se trata, como hemos visto, de analizar una actividad llevada a cabo por *otros* –alumnos o profesores– mayormente en el presente, pero hay ocasiones en las cuales el pasado también cuenta. Que la relación entre enseñanza y aprendizaje pone los ojos en el futuro, no cabe duda y por eso me parece importante abordar las dimensiones/intenciones perlocutorias de muchos textos dedicados a este asunto, cosa que haré particularmente en la sección siguiente. En este apartado me ocuparé de la forma en que dos tipos de producciones textuales dan cuenta indirectamente de lo que se enseña en las clases de historia (cuya relevancia viene, una vez más de su equivalencia con lo aprendido). En primer lugar analizaré algunos textos que hacen foco en los programas oficiales para dar cuenta del fenómeno de la enseñanza (y del aprendizaje) de la historia para luego detenerme en los que abordan la cuestión a partir del análisis de los manuales, unos y otros tenidos por configurantes de las prácticas de la enseñanza de la historia y a partir de ellas, del aprendizaje de los estudiantes. Finalmente me acercaré a algunos autores que toman los desempeños estudiantiles como aprendizajes y de hecho como efectos de la enseñanza de la historia. Como en la caverna de Platón, son tan solo las sombras de lo real –que es lo enseñado, lo aprendido– lo que la percepción humana está en condiciones de apreciar, porque a la esencia de las cosas se llega por otros caminos. De hecho también aquí hay alguna similitud con el trabajo de los historiadores, en tanto siempre necesitan de la mediación de “testimonios”, “huellas”, que les permitan pensar acerca de lo que ya no es, pero en un tiempo, fue. De todas formas, en la medida en que también daré cuenta de trabajos que analizan directamente algunas prácticas de la enseñanza

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

de la historia con las que han tenido contacto –igualmente de otros– la metáfora de la caverna terminará resultando inapropiada al final de este apartado.

La determinación de en base a qué contenidos y con qué orientación ha de enseñarse la historia a niños y jóvenes está parcialmente ubicada fuera del terreno que aborda esta contribución, en tanto es una decisión política y no necesariamente académica o profesional. Es verdad sin embargo que historiadores, didactas de la historia, pedagogos, y en algunos casos también profesores de historia han aportado elementos para el debate y la toma de decisiones. También han aportado abundante material de análisis crítico de las estructuras curriculares de la enseñanza de la historia, proponiendo a menudo cambios posibles y considerados benéficos para los estudiantes y para la sociedad en general. Lo que me interesa considerar es que todos ellos parecen compartir la idea de que existe una serie de condiciones determinantes, que van desde la de los programas sobre los autores de manuales, hasta la de los manuales sobre lo que los profesores enseñan y naturalmente de esto sobre lo que los alumnos aprenden, asistiendo a clase y estudiando en los manuales.

Me interesará entonces analizar la suposición ampliamente difundida de una relación causal casi tautológica ($a \rightarrow a'$) tanto entre programas y prácticas efectivas de enseñanza (que se extiende a los aprendizajes, ya sean reales o potenciales), como entre los que dicen los manuales y lo que los alumnos aprenden en clase de historia¹¹. Desde este punto de vista, no es fácil encontrar un paralelo con los trabajos historiográficos o los provenientes de la filosofía de la historia en materia de relaciones de causalidad entre dos fenómenos diferentes, como por ejemplo el aumento de la población y los procesos migratorios, aunque muchas veces sí analizan la relación entre textos (por ejemplo la aplicación de leyes o decretos) y lo que consideran sus consecuencias sociales, económicas, etc. (en definitiva, bajo la forma de $a \rightarrow b$). En tanto asunto jamás comprobable más allá del potencial argumentativo que acompañe la idea de que entre una cosa y otra hay algún tipo de vínculo causal, podemos apelar a la idea de Ricœur (2004, p. 302 y 305) de que en el fondo es la imaginación la

¹¹ Leinhardt (2000, p. 223-226) habla por ejemplo de “learning that *result from* such [teaching] practices” o de “instructional practices and learning *consequences*” (cursivas mías).

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

que ha prestado buenos servicios al establecer que los manuales o los programas guardan una relación casi isomórfica con las prácticas de enseñanza y estas con los aprendizajes de los estudiantes¹².

Podemos ver, por ejemplo, un trabajo de Robert Stradling (1995) analizando los planes de estudio de historia a nivel nacional o continental europeo, mayormente en sentido negativo, en tanto destaca las carencias y de hecho propone cambios en el sentido de mejoras. En *Clío en las aulas* (1998) Raimundo Cuesta maneja abundantemente la idea de que lo que enseñan los profesores de historia tiene que ver con la “historia regulada”, es decir la que emana de las decisiones políticas y administrativas del momento. De todas formas, para él “la historia enseñada” en el sentido de las prácticas reales es hija de tradiciones profesionales ampliamente resistentes a los cambios sugeridos ya sea por la Academia, ya sea por la autoridad política o administrativa. Annie Bruter, en su trabajo de investigación respecto de la historia enseñada en el siglo XVII en Francia (2002) alega también que para entender las prácticas “reales” de enseñanza de la historia, no solo hay que atender a la ascendente de las disposiciones políticas e institucionales sino que hay que prestar atención a la influencia de prácticas más antiguas emanadas de la propia tradición educativa, arqueológicamente recuperadas por ella a lo largo de su trabajo de investigación.

En cuanto a los manuales, la bibliografía que interesa de acuerdo con el enfoque de este artículo es la que tiene un perfil más “deconstructivo”, en el sentido de analizar lo que podríamos llamar las dimensiones ilocucionarias de sus textos e imágenes en función de la persecución de fines políticos o ideológicos no explicitados. La figura emblemática de Suzanne Citron constituye sin duda una referencia fundacional en materia de esta línea de análisis de manuales escolares de historia. *Le mythe national. L'histoire de France en question* (Citron, 1989) es una revisión exhaustiva y erudita de los manuales franceses –tanto vigentes en ese momento como anteriores– en particular en

¹² Con una mirada radicalmente diferente, J.-M. Barbier (1996, p. 13) sostiene que se puede definir a los conocimientos “como las inferencias a partir de la comprobación de la restitución o de la utilización de los enunciados”. Por su parte, L. Quéré (2000, p. 154) sostiene que “las reglas y las instituciones no ejercen poder causal sobre los agentes [puesto que] seguir las reglas no es orden causal, sino práctico”.

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

referencia a inculcación de una idea estereotipada –y para ella, falsa– de historia nacional francesa: “L’histoire inventée pour l’école, est le catéchisme d’une religion de la France” (1989, p. 25). A lo largo del libro, así como de otros trabajos de la misma autora¹³, predomina la idea de que lo que los programas “mandan” es lo que los manuales “contienen”, y sin duda lo que los profesores enseñan y los alumnos aprenden, que es claramente su principal preocupación.

Sus trabajos han sido ampliamente inspiradores de los de Pilar Maestro (2000). Tienen en común la tendencia a denunciar a los manuales como reproductores de una historiografía por lo menos desactualizada, e incluso al servicio de intereses político-sociales específicos vinculados con esa historiografía. Maestro (2000, p. 26) considera que muchos manuales son un “resumen caricaturesco de la ciencia conocida”. Sin embargo, lo que interesa a los efectos de este artículo es la vinculación que establece entre ese tipo de materiales y la propensión a un aprendizaje memorístico de la historia, y por lo tanto, sin mayor sentido para los estudiantes, cuyo pensamiento considera que ha sido “petrificado” como consecuencia del uso de lo que llama manuales tradicionales y que en definitiva deben haber sido los que usó cuando era estudiante y cuando empezó a ser profesora de historia¹⁴.

J. Rüsen (1997), en *El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia* afirma por su parte que el manual es la herramienta más importante en la enseñanza de la historia, en tanto es la guía del proceso de aprendizaje histórico en el aula. Al igual que Maestro, y posiblemente habiendo sido su inspirador, Rüsen (1997) propone un nuevo tipo de manuales cuyo foco esté en la posibilidad de desarrollar la conciencia histórica de los estudiantes y no aprendizajes en definitiva irrelevantes en el mediano o en el largo plazo. Su inspiración es fundamentalmente filosófica y por

¹³ Veinte años después, Suzanne Citron publicó una versión revisada de esta obra, con el título levemente modificado: *L’histoire de France revisitée* (Éditions de l’Atelier, 2008). Otras obras suyas van completamente en el mismo sentido, como por ejemplo *Enseigner l’histoire aujourd’hui. La mémoire perdue et retrouvée* (Éditions Ouvrières, 1984), o el prefacio a *La fabrique scolaire de l’histoire* (L. De Cock, 2009).

¹⁴ En la misma dirección apuntan los trabajos de los estadounidenses James Loewen (1995), titulado precisamente *Lies my teacher told me. Everything your American History textbook got wrong*, y el de Ray Raphael (2004), titulado también sintomáticamente *Founding myths. Stories that hide our patriotic past*.

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

lo tanto aunque define con precisión las características del manual ideal, su vinculación con las orientaciones propiamente historiográficas es mucho más difusa, al menos en el planteo de ese artículo. De hecho, lo que más le importa es la vinculación de la temática abordada en clase de historia con el tiempo presente (RÜSEN, 1997, p. 91).

Vemos entonces, a partir de unos pocos ejemplos que podrían multiplicarse ampliamente, cómo los objetos de estudio de la didáctica de la historia –ya se trate de la enseñanza de la historia, su enseñanza y aprendizaje o solamente el aprendizaje de la historia– son a menudo aprehendidos de maneras deductivas particulares. De hecho, muchos estudios los proyectan “a futuro”, dando por segura la consecuencia de la aplicación de un programa o plan de estudios o de la utilización de un manual, como es el caso de Rüsen (1997). Quedan ampliamente por fuera de muchos estudios las distintas maneras en que los diferentes profesores pueden servirse de un mismo manual, e incluso la infinita diversidad de “efectos” posibles, en términos de aprendizaje o de apreciación de los saberes en cuestión que pueden experimentar alumnos de diferentes edades, con diferentes relaciones con el saber, con la escuela, con su profesor, con la lectura o con la historia como saber deseable.

Terminaré este apartado, como lo he anunciado, dejando de lado en cierta forma la metáfora de la caverna de Platón. Debo hacerlo en función de una cierta cantidad de investigaciones empíricas que han intentado acercarse a lo que distintos autores consideran como el territorio de la didáctica de la historia. En el capítulo 2 de *Historical thinking and other unnatural things. Charting the future of teaching the past* (2001), Sam Wineburg ofrece una reseña exhaustiva de las investigaciones sobre pensamiento histórico de alumnos y profesores en ámbitos de habla inglesa a lo largo del siglo XX. Esas investigaciones no dejan sin embargo de ser, a su manera, “heterologías” –como lo es la historia– en la medida en que están concebidas a veces desde los marcos conceptuales de la psicología, a veces desde los de la sociología, recurriendo habitualmente a la entrevista y otras formas de registro de la información. Tal es el caso de investigaciones de gran porte, como la tesis de Nicole Lautier, publicada como *À la rencontre de l'histoire* (1997) y de múltiples trabajos que parten de la observación de clases, de

entrevistas con profesores o con estudiantes (CARIOU, 2004; COOPER; DILEK, 2004; LEINHARDT, 2000).

Por último, no puedo dejar de mencionar las encuestas internacionales a gran escala como *Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, coordinada por Bodo von Borries, Magne Angvik y Andreas Körber (1997) y su réplica latinoamericana *Los jóvenes y la historia* (2012-13), coordinada por Luis Cerri y Gonzalo de Amézola. Constituyen una inmensa novedad en materia de investigación sobre los saberes históricos de alumnos y profesores de historia, no obstante lo cual, mantienen el patrón de causalidad que venimos analizando en lo que tiene que ver con las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, y más discretamente, entre directrices educativas y la enseñanza de la historia como práctica efectiva. Magne Anvik sostiene que esta investigación subsanará una importante carencia en la medida en que “we know very little about *the results of history teaching*” (1997, A19, cursivas en el original). Para concluir que “on this background [la información obtenida por la investigación permitirá] to work in *an improvement on history teaching* based on the diagnosis of the situation” (ANVIK, 1997, A23, cursivas mías).

Este apartado me ha permitido ver, en primera instancia, las formas en que la enseñanza o el aprendizaje de la historia eran deducidos de los contenidos de programas o de manuales en un modo relativamente isomórfico, lo que crea a menudo la idea de que lo que se enseña y lo que se aprende en clase de historia guardan una estrecha relación con las directivas oficiales o con los libros de estudio. Al movernos, sin embargo, hacia otro plano, en el que los estudiantes y los profesores eran contactados directamente, nos encontramos en que el nivel deductivo conserva su lugar en el escenario del entendimiento tanto de la enseñanza de la historia como de su aprendizaje. Parece estar claro que se mueven al margen, o incluso que de alguna manera van a contra corriente de los aportes provenientes de la psicología (la genética, la cognitiva o la psicoanalítica) o de la hermenéutica del siglo XX que alientan otras miradas en relación a la lectura y la comprensión de los textos, los historiográficos, los de los manuales o los de la voz de los profesores, o las preguntas de una encuesta.

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

El último apartado de este trabajo me llevará a recapitular, en lo esencial, las bases sobre las que se han estructurado los dos primeros, siendo la persistencia de una relación causal entre programas, manuales, prácticas de enseñanza y aprendizaje la que nos guiará en una mirada global en torno a la percepción de los fines de la enseñanza de la historia.

El país de las utopías trascendentes¹⁵

La literatura destinada a los fines de la enseñanza de la historia es amplísima y no es novedosa. También es muy diversa, según el lugar y el tiempo de su enunciación. Es posible que sus orígenes coincidan con los de la enseñanza de la historia como disciplina escolar con aristas políticas y sociales, por eso la encontramos primero y persistentemente en textos emanados de autoridades políticas nacionales o supranacionales, y más recientemente de autores relacionados con el ámbito universitario. Como textos conteniendo ideas políticas, podemos encontrarles un pasado, tal vez incluso un *espacio de experiencia*, en los gestos “revolucionarios” e “ilustrados”, pródigos en proyectos para un mundo mejor y más justo. Por otra parte, la idea de asociar a la enseñanza de la historia con la consecución de fines políticos, cívicos o ideológicos encuentra con toda seguridad un ejemplo paradigmático en el *Catéchisme républicain* de 1793, largamente reimpresso y utilizado en Francia, aún antes de que la historia pudiera identificarse como una asignatura escolar. Lenin contaba con Pokrovsky para elaborar unos programas de formación de profesores de historia que aseguraran la adopción de puntos de vista marxistas en todo tipo de asuntos por parte de los alumnos (FERRO, 1985, p. 245). No parece necesario abundar más en ejemplos que solamente apuntan a descartar la idea de que se trata de algo novedoso y propio de finales del siglo XX.

Existen por otra parte, y más vinculados con el texto de los programas oficiales, finalidades que vinculan la enseñanza de la historia con el desarrollo del sentido crítico, con el conocimiento/memoria del pasado nacional (francés o estadounidense, por ejemplo) o regional (europeo o latinoamericano, por

¹⁵ Tomo la expresión “utopía trascendente”, de Gabriel Quirici, en “Noticias de ayer” (en *Del dicho al hecho*, Montevideo, 2010).

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

ejemplo) o con aprender a pensar históricamente (PLA, 2005; SEIXAS, 2015; VILAR, 1992). Algunos de ellos están casi en el antiguo registro de la *historia magistra vitæ* (LAVILLE, 2004), mientras que otros apuntan directamente al desarrollo de la conciencia histórica (LEE, 2005; NORDGREN, 2016; THORP, 2016; TUTIAUX-GUILLON, 2003).

Lo primero que me interesa destacar, entonces, es la relación entre el tiempo presente, en que se formula el texto, y el futuro, en el cual se apreciarán los efectos de su puesta en práctica. Es claro que existe algún tipo de vínculo entre el contenido del texto y los efectos de su aplicación/implementación en tanto mandatos legales emanados de una autoridad legítima y competente. Algunas veces, podemos ubicarlos en el registro ilocucionario de la promesa, y eso aparece casi como necesariamente vinculado a la justificación de la permanencia o de los cambios requeridos en la asignatura Historia en los diferentes niveles del sistema educativo en los que se dicta. Otras veces, podemos ubicarlos en el plano utópico del deseo, casi como apostando a que una vez dichas, algunas cosas tienen la posibilidad de convertirse en realidad¹⁶. En forma muy general, pueden ser considerados como representaciones anticipatorias de lo que los autores imaginan que será, o que deberá ser si los textos actúan como consignas, para otros que no son ellos mismos.

Existe sin embargo, algún tipo de vínculo con lo que planteamos más arriba respecto de la percepción de una relación entre programas, manuales, enseñanza y aprendizaje de la historia. De hecho, la expectativa de logro de los fines cívicos –o del desarrollo de la conciencia histórica por ejemplo– de la enseñanza de la historia tiende a desmarcarse de los de la adquisición de unos contenidos precisos incluidos en un programa de historia que no contenga ningún punto titulado “cómo ser un buen ciudadano en este país”¹⁷. Naturalmente sus autores tienen la expectativa de una relación casi isomórfica entre lo que

¹⁶ Herederos –inconfesables con toda seguridad– del Proudhon de “La propiedad está vencida: ya no se levantará jamás. En todas partes donde este libro se lea, existirá un germen de muerte para la propiedad; y allí, más o menos pronto, desaparecerán el privilegio y la servidumbre.” (¿Qué es la propiedad?, 2005, p. 229).

¹⁷ Y de todas formas, las respuestas “correctas” –en muchos casos meros “aciertos”– estarían en el mismo plano de las relativas a los factores que desencadenaron la expansión ultramarina a fines del siglo XV, o de las diferentes posturas respecto del origen de la revolución industrial...

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

proponen los programas, lo que dicen los manuales siguiendo a los programas, lo que enseñan los profesores y lo que aprenden los alumnos (a → a'), pero además cuentan con que de todo eso derivará –casi necesariamente– un cierto tipo de conducta cívica, de adhesión a valores como el respeto o la tolerancia, o el desarrollo de la conciencia histórica (a' → b). Parece estar claro entonces que existe una manera de pensar la enseñanza de la historia como una propuesta en la cual los fines estrictamente cognitivos¹⁸ son solamente un puente para llegar a otros de carácter más elevado¹⁹.

En tanto se trata de textos cuyo referente está en suspenso en la medida en que lo que dicen no ha sucedido aún sino que ha de suceder, Ricoeur (2000, p. 197 y siguientes) los clasificaría como utópicos (distinguiéndolos de los creativos, de las fantasías, etc.). Esto refuerza el papel que (2004, p. 302 y 305) le atribuye a la imaginación en la configuración de una relación causal singular, sobre todo porque no se trata de dos acontecimientos pasados o presentes, sino de uno real, en el presente –a menudo originado en el pasado– y otro que ha de existir en el futuro. No es cuestión por lo tanto solo de deducir la posibilidad de una relación entre dos acontecimientos, sino de imaginarla posible, e incluso de desearla y apostar a ella.

También es factible leer estos textos como una especie de contracara de la imaginación histórica, más en el espíritu de Collingwood (1952, p. 267-286) que en el de Gadamer (1977, p. 367). La idea de enunciar unos fines a lograr a partir de acciones concretas a llevar a cabo por otros distintos de los autores del texto²⁰

¹⁸ Me refiero aquí específicamente a aprender historia, en el sentido de contenidos historiográficos. Entiendo que *pensar históricamente* está más bien en el dominio de las capacidades intelectuales, pero no es un saber en sí mismo, aunque se lo haya aprendido. No sé si he conocido algún profesor de historia que no esperara/deseara que sus alumnos aprendieran lo que se ha enseñado en clase, en el sentido de conocimientos relativos a un período del pasado, con o sin perfil historiográfico incluido.

¹⁹ Pueden consultarse, entre varios documentos: *Fostering peaceful co-existence through analysis and revision of history curricula and textbooks in southeast Europe. Preliminary report* (UNESCO, 2006); *Détournements de l'histoire/Misuses of history* (CONSEIL DE L'EUROPE, 1999); *Leçons d'histoires. Le Conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire* (1999).

²⁰ Pierre Pastré (2007, p. 88) habla de una "*gestion par enveloppe*" para dar cuenta del hiato entre la formulación de consignas de trabajo y su ejecución por parte de otros que no son los que las pensaron y desearon que se pusieran en práctica. En el fondo no es más que el problema hermenéutico y semiótico referente a las dimensiones ilocucionarias, y en cierta forma con expectativa performativa, del texto, o lo que está en juego entre el autor y el lector, cuyos horizontes a veces se fusionan (GADAMER, 1977, p. 377) y a veces ni siquiera se cruzan...

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

–es decir profesores y alumnos, y sin duda autores de manuales– parece descansar en la posibilidad de imaginar ese momento, casi como si el presente ya fuera el pasado de lo que ha de ser. Si por el contrario lo miramos con ojos de Gadamer, tenemos que poner en juego la distancia que haría del futuro un “otro” positivo del presente –negativo– que se desea cambiar y mejorar a través del logro de las propuestas para la enseñanza de la historia. La percepción negativa del presente parece ser la pieza clave para entender la forma en que se piensa el futuro en muchos textos referidos a los fines de la enseñanza de la historia.

Podríamos, finalmente, mirarlo con ojos de Koselleck (1993, p. 338 y siguientes), y encontrar allí una relación activa –de raíz Gadameriana– entre el *espacio de experiencia* de sus autores (personas e instituciones) y el *horizonte de expectativa* del que dan cuenta al embarcarse en el enunciado de finalidades no estrictamente cognitivas para la enseñanza de la historia, entrecruzando una experiencia (pasada o presente) deficitaria, insatisfactoria o directamente negativa, con un futuro alentador y forzosamente mejor que el presente. Comparten, de alguna manera, una arista común con la dimensión ilocucionaria de la promesa y dejan adivinar la existencia de un deseo, que muchas veces se expresa en modo subjuntivo.

Podemos preguntarnos una vez más para quiénes es pensable que estos textos estén dirigidos. No hay ninguna pista –en tanto por ejemplo su difusión no es para nada masiva– de que sean los propios profesores de historia. Su principal circulación parece estar en actividades académicas del tipo de congresos o mesas redondas, y con más seguridad, en los ámbitos de toma de decisiones respecto de diversos aspectos de la enseñanza de la historia, desde planes de estudio hasta manuales incluyendo el currículum de la formación inicial de profesores de historia. En contraste –y en su infinita diversidad– las finalidades, intenciones, objetivos, que figuran en los textos producidos por profesores de historia difícilmente aluden a la formación cívica o ciudadana, a la construcción de una idea de Europa o de Latinoamérica, etc. en tanto están de hecho mucho más ligados a la forma en que cada uno concibe la naturaleza y la relevancia de los contenidos compartidos en clase. Finalmente, si nos preguntamos por la

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

fuerza ilocucionaria de algunos de los textos relativos a las finalidades de la enseñanza de la historia, nos encontramos con que es realmente difícil de percibir con claridad la forma en que una cosa derivará de la otra, es decir, la forma en que una cierta condición cívica o patriótica derivará de la enseñanza y del aprendizaje –a corto, mediano o largo plazo– de los contenidos prescritos por el programa oficial. Lee y Shemilt (2007) han reflexionado profundamente acerca de las implicaciones de la combinación de enseñanza de la historia, en especial la nacional, con la consecución de fines cívicos y políticos. Ven, con temor, la posibilidad de que de esa forma la enseñanza de la historia se transforme casi en el registro de “el fin justifica los medios”. De todas formas, queda siempre abierta la pregunta (SEIXAS, 2000) de si estos fines son compatibles o no con no importa cuál orientación historiográfica adopten los profesores –siempre singularmente considerados–. Si miramos de cerca a los alumnos, uno a uno, casi no hay forma de formular la pregunta.

Conclusión

Para seguir pensando

La relación de un texto con su contenido ha sido objeto de muchas reflexiones y, más aún, la relación de su contenido con lo que los lectores pueden ven en él, la historiografía incluida. Con esto estoy diciendo que todo el contenido de este artículo no es más que un texto que, siguiendo a Barthes (1966, p. 26), no hace más que decirse a sí mismo. No es por lo tanto –dependiendo de los lectores– ninguna clase de verdad, ni de elogio o de injuria a los autores que he leído y seleccionado para la realización de este trabajo.

En tanto ha sido escrito desde la perspectiva de una profesora de historia, no ha querido hacer más que mostrar las posibilidades de lectura/análisis/interpretación de textos que de una manera o de otra refieren a la enseñanza de la historia, a su aprendizaje por parte de los estudiantes y a los fines a los cuales ha de apuntar el trabajo cotidiano en las aulas de los distintos niveles del sistema educativo. Puede ser mirado, sin duda, como un texto más que dice lo que *otros* hacen, atribuyéndole sentido desde un lugar concreto de enunciación.

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

He querido en efecto hacer evidente la diversidad de posibilidades que ofrece la literatura referente a la didáctica/enseñanza de la historia, y las maneras en que sus autores la relacionan con el aprendizaje como objetivo, como efecto o como resultado de la acción de enseñar historia. No he encontrado a nadie que hablara en primera persona del singular ni de lo que ha hecho personalmente en el campo de la enseñanza de la historia, es decir, dentro de las cuatro paredes de un salón de clases. Son, con toda seguridad, prohibiciones de un *lugar* de enunciación, y también de producción del saber, del interés, de la inquietud por un cierto asunto que deja siempre alguna arista en la sombra como para desencadenar procesos de investigación, de trabajo especulativo, etc.

Creo que vale la pena el esfuerzo de pensarse desde otro lugar y con la cabeza de otro. Vale la pena, también, saber que hay otros, que a pesar de haber sido contruidos discursivamente en su acción y en su pensamiento, siguen siendo otros. Como tales, siguen siendo relativamente inaccesibles en lo esencial de su manera de entender el mundo y su propio hacer profesional, ya sean profesores de historia o académicos y políticos con el corazón puesto en la problemática de la enseñanza de la historia y en la de su aprendizaje.

Referencias

ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter; DICKINSON, Alaric. How children explain the "why" of history the *chata* research project on teaching history. **Social Education**, [S.l.], v. 61, n. 1, p. 17-2, Jan. 1997.

ANGVIK, Magne; VON BORRIES, Bodo. **Youth and history: a comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents**. Hamburgo: Andreas Körber, 1997.

AXTELL, James. The pleasures of teaching history. **The history teacher**, [S.l.], v.34, n.4, p. 433-446, Aug. 2001.

BARBIER, Jean-Marie. Introduction. *In*: BARBIER, Jean-Marie (org.). **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris: PUF 1996. p. 1-17.

BARTHES, Roland. Introduction à l'analyse structurale des récits. **Communications**, 8 Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit, [S.l.], p. 1-27, 1966.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, [S.l.], v. 9, n. 19, p. 22-42, 1990.

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

BRUTER, Annie. Un exemple de recherche sur l'histoire d'une discipline scolaire : l'histoire enseignée au XVIIIe siècle. **Carrefours de l'éducation**, [S.l.], n. 13, p. 2-17, 2002.

CARIOU, Didier. La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. **Revue Française de Pédagogie**, [S.l.], n. 147, p. 57-67, mai/juin 2004.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Brasil: FGV, 2013.

CERRI, Luis Fernando (org.). **Os jovens e a história**: Brasil e América do sul. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.

CERTEAU, Michel de. **La escritura de la historia**. Ciudad de México: Iberoamericana, 1993.

CHERVEL, André. L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche. **Histoire de l'Éducation**, [S.l.], n. 38, p. 59-119, 1988.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1997.

CITRON, Suzanne. **Enseigner l'histoire aujourd'hui**. Paris: Les éditions ouvrières. 1984.

CITRON, Suzanne. **Le mythe national**. L'histoire de France en question. Paris: Éds. Ouvrières, 1989.

CITRON, Suzanne. Préface. *In*: PICARD, Emmanuelle ; DE COCK, Laurence (orgs.). **La fabrique scolaire de l'histoire** : illusions et désillusions du roman national. Marseille: Agone, 2009. p. XIII-XXV.

COLLINGWOOD, Robin George. **Idea de la historia**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1952.

COOPER, Hilary. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria**. Madrid: Morata. 2002.

COOPER, Hilary. How can we plan for progression in primary school history? **Revista de Estudios Sociales**, [S.l.], n. 52, p. 16-31, Apr. 2015.

COOPER, Hilary; DILEK, Durson. Children's thinking in history: analysis of a history lesson taught to 11 year olds at Ihsan Sungu school, Istanbul. **History Education Research Journal**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. xx-xx, June 2004.

CUESTA, Raymundo. **Clio en las aulas**: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Akal, 1998.

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

DEILE, Lars. **Didaktik der Geschichte**. *In*: DOCUPEDIA-ZEITGESCHICHTE. [S.l.: Docupedia], 27 Jan. 2014. Disponible en: http://docupedia.de/zg/Didaktik_der_Geschichte. Acceso en: 10 fev. 2021.

DICKINSON, Alarik; LEE, Peter; ROGERS, Peter. **Learning History**. London: Heinemann Educational Books, 1984.

FENSTERMACHER, Gary. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. *In*: WITTROCK, Merlin (org.). **La investigación de la enseñanza**: vol. I. enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós, 1989. p. 149-179.

FERRO, Marc. **L'histoire sous surveillance**. Paris: Folio Histoire, 1985.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método**: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme, 1977.

HENRIQUEZ, Rodrigo; PAGÈS, Joan. La investigación en didáctica de la historia. **Educación XXI**, [S.l.], v. 7, p. 63-83, 2004.

KOSELLECK, Reinhardt. **Futuro pasado**: para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona: Paidós. 1993.

KÖRBER, Andreas. Historical consciousness, historical competencies and beyond? some conceptual development within German history didactics. *In*: BERG, Hell; LENZ, Claudia; THORTENSEN, Erik (orgs.). **Historizing the uses of the past**: Scandinavian perspectives on historical culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II. [S.l.: s.n.], 2011. p. 145-164.

LAUTIER, Nicole. **Enseigner l'histoire au lycée**. Paris: Armand Colin, 1997.

LAUTIER, Nicole ; ALLIEU-MARY, Nicole. La didactique de l'histoire : note de synthèse. **Revue Française de Pédagogie**, [S.l.], v. 162, p. 95-131, 2008.

LAUTIER, Nicole. **A la rencontre de l'histoire**. Villeneuve d'Asq: Presses Universitaires du Septentrion, 1997.

LAVILLE, Christian. Historical consciousness and historical education. What to expect from de first for the second. *In*: SEIXAS, Peter (org.). **Theorizing historical consciousness**. Toronto: University of Toronto Press, 2004. p.165-182.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. *In*: DONOVAN, Suzanne; BRANDSFORD, John (orgs.). **How students learn**: history, mathematics and science in the classroom. [S.l.]: National Research Council (UK): The National Academic Press (USA), 2005. p. 32-77.

LEE, Peter; SHEMILT, Denis. 'I just wish we could go back in the past and find out what really happened': progression in understanding about historical accounts. **Teaching History**, [S.l.], v. 117, p. 25-31, Dec. 2004.

LEE, Peter; SHEMILT, Denis. New alchemy or fatal attraction? history and citizenship. **Teaching History**, [S.l.], v. 129, p. 14-19, Dec. 2007.

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

LEINHARDT, Gaea. Lessons on teaching and learning in history from Paul's pen. *In*: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (orgs.). **Knowing, teaching & learning history: national and international perspectives**. New York: New York University Press, 2000. p. 223-245.

LEVSTIK, Linda S.; BARTON, Keith. **Doing history: investigating with children in elementary and middle schools**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

LEVSTIK, Linda S.; BARTON, Keith. **Teaching history for the common good**. New Jersey: Lawrence Elbaum Associates, 2004.

MAESTRO, Pilar. Epistemología histórica y enseñanza. **Ayer**, [S.l.], v. 12, p. 131-181, 1992.

MAESTRO, Pilar. Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. La concepción de la historia enseñada. **Clío y Asociados. La historia enseñada**, [S.l.], v. 2, p. 9-34, 1997.

MAESTRO, Pilar. Libros escolares y curriculum: del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, [S.l.], v. 7, p. 25-52, 2000.

MATOZZI, Ivo. La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. **Teoría y Didáctica de las ciencias sociales**, [S.l.], v. 4, p. 27-56, 1999.

MONIOT, Henri. **Didactique de l'histoire**, Paris : Nathan, 1993.

MONIOT, Henri. La question de la référence en didactique de l'histoire. *In*: TERRISSE, André (org.). **Didactique des disciplines : les références au savoir**. Bruxelles: De Boeck, 2001. p- 65-75.

NORDGREN, Kenneth. How to do things with history: use of history as a link between historical consciousness and historical culture. **Theory & Research in Social Education**, [S.l.], v. 09, p, 1-26, 2016.

PANDEL, Hans-Jurgen. **Geschichte: Schulfach oder Lernbereich?** [S.l.: s.n.], 2014. Disponible en: <http://www.lehrplanforschung.ch/?p=4453>. Acceso en: 15 nov. 2020.

PASTRE, Pierre. Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. **Recherche et formation**, [S.l.], v. 56, p. 81-93, 2007.

PLÁ, Sebastián. **Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato**. México: Plaza y Valdés, 2005.

PLUCKROSE, Henry. **Enseñanza y aprendizaje de la historia**. Madrid: Morata. 1993.

QUÉRÉ, Louis. Singularité et intelligibilité de l'action. *In* : CNAM. **L'analyse de la**

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

singularité de l'action: séminaire du Centre de recherche sur la formation. Paris: PUF. 2000. p. 147-169.

RICŒUR, Paul. **Tiempo y narración, 1**: configuración del tiempo en el relato histórico. Madrid: Siglo XXI, 2004.

RICŒUR, Paul. **Del texto a la acción**: ensayos de hermenéutica. Madrid: Fondo de Cultura de España, 2000.

ROGERS, Peter. The new history: theory into practice. **The Historical Association**, [S.l.], v. 44, 1979.

RÜSEN, Jörn. Historical consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. *In*: SEIXAS, Peter (org.). **Theorizing historical consciousness**. Toronto: University of Toronto Press, 2004. p. 63-85.

RÜSEN, Jörn. The didactic of history in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies. **History and theory**, [S.l.], v. 26, n. 3, p. 275-283, Oct. 1987.

RÜSEN, Jörn. El libro de texto ideal reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. **Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, [S.l.], v. 12, p. 79-93, abr. 1997.

SEIXAS, Peter. Conceptualizing the growth of historical understanding. *In*: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy (orgs.). **The handbook of education and human development**. [S.l.]: Blakwell Publishers. 1996. p. 765-783.

SEIXAS, Peter. Schwiengen! die kinder! or das postmodern history have a place in the schools? *In*: STEARNS, Peter N; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (eds.). **Knowing, teaching & learning history**: national and international perspectives. New York: New York University Press, 2000. p. 19-37.

SEIXAS, Peter. A model of historical thinking. **Educational Philosophy and Theory**, [S.l.], v 49, p. 593-605, 2015.

SCHMIDT, María Auxiliadora. ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la historia? contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la historia. **Clío y Asociados. La historia enseñada**, [S.l.], v. 24, p. 26-37, 2017.

SHEMILT, Denis. The devil's locomotive. **History and Theory**, [S.l.], v. 22, n. 4, p. 1-18, Dec. 1983.

SPIVAK, Gayatri. Estudios poscoloniales: deconstruyendo la historiografía. *In*: MEZZADRA, Sandro (org.). **Estudios poscoloniales**: ensayos fundamentales. Madrid: Traficantes de sueños, 2008. p. 33-68.

SKINNER, Quentin. Significado y comprensión en la historia de las ideas. *In*: SKINNER, Quentin. **Lenguaje, política e historia**. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes, 2007. p. 109-164.

Como si la enseñanza de la Historia también fuera historia: consideraciones a la luz de las herramientas que utilizamos para entender el pasado

Ana Zavala

STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (eds.). **Knowing, teaching & learning history: national and international perspectives**. New York: New York University Press, 2000.

STRADLING, Robert. **The european content of the school history curriculum: report**. Strasbourg: Council of Europe: Council for Cultural Co-operation, 1995.

THORP, Robert. **Uses of history in history education**. Umea: Umea University, 2016.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique : l'exemple français. *In*: TUTIAUX-GUILLON, Nicole ; NOURRISSON, Didier. **Identités, mémoires, conscience historique**. Saint-Étienne: PU, 2003. p. 27-41.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole; CARIOU, Didier. History didactics in France: research and professional issues. *In*: KÖSTER, Manoel; THÜNEMANN, Holger; ZÜLDORF-KERSTING, Meik. (orgs.). **History Education: International Perspectives and Disciplinary Traditions**. 2nd ed. Wochenschau: [s.n.], 2019. p. 230-249.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole ; NOURRISSON, Didier. **Identités, mémoires, conscience historique**. Saint-Étienne: PU, 2003.

VILAR, Pierre. **Pensar la historia**. México: Instituto Mora, 1992.

WINEBURG, Sam. **Historical thinking and other unnatural things: charting the future of teaching the past**. Filadelfia: Temple University of Philadelphia, 2000.