

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ANTE LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI: LA NECESIDAD DE NUEVOS RELATOS E IMAGINARIOS COLECTIVOS. LOS CASOS DE CHILE Y ESPAÑA

GONZALO ANDRÉS GARCÍA FERNÁNDEZ<sup>1</sup>

### 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente artículo es problematizar acerca de la cuestión de la enseñanza escolar de la Historia el ámbito de la investigación de la teoría y la didáctica de la Historia. En segundo lugar, situaremos dicha problemática en un estudio de caso sobre el impacto e influencia de la enseñanza de la Historia en la formación de percepciones ciudadanas (políticas y sociales) en estudiantes secundarios de Viña del Mar y Alcalá de Henares. Dicho objetivo se verá atravesado por la siguiente pregunta: ¿Es importante la enseñanza de la Historia para afrontar los principales desafíos y crisis que adolece nuestra sociedad contemporánea?

Podríamos decir que en la actualidad el gran objetivo de la enseñanza de la Historia, es decir, su para qué, continúa siendo la formación de una específica de ciudadanía fundamentada en la nación y en los universales. Dicho paradigma se refuerza en el presente con lemas educativos muy comunes como lo es el conocimiento del pasado para la comprensión del presente (García, 2021a). De esta forma, en este trabajo reflexionaremos sobre el carácter de la Historia y su enseñanza, sobre si efectivamente la Historia enseñada nos ayuda a comprender nuestro presente.

Finalmente, plantharemos la necesidad de nuevos paradigmas teóricos y metodológicos en la Historia para la generación de nuevas narrativas históricas y visiones educativas de formación ciudadana.

---

<sup>1</sup> Grupo de Investigación Consolidado del Sistema Universitario Vasco: “País Vasco, Europa y América: Vínculos y Relaciones Atlánticas” de la Universidad del País Vasco. Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos (IELAT) de la Universidad de Alcalá. gonzaloandres.garcia@edu.uah.es

## 2. ELEMENTOS PROBLEMÁTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL SIGLO XX

### 2.1. Nación, poder e historia

La Historia de las naciones o nacional es, nos guste más o menos, parte de nuestro itinerario curricular en nuestras escuelas. Se ofrezca de una u otra manera, ya que existen diferentes tipologías o formas de contarla, al final, la Historia nacional prevalece. Esto encuentra su explicación fundamentalmente a finales del siglo XIX, que cuando comienza un proceso de construcción y justificación nacional, es decir, de la elaboración de un gran relato o narrativa sobre la nación que antes no existía. Dicho relato o narrativa, avalada por el Estado e inventada por los historiadores profesionales de la época en adelante, se vuelve hegemónica en todo el mundo (ahora diríamos Historias tradicionales). Esta nueva Historia de las naciones ofrecerá algo que consideramos relevante: una lógica identitaria sujeta a la nación a través de una narrativa histórica. En definitiva, se inventa una Historia sobre las nacientes naciones decimonónicas con un objetivo doble: 1) cimentar las bases sociales y políticas del Estado, y 2) homogeneizar cultural e identitariamente a las sociedades que allí habitasen (Pérez, 2021; Fontana, 2006 y Anderson, 1993).

Entonces, cuando decimos poder, nos referimos al Estado, al poder que emana del mismo a través de su pensamiento orgánico sobre su presente y su futuro. Ahí la necesidad de edificar una utopía común fue fundamental. El futuro estaba por hacerse, y las Historias de la nación ofrecían una identidad común basada en un pasado imaginado. El objetivo central que se planteó en aquel entonces sería situar el presente en función de un futuro: el de las naciones.

El futuro de la nación será homogéneo y se impondrá la igualdad en términos culturales, obviando el ámbito social o jurídico donde prevalecerá la diferencia en términos de desigualdad (de derechos, de oportunidades, etc.). De esta forma, el poder, orquestado en función de intereses corporativistas elitistas (grupos de poder, élites políticas), necesitará de una narrativa sobre la nación que justifique la estructura de poder del Estado en función de una identidad que se encuentre fundamentada en un pasado imaginado, inventado ad hoc, y estructurado de forma lineal en valores de modernidad y progreso (Pagès, 2011; Carretero y Borrelli, 2010).

### 2.2. Positivismo e historicismo

Una de las principales escuelas epistemológicas en la Historia desde finales del siglo XIX fue la del positivismo historiográfico, que situó al historiador como un “científico del pasado”, cuyo conocimiento se construía a través de la metodología científica. Otra importante fue la escuela historicista, la cual

discrepaba acerca del rol del historiador en la constitución del saber histórico. El historiador, dice un positivista, creará saber histórico a través del método científico, mientras que el historicista dirá que solo encontrará el saber fidedigno, o la verdad histórica, en las fuentes, por lo que el historiador no crea nada, sino que descubre, ordena, narra y muestra el saber histórico. De tal forma, ambas escuelas historiográficas coinciden tanto en la teleología de la verdad en Historia, como en la exclusión del historiador como un sujeto que interpreta un objeto, y que, por lo tanto, dispone de criterios propios que influyen sobre una determinada selección de fuentes, la elaboración de preguntas y objetivos de investigación, etc. (Carretero, 2019; Ankersmit, 1998 y Paul, 2019).

Históricamente, podríamos afirmar que el perfil positivista se torna hegemónico en el siglo XX, que su epistemología aún perdura en nuestro presente, sobre todo en los contextos educativos. Sin embargo, el historicismo, sin ser hegemónico, también es utilizado en educación hoy en día. Ambos perfiles historiográficos los consideraremos problemáticos por su afán compartido de enseñar una verdad histórica en términos únicos y excluyentes, lo que genera una visión unilineal, monolítica y estanca de la Historia; y obviando la diversidad y pluralidad existentes en nuestro mundo, que es poliédrico y polifónico, es decir, un mundo caracterizado por albergar una complejidad constituida por muchas voces, que en muchas ocasiones no son escuchadas en las tradicionales formas de enseñar y aprender Historia en la actualidad.

### 3. CONTEXTOS SUPRANACIONALES Y FORMACIÓN CIUDADANA

La construcción de los Estados-nación decimonónicos necesitaron de una narrativa o relato justificador y emancipador, que dejara atrás las sociedades de Antiguo Régimen y que dieran pie al mundo que conocemos hoy: el mundo de las naciones. Los historiadores profesionales tuvieron un rol esencial en dicha empresa, pero también la educación, es decir, surge la escuela y la Historia nacional con el objetivo de formar ciudadanos que se identificaran con la nación y que fueran leales a la misma (García, 2021b). La profesionalización de la Historia y el comienzo del inicio de una educación pública comienza a manifestarse a finales del siglo XIX y principios del XX. Dicho periodo de tiempo lo compararemos con el que transcurre entre finales del siglo XX y el presente siglo XXI, ya que ambos periodos de tiempo se destacan por el fin de un ciclo y comienzo de otro.

Durante el último tercio del siglo XX se vivieron experiencias políticas, sociales, económicas y culturales que, en parte, cambiaron el rumbo de nuestro mundo: el fin de la Guerra Fría, la caída de la Unión Soviética como alternativa ideológica y política en el mundo, el fin de las dictaduras militares y de periodos

autoritarios en América Latina y Europa, y el inicio y fin de las denominadas “Transiciones hacia la democracia”. Por otro lado, en dichos momentos comienza además una era neoliberal hegemónica en el mundo que no solo contempla la transformación de un paradigma político-económico, sino que también uno de más carácter social y cultural en la sociedad. En medio de todos estos procesos, Estados, poderes e instituciones supranacionales se preocuparon, entre otras muchas cosas, por reincorporar a una ciudadanía que se encontraba en un estado postraumático a un nuevo proyecto de sociedad al cual se le denominó “la sociedad del siglo XXI”. Este proyecto ciudadano o de sociedad tendrá, como hemos mencionado anteriormente, actores diversos tanto dentro como fuera de los Estados. Este paradigma de sociedad para el siglo XXI repercutirá con especial fuerza en el campo de la educación, con la finalidad de incentivar y promover una educación para el siglo XXI (García, 2020).

A nivel supranacional podemos mencionar a la UNESCO, fundada en el año 1947, la cual tuvo como principal lema fundador el de contribuir a los procesos de paz en el mundo. Dicha entidad, a finales del siglo XX convoca a un tal Jacques Delors, ex presidente de la Comisión Europea, para articular un proyecto entorno a cuáles deberían ser los nuevos objetivos de la educación del siglo XXI. De aquello surgió una obra colectiva dirigida por el propio Delors titulada: *La educación encierra un tesoro*. Dicha obra colectiva no sería un libro cualquiera, sino un informe a petición de la UNESCO que detallaría las coordenadas de la educación para el siglo XXI, un proyecto en el cual se trabajó durante toda la década de los años 90's. Este informe tendría cuatro grandes pilares o ideas fundamentales: aprender a saber, a hacer, a ser y a vivir juntos. La sociedad del siglo XXI ponía su punto final en el mundo y un punto y aparte en los Estados-nación, un guiño a la construcción de una ciudadanía internacional y diversa, situación que se diferencia de aquel periodo fronterizo de a finales del siglo XIX, principios del XX (Reimers y Chung, 2016).

No solo la UNESCO participa en este proyecto, sino que también entidades como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), creada en 1961 con motivaciones parecidas a las de la UNESCO, pero con un rol diferenciado. Esta entidad también se preocupa, ya entrados al siglo XXI, por hacer diagnósticos a los estudiantes mediante informes PISA (Programa Internacional de Evaluación de Alumnos) y consultas especializadas denominadas *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo). A estas iniciativas se le fueron sumando otras como el programa de Evaluación y Enseñanza de las Habilidades en el siglo XXI, impulsada por compañías del mundo de la tecnología como Cisco, Intel y Microsoft. También hubo iniciativas más directas en el entorno al comportamiento cívico y ciudadano. El IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement), creado en el año 1958, fue otra institución de corte supranacional cuyo objetivo elemental será la educación escolar. El IEA tiene varias ramificaciones de estudio y una de ellas nos interesa en

particular: el ICCS (International Civic and Citizenship Education Study). Los informes del ICCS están destinados a evaluar y diagnosticar los comportamientos cívico-ciudadanos y la percepción que se tiene de los mismos por parte de los estudiantes.

También existen iniciativas construidas en el marco nacional destinadas al mundo, concretamente del Consejo Nacional de Investigación de Estados Unidos para el mundo, donde se pidió la colaboración de Margaret Hilton y James Pellegrino para elaborar un informe de investigación psicológica y social sobre las habilidades en el siglo XXI denominado: *Education for life and work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st century*. En dicho informe van un poco más allá ya que a los autores se les pide resultados sobre lo ya avanzado hasta el momento, concretamente hasta la primera década del siglo XXI.

No podemos dejar de mencionar a la Unión Europea, un poder supranacional en el marco europeo que no se ha quedado al margen de todo lo expuesto, sino que lo ha apoyado, sobre todo con financiación (desde instituciones hasta centros escolares). En la actualidad, la UE tiene en marcha un proyecto que está inserto en las ideas de construcción de sociedad para el siglo XXI denominada “Educación y Formación 2020”, un proyecto es conveniente de estudiar, así como sus proyectos más contemporáneos (“Espacio Europeo de Educación y más allá, 2021-2030”), ya que todo lo que hemos mencionado no es una mera casualidad sino parte de un proyecto global ciudadano en el marco de la internacionalización de las políticas educativas.

Entonces, ¿existe pues un nuevo paradigma educativo, social y político para el siglo XXI? Más bien hablaríamos de una reforma de las principales debilidades de los sistemas educacionales a nivel económico, de acceso y en términos culturales (multiculturalismos, interculturalismos). El gran problema de todo ello fue que las debilidades que en esta comunicación consideramos como fundamentales, las epistemológicas y deontológicas, no cambian demasiado su rumbo. Es más, se asientan bajo nuevos criterios. Si bien la nación se deja en un segundo lugar, el objetivo educativo del siglo XXI girará alrededor de criterios psicológicos, como la resiliencia, y de productividad; de competitividad individual y eficiencia; de virtualización, supranacionalismo y globalización. En dicho marco la Historia tendrá la finalidad central de no olvidar a la nación, insistiendo en la enseñanza de Historias nacionales excluyentes.

#### 4. EDUCACIÓN E HISTORIA: EL CASO DE CHILE Y ESPAÑA

Ante los resultados de nuestros estudios de caso, producto de un estudio etnográfico en aulas de liceos de Viña del Mar y IES de Alcalá de Henares nos hacemos una pregunta central: ¿Influye la Historia que se enseña en la

formación de percepciones ciudadanas (sociales y políticas) en el último curso escolar en estudiantes secundarios? Al respecto, llegamos a algunos resultados y reflexiones para continuar discutiendo e investigando.

Por un lado, destacaremos la relación de los estudiantes con la Historia enseñada, que se caracterizó por ser lejana y apática, y, por otro lado, sus percepciones sobre la Historia, que denotó una visión axiomática, estática y lineal de la Historia. Estos dos escenarios nos llevaron a descubrir otros más específicos como, por ejemplo, sus percepciones respecto al poder en la Historia. Esto fue parte una percepción ciudadana generalizada que los sitúa fuera del poder, es decir, asumen a priori que el poder “es asunto de gente que está a otro nivel”, tal y como decían algunos estudiantes viñamarinos, o que el poder “no es asunto nuestro”, decían otros estudiantes alcaláinos.

A menudo estos estudiantes están habituados a estudiar, leer, escuchar, recitar y memorizar sobre grandes monarcas y emperadores, notables presidentes y ministros como los únicos gestores de la transformación política. Durante años se ven expuestos a una Historia de estas características, sea en el formato de Historia nacional o en el formato de Historia Universal o del Mundo Contemporáneo, es decir una Historia del siglo XIX y XX en la Europa occidental. Esto lo consideramos especialmente problemático, sobre todo si asumimos que vivimos en un mundo cada vez más conectado, donde vemos cómo cada vez más se reclama el reconocimiento de las diferencias. Entonces, y en dicho contexto, ¿qué papel juega una enseñanza de Historias nacionales o de Historia contemporánea de la Europa Occidental?

Ante una enseñanza de contenidos de Historia que consideramos que no conecta con ese mundo que mencionábamos anteriormente, destacamos algunas interpretaciones de nuestra investigación que nos llevó a comprender que los estudiantes observados perciben que participar o transformar la política no es algo que les incumba. También pudimos presenciar como muchos estudiantes compartían la percepción de que la adquisición de herramientas críticas y de pensamiento histórico no eran suficientes para cambiar su mundo, o que directamente no eran útiles. Con cierta impotencia, registramos la incapacidad o limitaciones de muchos estudiantes para discutir sobre las noticias de la más reciente actualidad mundial, a pesar de su estrecha relación con el mundo de la información y redes sociales.

Las causas de dichos problemas alrededor de estas percepciones ciudadanas en nuestros estudiantes las encontramos, en gran parte, en los criterios pedagógicos y epistemológicos de los currículos escolares de Historia.

En el caso de Alcalá de Henares, dichos criterios son los que en su día implantó Esperanza Aguirre en el Ministerio de Educación en el año 1996, pero también, más tarde como presidenta de la Comunidad de Madrid. Para entender lo que sería, y es, la asignatura de Historia de España de segundo

de bachillerato en la Comunidad de Madrid, seleccionamos un extracto de su opinión acerca de su enseñanza en un discurso que expuso en la Real Academia de la Historia en ese mismo año:

Existe escasez de contenidos históricos en las enseñanzas que reciben nuestros escolares. Un alumno puede atravesar por entero sus diez años de escolarización obligatoria sin escuchar una sola vez una lección sobre Julio Cesar o sobre Felipe II. En la enseñanza obligatoria la Historia se ha reducido a un somero estudio de la Edad Contemporánea, por no decir lisa y llanamente del mundo actual. La cronología... brilla por su ausencia. Y el estudio de las grandes personalidades históricas se ha visto reemplazado por un análisis de estructuras tratado bajo la óptica metodológica, no de la Historia, sino de las Ciencias Sociales... con el resultado de un pavoroso empobrecimiento del mensaje que se transmite al alumno.

Si bien es un pequeño extracto, es justamente esta idea de la Historia la que se trasmite hoy en día en los IES madrileños, distando del resto de Comunidades Autónomas donde la Historia de España parte en el siglo XIX, y no en la Prehistoria.

Por otro lado, en nuestro caso viñamarino vemos que los currículos de Historia, de tinte más cívico-ciudadano, son determinados por los Ministerios de Educación de forma directa y sin intermediarios regionales como sucede en España. Las más o menos recientes reformas educativas en Chile del año 2016 ultimaron un proyecto que se llevaba pensando desde la primera legislatura de Michelle Bachelet, que se caracterizó básicamente por implementar un nuevo elemento en los requerimientos escolares en el marco de la enseñanza de la Historia. A “conocimientos” y “habilidades” se les agregó “actitudes”, un tridente que debería tener como objetivo no solo el aprendizaje de conocimientos específicos y la adquisición de habilidades propias de la historia, sino que además los estudiantes deberán generar actitudes con respecto a la enseñanza de la Historia. Estos elementos que hacen referencia, en parte, a la construcción de su ciudadanía bajo unos determinados criterios epistemológicos, conductuales y morales.

En definitiva, en ambos casos vemos como ambas narrativas históricas se relacionan con las percepciones ciudadanas que registramos en nuestros los estudiantes observados; que son parte de su forma de ver y comprender el mundo. De esta forma, estos estudiantes o ciudadanos en formación, de forma más incontenente que consciente, comparten criterios epistemológicos, narrativos sobre “un pasado”, así como una lógica espacio-temporal nacional, cronológica y lineal, de progreso y modernidad, que les limita su forma de comprender su presente, cerca su relación con el pasado y obstaculiza su capacidad para la imaginación de futuros alternativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. Fondo de Cultura Económica.
- Ankersmit, F. (1998). La experiencia histórica, *Historia y Grafía*, (10), 209-266.
- Carretero, M. (2019). Pensamiento histórico e historia global como nuevos desafíos para la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, (495), 59-63.
- Carretero, M., y Borrelli, M. (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En Carretero, M., y Borrelli (Eds.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 103-130). Paidós.
- Fontana, J. (2006). ¿Qué Historia para el siglo XXI? *Analecta: revista de humanidades*, (1), 1-12.
- García Fernández, G. A. (2020). Políticas supranacionales en educación: el rol de la Historia en las escuelas de Chile y España. En Pérez Herrero, P., y Cavieres Figueroa, E. (Eds.), *Historia y Prospectiva* (pp. 133-157). Marcial Pons. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1grb9hk>
- García Fernández, G. A. (2021a). Formación ciudadana e Historia. Un estudio de caso en un centro educativo de Viña del Mar (Chile), *CLIO History and History teaching*, (47), 96-131. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2021475442](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475442)
- García Fernández, G. A. (2021b). Políticas educativas y formación de la ciudadanía del futuro en Chile y España (1970-2016), *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 36-59. <https://doi.org/10.19053/01227238.11118>
- Pagès Blanch, J. (2011). *Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro?*, San Luis Potosí: *International Standing Conference for the History of Education*.
- Pérez Herrero, P. (2021). Libertad, igualdad y derechos en tiempos de crisis y futuros inciertos. En Cavieres Figueroa, E. y Pérez Herrero, Pedro (Coords.), *El Estado liberal a revisión. Discusiones sobre libertad, igualdad y solidaridad* (pp. 23-50). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Reimers, F. M. y Chung, C. K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica.