

La didáctica de la historia en la historia de la didáctica.

Primitiva SÁNCHEZ DEL CANTO

for metadata, citation and similar papers at core.ac.uk

bro

provided by Portal de Revistas

Email: primi@edu.ucm.es

RESUMEN:

Pretendemos realizar un recorrido por las aportaciones que sobre didáctica de la historia han realizado algunos de los más grandes pedagogos, con la intención de servir de estímulo para acceder a sus apasionantes obras, que son sin duda una fuente de motivación muy fuerte en estos momentos en que tanto se habla del desencanto, la apatía, el síndrome del "quemado" y la desmotivación de un profesorado desbordado por los problemas de un alumnado desmotivado.

Palabras clave: Didáctica, Didáctica de la Historia, pedagogos, motivación.

ABSTRACT

We try to make a route by the contributions that on Didactics of history some of the greatest pedagogos have made, with the intention to serve as stimulus to accede to their exciting works, which they are, without a doubt, a motivation source very hard at the moment in which as much it is spoken of disillusion, apathy, syndrome of "burn-out" and the demotivation of a teaching staff overflowed by the problems of pupils demotivated.

Key words: Didactics, Didactics of History, pedagogos, motivation.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Los orígenes. 3. Vives: la historia, nodriza de la prudencia. 4. Montaigne: la historia, espejo para conocernos. 5. Comenius: la historia, condimento de los estudios más serios. 6. Locke: la historia, estudio privilegiado del "gentleman". 7. Vico: la historia, ciencia que pueden alcanzar los hombres por ser ellos quienes la han hecho. 8. Rousseau: la historia, sólo para adultos. 9. Kant: la historia, excelente medio para ejercitar en el juicio al entendimiento. 10. Tolstoi: desarrollar previamente el gusto por la historia. 11. Freire: la historia nos construye mientras la construimos. 12. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN.

La historia avanza, no de manera frontal como un río, sino mediante desvíos procedentes de innovaciones o de creaciones internas, o de acontecimientos o accidentes externos. La transformación interna empieza a partir de creaciones, primero locales y casi microscópicas, que se efectúan en un medio restringido inicialmente a sólo algunos individuos, y que aparecen como un alejamiento en relación a la normalidad. (Morin: 2001: 98).

Desde el siglo XVI, todos los historiadores preocupados por mejorar su conocimiento del pasado mediante la crítica de las fuentes y el cambio de las problemáticas han emprendido investigaciones metódicas. La enseñanza tradicional se alejó de esta práctica. Conviene recuperarla. Para que los niños puedan 'hacer Historia' y no solo oírla. Lo que probablemente permitiría a los adultos hacer su Historia en vez de limitarse a contemplarla" (Luc, 1985: 143-146).

Un estímulo importante para el pensamiento y la acción educativa innovadora es sin duda la reflexión crítica sobre pensamiento y la acción de innovadores en otros momentos históricos, siempre que no se caiga en el error de la descontextualización, del olvido de que cada pensamiento es un producto sociohistórico fruto en parte de la cultura dominante en cada época. Innovar es en gran medida romper con el pensamiento dominante en un momento dado, es remar contracorriente.

La inmensa mayoría del profesorado comparte la idea de que un elemento fundamental en la formación como profesores es la experiencia. En nuestra opinión la experiencia individual se enriquece exponencialmente si es compartida con otros compañeros en un proceso dialógico con ellos y dialéctico con la práctica diaria en el aula.

La lectura del pensamiento y las experiencias de grandes pedagogos constituyen una auténtica experiencia colectiva. De hecho toda investigación publicada se convierte en experiencia colectiva de la comunidad científica a la que se pertenece. Una de las mayores dificultades que suele alegar el profesorado para acceder a la obra de los grandes pedagogos que han impulsado la educación es la falta de tiempo que parece crónica en una época que algunos denominan "sociedad del conocimiento", pero que en nuestra opinión es sólo "sociedad de la información", en la que existe bulimia de información y anorexia de conocimiento. Por otra parte, creemos que sigue siendo válida la afirmación hecha en el S.XVI por Juan Luís Vives (1948: 648): "Tampoco hay vetustez alguna tan caída en desuso y en olvido que no pueda acomodarse hasta cierto punto a nuestra actual manera de vivir, pues aún cuando la forma sea otra, con todo el mismo uso continúa".

El recorrido que vamos a realizar por la historia de la educación nos aportará, al menos, algunos interrogantes y resulta difícil saber si es más importante plantearse una pregunta o dar respuesta a la misma. Nos planteamos no tanto "conocer el pasado para comprender el presente" sacando de aquel algunas vagas recetas, cuanto, como dice Pierre Vilar (1980), dándole la vuelta a la frase, "comprender el pasado para conocer el presente". Y una vez conocido intentar comprenderlo críticamente, para avanzar hacia el futuro, hacia una enseñanza de la historia que contribuya al desarrollo integral de los individuos, que durante algún tiempo son alumnos, y en los que no tenemos derecho a matar el interés por una disciplina que "es el único instrumento que puede abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera si no 'científica' por lo menos 'razonada'" (Vilar, 1980: 9). Ese conocimiento razonado

del mundo debería llevar a las personas a contribuir con sus conocimientos y su esfuerzo a mejorarlo, a hacer que de los tres futuribles planteados por Bunge (1988: 25): "La extinción de la humanidad, el retorno de la barbarie y el avance a una sociedad mundial solidaria, equitativa y austera", solo el último llegue a realizarse.

2. LOS ORÍGENES.

"La historia, aunque conoció con la escritura una etapa decisiva, no nació con ella, dado que no hay sociedad sin historia", afirma Le Goff (1991: 54). De hecho, los estudios realizados sobre los pueblos primitivos actuales parecen constatar que todos ellos tienen su historia, su memoria histórica. Navarro Alcalá-Zamora (1985: 6) afirma:

Prácticamente, en todas las sociedades humanas puede apreciarse un cierto interés por el hombre y sus diferentes culturas. Entre los llamados pueblos primitivos, este interés se manifiesta en gran medida en sus leyendas y mitos en los que se trata la creación del hombre y en muchas ocasiones se describen aspectos del pasado de su cultura, como el hallazgo del fuego, la invención de herramientas y técnicas, o un largo periplo.

Tras la historia teocrática y mítica de Mesopotamia y Egipto, es en Grecia donde se considera que nace la historia con un significado similar a lo que hoy entendemos con tal significado. La obra de Homero se podría calificar como leyenda, la de Hesíodo como mito, la de Heródoto y Tucídides puede calificarse de investigación histórica. Para Châtelet (1978: 31) la historia es un invento de la polis democrática:

Los textos de Herodoto, Tucídides y de Jenofonte ponen en evidencia el hecho de que la Grecia clásica piensa con eficacia la sucesión unida de las batallas, las decisiones políticas, los movimientos populares, y la *Historia de la guerra del Peloponeso* eleva el relato de historia a un grado de racionalidad nunca sobrepasado.

En la enseñanza no aparece la historia como tal en la antigüedad clásica, posiblemente porque al ser considerada un género literario, formaba parte de la retórica.

Uno de los primeros libros que podríamos considerar como un "libro de texto" en el que aparece la enseñanza de la historia es el que escribió Catón el Censor (234-149 a. C.) para la educación de su hijo. Se trata de una historia hagiográfica, dedicada a exaltar la grandeza de los antepasados romanos para inculcar en su hijo los valores tradicionales de la sociedad romana.

"El cristianismo es una religión de historiadores" para Bloch (1988: 9). Febvre (1986: 220) coincide con él. Duby recalca: "Hay una manera cristiana de pensar que es la historia" (Duby y Lardreau, 1988: 119). Para Le Goff (1991: 65): "Religión histórica, el cristianismo habría impreso a la historia en Occidente un impulso decisi-

vo". Agustín de Hipona, en su *De doctrina christiana*, hace un bosquejo del sistema de estudios para la formación del cristiano. Entre las materias que considera más provechosas, señala la historia de lo sucedido en el pasado. La educación se recluye en los monasterios durante la Edad Media y no tenemos noticia sobre la enseñanza de la historia en ellos. Bloch (1986: 109) dice: "La historia no se explicaba *ex profeso* en las escuelas, sino por intermedio de lecturas encaminadas, en principio, a otros fines: escritos religiosos, en los que se buscaba una instrucción teológica o moral; obras de la Antigüedad clásica destinadas, ante todo, a proporcionar modelos del bien decir. En el bagaje intelectual común, no dejaba de ocupar, sin embargo, un lugar casi preponderante" (p. 109).

En el siglo XII aparece la figura de Hugo de San Víctor, autor del que podría considerarse como el primer tratado de didáctica de la historia: *De tribus maximis circumstantiis gestorum* (*De las tres circunstancias más importantes de las gestas históricas*). La metodología propuesta por Hugo se basa fundamentalmente en la memoria, que es para él lo fundamental de toda técnica de aprender. Para conseguir una buena memorización, plantea una serie de recursos y trucos mnemotécnicos. El propio título del libro es un esquema mnemotécnico, ya que las tres circunstancias a que se refiere y de las cuales depende, según él, el conocimiento de los sucesos, son "las personas que realizaron los hechos, los lugares en que fueron realizados y las épocas en que sucedieron".

Durante el Renacimiento, la preocupación fundamental de los humanistas será la lengua, pero también con ellos la historia adquirirá una entidad propia como disciplina independiente. Hasta entonces se había incorporado siempre a otros estudios como la retórica o la teología a los que servía como una especie de telón de fondo. A partir de aquí analizamos algunos autores de especial relieve.

3. VIVES: LA HISTORIA, NODRIZA DE LA PRUDENCIA.

Juan Luis Vives, auténtica figura europea de las letras, dedicó gran parte de su vida y su pensamiento a la educación. Como humanista, Vives piensa que la educación debe "formar al hombre en cuanto hombre", debe conseguir su formación integral, por lo que habrá de cultivar todos los aspectos de la personalidad humana: física, intelectual y moral. Esta formación integral coincide con el ideal latino de la humanitas y con el ideal griego de la paideia.

Afirma que no pretende ofender a ninguna otra disciplina, pero "la Historia aventaja a todas, pues ella sola engendra, cría a sus pechos, acrecienta y perfecciona a tantas otras" (Vives, 1948: 649). Vives considera que sólo en la edad adulta puede llegar a comprenderse realmente la historia, cuyo aprendizaje debe durar toda la vida, pero en la infancia puede comenzarse por el estudio de los grandes personajes y de la cronología. Como hombre preocupado por la claridad y sistematización

de que da muestra en todos sus escritos, aboga por el establecimiento de un único sistema cronológico, pues la existencia de varios cómputos induce a confusión.

Vives establece el siguiente orden en el estudio de los contenidos de la historia: 1. La cronología. 2. Hechos y dichos ejemplares. 3. Alguna leve nota sobre las guerras, a las que no se debe prestar excesiva atención. 4. Dar preferencia a los hechos de la paz: lo que de bueno se hizo en el terreno de la virtud y lo que de atroz en el terreno de la maldad. 5. Los apotegmas: "sentencias y respuestas agudas de los hombres dotados de ingenio, enriquecidos de experiencia" (Vives, 1948: 650). 6. Los consejos y determinaciones: por qué y cómo se desarrollaron los hechos y lo que dijeron los que destacaron en "probidad, sabiduría y conocimientos". 7. La topografía: conocimiento de los lugares donde se desarrollaron los hechos.

En cuanto al proceso metodológico que debe seguirse en el estudio de la historia, en línea con su planteamiento metodológico general de graduación de los contenidos, establece una especie de secuencia para el aprendizaje de la historia. Secuencia que deja abierta, pues afirma que no es la única, ni tiene por que ser la mejor para todos.

- 1. La enseñanza de la historia debe comenzarse por una visión general de la historia universal, para luego profundizar en cada una de sus partes sin perder de vista que son componentes de un todo. Recomienda comenzar por leer alguna Historia Universal que exponga sintéticamente los hechos. Vives (1948: 651), quien considera que "la Historia alboreó casi a par de la aparición del hombre", señala que metodológicamente: "Tiene suma importancia abarcar en una ojeada sintética el curso de la Historia desde el principio del mundo o de algún pueblo, continuándose hasta el fin. Haciéndose así, se percibe y se retiene mejor todo el conjunto que si se le (sic) estudia por fracciones o partes interrumpidas".
- 2. Estudio de las partes de la historia: debe irse trabando según las obras íntegras de los autores. "Uniremos de tal manera los miembros de la Historia que parezca que de muchos hemos hecho uno solo" (Vives, 1948: 651). Sobre las obras de los autores que merece la pena leer, realiza Vives un amplio comentario que demuestra su profundo conocimiento historiográfico de todo lo producido hasta su tiempo. Para Villalpando (1984: XXXIII): "El complemento del sentido humanista de su pedagogía, lo da Vives al introducir la idea de la enseñanza de la historia moderna como parte de la formación humana, y no solo de la historia antigua".
- 3. "Cuando hubiéremos cursado esa larga carrera histórica", debemos tener a mano en nuestra biblioteca algunos libros que nos sirvan para localizar los datos necesarios. Algo así como lo que hoy constituyen los atlas históricos. Comenta y recomienda los mejores de su tiempo.
- 4. Al conocimiento de la historia debe añadirse el de las fábulas doctas.

Termina señalando que alguien podría hacerle la siguiente objeción: "¿Y cuándo y quiénes van a leer todo esto?" (Vives, 1948: 657). Responde que pueden leerlo los adultos y los ancianos en lugar de perder el tiempo en actividades ociosas. "El tiempo abunda, administrándolo con prudencia; malgastándolo se abrevia angustiosamente" (Vives, 1948: 657-658).

Según Vives (1948: 658), "unidos e implicados en la Historia, irán las normas o preceptos para la formación de la vida, así pública como privada". La historia y su enseñanza es para Vives "la nodriza de la prudencia", pues el hombre adquiere la prudencia fundamentalmente por la experiencia propia y ajena. La experiencia ajena es lo que nos debe transmitir la historia. En definitiva, para Vives, la historia es la disciplina con mayor potencial de formación para la vida.

4. MONTAIGNE: LA HISTORIA, ESPEJO PARA CONOCERNOS.

En un mundo repleto de conflictos sociales, políticos, económicos, religiosos e intelectuales, son muchos los pensadores que se ven arrastrados hacia el desencanto. Quizá uno de los máximos exponentes sea Montaigne quien, a pesar de ser católico convencido, decidió retirarse a su castillo afectado emocionalmente por la violencia y el sufrimiento humano producido por las guerras contra los hugonotes. En ese retiro escribió sus Ensayos, reflexiones sobre temas sociales cargados de desencanto. La educación es tema central de algunos y aparece en la mayoría. Para Montaigne la educación tiene una importancia capital para el hombre, sin embargo, o precisamente por eso, realizó una crítica, en ocasiones devastadora, a la educación de su época al considerar que el humanismo se había convertido en una nueva ortodoxia llegando a convertirse en mero cultivo de la erudición. Sus críticas a los maestros, los programas, los métodos y las escuelas llegan al punto de afirmar que, si realmente nos interesan los niños, es preferible dejarlos que se dediquen a jugar en lugar de mandarlos a la escuela.

Encuadrado en lo que se ha llamado individualismo pedagógico, Montaigne defiende la figura del preceptor como la más adecuada para la formación del "gentilhombre" de su clase social elevada, que vive de sus rentas y puede dedicarse al cultivo de sí mismo al tener resueltas todas las necesidades para llevar una vida acomodada.

Partidario del método socrático de preguntarse a sí mismo para tratar de encontrar las respuestas adecuadas, considera que el preceptor no debe tanto dar conocimientos como ayudar a aprender. El preceptor debe observar atentamente el trabajo del alumno para adecuar su actuación a las ideas previas y necesidades de aquél: "Bueno será que el preceptor haga trotar ante sí a su alumno para juzgar de su marcha y calcular hasta qué punto él mismo se debe rebajar para acomodarse a la capacidad del discípulo" (Montaigne, 1968: 105).

La enseñanza de la historia no puede consistir por tanto en embutir al alumno con datos fechas y hechos concretos, como en que el alumno descubra el por qué de los hechos y conozca las costumbres y el modo de vida de la época que estudia: "No se olvide el preceptor de la meta a que han de tender sus esfuerzos, no le haga aprender tanto la fecha de la ruina de Cartago como las costumbres de Aníbal y Escipión; ni tanto donde murió Marcelo como el hecho de que por ser digno de su deber murió allá" (Montaigne, 1968: 111).

Del mismo modo abomina del memorismo repetitivo en el aprendizaje de la historia y critica los hábitos de la enseñanza que se realiza en su tiempo: "¿Quién pregunta nunca a su discípulo lo que le parece la historia o la gramática, o tal o cual sentencia de Cicerón? Por el contrario, esas cosas se nos meten a la fuerza en la memoria como si fueran cálculos en los que las letras y sílabas resultan sustanciales a la cosa (Montaigne, 1968: 107).

El alumno debe opinar, participar y juzgar sobre lo que se le enseña y debe ser capaz de elegir y llegar a conclusiones por sí mismo. Pero siempre bajo la atenta mirada y dirección de su ayo, aunque éste debe cuidar de no alojar nada en la cabeza del niño por su mera autoridad y crédito. Para Montaigne es fundamental que el alumno llegue a formarse un juicio propio: "Propóngales esa diversidad de juicio y que el alumno elija, si puede, y quédese en la duda si no. Porque si el niño toma por suyas las opiniones de Jenofonte o de Platón, de ellos serán y no de él" (Montaigne, 1968:106).

La mayor aportación de la historia, no es el conocimiento erudito de datos sobre el pasado, sino el conocimiento del pasado para comprendernos a nosotros mismos como seres humanos. La historia es el espejo en que debemos mirarnos para conseguir un mejor autoconocimiento.

5. COMENIUS: LA HISTORIA, CONDIMENTO DE LOS ESTUDIOS MÁS SERIOS.

Incluido dentro de la corriente denominada "Realismo pedagógico", es considerado por Gutiérrez Zuluaga (1968: 252) como "el padre de la pedagogía moderna y el organizador y propagador de la escuela nacional". Propone como etéreo objetivo (ya que no se plantea los medios) conseguir "escuelas en las que se enseñe todo a todos y totalmente" (Comenius, 1986: 82), pero ello no puede llevarnos al error de pensar que se adelantó tanto a su tiempo como para convertirse en un adalid del igualitarismo social:

Los que alguna vez han de dominar a otros, (...) tan necesario es que estén imbuídos de sabiduría como estar dotado de los ojos para guiar el camino, la lengua intérprete de la palabra, la trompeta para el sonido, la espada para la batalla. De igual modo los súbditos también deben estar ilustrados para saber prudente y sabiamente obedecer a los que man-

dan; no obligados de modo asnal, sino voluntariamente por amor. No hay que guiar con voces, cárcel o azotes a la criatura racional, sino con la razón. Si se obra de modo contrario, redundará en injuria de Dios, que puso en ellos igualmente su imagen, y las cosas humanas estarán llenas, como lo están, de violencias e inquietud (Comenius, 1986: 60).

Tanto su concepción de la historia, como de la ciencia en general, no permite afirmar que Comenius sea un hombre de pensamiento avanzado para su época. Su concepción de la historia tiene más que ver con unos planteamientos medievales que renacentistas. Para Comenius la única historia digna de ser leída y enseñada, es la historia sagrada.

Comenius dedica un capítulo íntegro de su *Didáctica Magna* al *Método de las ciencias en particular*, otro al *Método de las artes*, otro al *Método de las lenguas*, otro al *Método de las costumbres*, y, por fin, uno más para el *Método de inculcar la piedad*. No dedica ninguno a la historia, ni a ninguna de las disciplinas que formarían parte del área de ciencias sociales. Sí cita algunas de estas disciplinas, sin embargo, en el curriculum correspondiente a cada una de las cuatro escuelas correspondientes a cada una de las cuatro edades en que divide el período de instrucción del hombre:

- A. *La infancia: a la que corresponde como escuela El regazo materno, Escuela maternal (Gremium maternum)*: Comenius (1986: 278) señala respecto a la enseñanza de la historia en este nivel educativo: "Su principio es poder recordar y referir: *qué ha ocurrido hace poco; cómo se han portado éste o el otro, ésta o aquélla en un asunto*; aunque no se exceda del alcance de los niños". Respecto a la Cronología, dice: "Se establecen los fundamentos de esta ciencia si el niño llega a entender a qué se llama *hora, día, semana, año*; qué es el *estío* y el *invierno*, etc., y lo que se entiende por *ayer, anteayer, mañana y pasado mañana*, etc." (Comenius, 1986: 278).

Alude también a la enseñanza de la Economía, la Política y la Geografía. En cuanto al modo de enseñar estas disciplinas y las demás que considera necesarias en la escuela maternal, propone como instrumento preferente un libro de imágenes con instrucciones sobre los diversos temas y que sea manejado por los propios niños. Considera que en la escuela maternal lo más importante es el desarrollo de los sentidos y que el sentido más importante es el de la vista, y por tanto este libro contendrá dibujos de diversos elementos, como, por ejemplo, un monte, un valle, hombres de diversas edades y estaturas, el rey con cetro y corona, el soldado con las armas, el labrador con el arado, el carretero con su carro, etc. Además de este libro, debería escribirse otro de consejos pedagógicos para los padres y las madres.

- B. *La puericia: Escuela de letras o Escuela común pública*: La escuela común debe instruir en "todo aquello cuya utilidad abarca la vida entera" y a ella deben acudir todos los niños y niñas. Respecto a la enseñanza de la

Historia, Comenius (1986: 286) dice: "No deben ignorar *las generalidades de la historia de la creación del mundo, su pérdida y su restitución y el sabio gobierno de Dios en él hasta el día*". Hace también alusión a la Economía y Política, y a la Geografía.

- C. *La adolescencia: Escuela latina o Gimnasio*: En esta escuela que permitirá abarcar toda la enciclopedia de las artes y donde Comenius ya no indica que sea para todos, señala que serán necesarias seis clases distintas y que se desarrollaran en este orden: I.- Gramática, II.- Física, III.- Matemática, IV.- Ética, V.- Dialéctica, VI.- Retórica. Como puede observarse la Historia no aparece. Se refiere a ella en un párrafo al final del capítulo:

Como el conocimiento de la historia es la parte más hermosa de la erudición, y a modo de los ojos de la vida entera, es prudente distribuirle (sic) por todas las clases de estos seis años, para que no ignoren nuestros discípulos todo lo digno de memoria que consta que se ha hecho o dicho desde la más remota antigüedad. Hay, sin embargo, que efectuar este estudio con tal circunspección que no aumente el trabajo de los discípulos ni tampoco le relaje, sino que sea como el condimento de los estudios más serios (Comenius, 1986: 299).

En consecuencia con estos planteamientos propone que se escriba un libro de historia para cada una de las seis clases que considera fundamentales. Cada libro estará dedicado especialmente a determinado género de historias. Los libros correspondientes a cada una de las seis clases serían los siguientes: Para la clase I, dedicada a Gramática: "Un epítome de historias bíblicas". Para la clase II, dedicada a Física: "Historia de los seres naturales". Para la clase III, dedicada a Matemáticas: "Historia de los seres artificiales, de invenciones de las cosas". Para la clase IV, dedicada a Ética: "Historias morales, de los ejemplos más notables de las virtudes, etc.". Para la clase V, dedicada a Dialéctica: "Historia ritual, de las costumbres y ritos de diversas naciones". Para la clase VI, dedicada a Retórica: "Historia universal, de todo el mundo y principales países, especialmente la patria, todo de manera muy breve y sin omitir nada de lo esencial".

Comenius afirma que si los adolescentes que acuden a estas escuelas, siguen con eficacia las asignaturas que propone, terminarán dominando las siete artes liberales: Gramática, Dialéctica, Retórica, Aritmética, Geometría, Música y Astronomía. Pero pretende que los discípulos lleguen más arriba y sean además: físicos, geógrafos, cronólogos, historiadores, éticos y teólogos. En cada materia, señala los objetivos que deben conseguir los alumnos como fundamentales. Respecto a la Cronología y a la Historia afirma: "X. *Cronólogos*, que sepan de memoria, en todos sus períodos la revolución de los siglos desde el comienzo de los tiempos. XI. *Historiadores*, que sepan

referir a ciencia cierta los más notables cambios del género humano, de los Reinos principales y de la Iglesia y las diferentes costumbres y acontecimientos de los países y hombres" (Comenius, 1986: 294).

- D. *La juventud: La Academia y viajes o excursiones*: La Academia estaría dedicada a la juventud y Comenius (1986: 301) no desarrolla ni el curriculum, ni los métodos propios de este nivel, ya que señala: "No llega, en verdad, nuestro método hasta este punto". A pesar de todo, considera que, dado que es el nivel más alto de la enseñanza, en él "deben hacerse los estudios verdaderamente universales, de manera que no haya nada en las letras y ciencias humanas que no sea oportunamente tratado aquí" (Comenius, 1986: 301).

A lo largo de toda la obra realiza comentarios metodológicos, que son sin duda su aportación más valiosa. Algunos nos parecen útiles para la enseñanza de la historia: "Los objetos se disponen de tal manera que primero se conozcan los próximos; después, los más cercanos; luego, los lejanos, y por fin, los más remotos" (Comenius, 1986: 147). "Podemos representarnos de manera absoluta lo superior por medio de lo inferior, lo ausente por lo presente, lo invisible mediante lo visible. Claramente se demuestra con el *Macromicrocosmo* de Roberto Flutto, que presenta ante nuestros ojos con gran ingenio la generación de los vientos, lluvias y truenos" (Comenius, 1986: 201-202).

Comenius (1986: 299), afirma que "el conocimiento de la historia es la parte más hermosa de la erudición, y a modo de los ojos de la vida entera". Pero la relega a una situación secundaria y marginal. No constituye una asignatura al mismo nivel que las demás, sino que se la distribuye entre todas las demás y se le asigna el horario en que posiblemente se produzca el menor rendimiento de los alumnos, la primera hora de la tarde. Se reduce a un "condimento de los estudios más serios" (Comenius, 1986: 299).

Sus planteamientos metodológicos son, sin embargo, más avanzados y valiosos en nuestra opinión. Planteamientos como comenzar la enseñanza de la historia por los hechos y por los conceptos temporales próximos a los niños; la utilización de imágenes para el aprendizaje; la enseñanza de las cosas por sus causas; partir de lo general para analizar después las partes y relacionarlas entre sí; la utilización de elementos que acerquen lo lejano y abstracto al alumno.

6. LOCKE: LA HISTORIA, ESTUDIO PRIVILEGIADO DEL "GENTLEMAN".

Para Santoni Rugiu (1981: 196): "Locke fue el primer ideólogo del moderno liberalismo europeo, de las grandes libertades burguesas (aunque tamizadas de la crítica contestataria de los puritanos de las generaciones anteriores), de la tolerancia religiosa, política e ideológica".

En política defiende la división de poderes, la superioridad de la ley, representada por el Parlamento, sobre la voluntad del rey, y el "contrato" como teoría social, en su obra *Dos tratados sobre el gobierno civil*. Esto quizá fuera suficiente para atribuirle con justicia el apelativo de *padre de la Ilustración*, pues ya están aquí presentes las ideas básicas que desarrollarán Montesquieu y Rousseau. Pero, sin duda alguna, es acreedor de tal título si tenemos en cuenta sus aportaciones filosóficas y pedagógicas. Entre estas últimas, algunas son claro precedente de planteamientos educativos roussonianos. La tolerancia, tema favorito de Voltaire, también está presente en las *Cartas sobre la tolerancia* de Locke.

En filosofía es uno de los principales representantes del empirismo. Su preocupación gnoseológica le lleva a señalar que el conocimiento tiene su origen y su límite en la experiencia. Desde una concepción pragmática burguesa renuncia a la búsqueda cartesiana de un conocimiento "claro y distinto" sobre cuestiones absolutas que nos desbordan. Defiende la búsqueda de la certeza hasta donde las facultades de nuestro entendimiento nos lo permitan, abandonando la búsqueda de un conocimiento universal, típico de una mentalidad absolutista y de una sociedad integrada. Considera que el origen de todo conocimiento es la experiencia, sin la cual, la conciencia es como una *tabla rasa*. La experiencia puede ser de dos tipos: Sensaciones (experiencia externa) y reflexión (experiencia interna). No podemos conocer la realidad en sí, sino sólo las ideas que nos produce. La percepción de nuestras ideas es el primer paso del conocimiento.

Tiene una confianza casi total en el poder de la educación, por lo que se le considera un representante del *optimismo pedagógico*: "Puede afirmarse que de todos los hombres con que tropezamos, nueve partes de diez son lo que son, buenos o malos, útiles o inútiles, por la educación que han recibido" (Locke, 1986a: 31).

En educación su objetivo es la formación del "gentleman". Crítico con la formación escolástica, Locke (1986c: 352) expresa claramente su concepción utilitaria de la educación: "Las personas jóvenes de calidad no deberían malgastar nada de su tiempo en estudios que no serán para ellos de ninguna utilidad cuando sean hombres".

Respecto a la historia, su negación de las ideas innatas, su afirmación de que el conocimiento depende de la experiencia, de que el conocimiento se ocupa del acuerdo o desacuerdo de nuestras ideas, que éstas, además, comienzan por ser simples, y, sobre todo, su negativa a admitir un conocimiento universal, defendiendo la bús-

queda de la certeza hasta donde nuestras capacidades nos lo permiten, hace posible el conocimiento histórico. Su interés por el hombre y la sociedad humana la hace importante para conocernos. Para Locke, el desarrollo de las sociedades presentes depende, al menos en parte, de su pasado. Su preocupación por la formación ética, convierte a la historia en elemento privilegiado de la instrucción. Considera la historia como la disciplina más instructiva y además la más amena: "Nada enseña, ni nada deleita tanto, como la historia. De estos dos méritos, el primero es una razón para que se recomiende su estudio a los hombres hechos; el segundo, me hace pensar que la historia es la ciencia que más conviene al espíritu de los jóvenes" (Locke, 1986a: 241).

En consecuencia, la enseñanza de la historia, debe ser la materia fundamental en la instrucción de un caballero. "La historia es considerada como uno de los estudios más necesarios para un caballero y uno de los más entretenidos y fáciles de por sí. Y así es y, por lo tanto, se debería empezar por ahí" (Locke, 1986c: 352). Si todo lo aprendemos por la experiencia, en la historia aprendemos con la experiencia de los demás. La historia es el conocimiento por la experiencia de los seres humanos en el tiempo. Pero no basta con un aprendizaje de la historia de un modo rutinario y memorístico para desarrollar la pura erudición, sino que debe tener un fin práctico: "instruimos en el arte de vivir rectamente".

Es un estudio ameno y, por tanto, indicado para comenzar la instrucción, pero debe profundizarse a lo largo de toda la vida. Locke, admirador de Cicerón, coincide con él en considerar a la historia como "magistra vitae". Piensa además que no es suficiente un estudio superficial, sino que es imprescindible profundizar en ella: "Estas cuestiones generales de derecho civil y de historia, son estudios que un caballero no debe limitarse a desflorar; es preciso que se ocupe de ellas sin cesar, que no acabe jamás de estudiarlas" (Locke, 1986a: 242).

Para Locke la instrucción debe atender básicamente al desarrollo de la razón y de la capacidad de juicio propio y no debe ser un fin en sí misma, sino tener como objetivo la formación moral. Advierte que la historia será completamente inútil si únicamente sirve para proporcionarnos narraciones y materia de conversación:

Pues las historias de Alejandro y de César, aparte de cuanto nos instruyen en el arte de vivir rectamente y nos proporcionan observaciones sobre la sabiduría y la prudencia, no tienen por qué ser preferidas ni un ápice a la historia de Robin Hood o de los siete maestros sabios. No niego que la historia sea muy útil e instructiva sobre la vida humana, pero si solamente se estudia por la reputación de ser un historiador se convierte en una cosa vacía, y quien sabe decir todas las particularidades de Herodoto y Plutarco, Curtio y Livio sin hacer otro uso de ellos puede ser un hombre ignorante con una buena memoria (Locke, 1986e: 366-367).

En cuanto al modo de realizar el estudio de la historia defiende el planteamiento metodológico general de ir de lo más fácil a lo más difícil, mediante un proceso gradual. Así recomienda comenzar por historiadores claros y fáciles, para después llegar a los más difíciles y los más sublimes, que con sus restos de humanismo rena-

centista considera que son Cicerón, Virgilio y Horacio. En el borrador de una carta dirigida a la condesa de Peterborough esboza una especie de programación concreta para comenzar el estudio de la historia:

Creo que lo más aconsejable para Mi Señor Mordaunt sería comenzar con la Historia de Livio, que es el gran depósito de la antigüedad romana, así como la mejor historia de ese Estado. En la lectura de este autor, creo que sería útil para él que alguien le pudiera explicar todas las costumbres romanas a medida que cualquier expresión a lo largo de la historia dé ocasión de reparar en ellas. (...) A la explicación de las costumbres y usos de los romanos según tienen lugar en Livio, estaría bien añadir los cambios de Estado y las causas de las que dependieron (Locke, 1986c: 352-353).

Para Locke la historia debe contribuir a la formación ética a través del análisis de los ejemplos de sabiduría y prudencia que proporciona. Esto se consigue con la reflexión y el establecimiento de un juicio propio frente a los hechos estudiados. La simple memorización es inútil e incluso puede ser perjudicial, pues:

Como la mayor parte de la historia está hecha de guerras y conquistas, y su estilo, especialmente la de los romanos, habla del valor como la principal, si no la única virtud, corremos el peligro de ser llevados a conclusiones erróneas sobre el curso general y los asuntos de la historia; y al ver a Alejandro y a César y héroes similares como los más elevados ejemplos de la grandeza humana porque cada uno de ellos produjo la muerte de varios cientos de miles de hombres y la ruina de muchos más, invadió gran parte de la tierra y mató a sus habitantes para tomar posesión de sus tierras, somos propensos a convertir la carnicería y la rapiña en las mayores cotas y la esencia misma de la naturaleza humana (Locke, 1986e: 367).

Dada su concepción de la historia como el estudio de las acciones de los hombres en sociedad, y de que el desarrollo de la misma es un elemento fundamental para entender las sociedades presentes, pues en gran medida éstas son producto de su historia anterior, justifica la necesidad del estudio de la cronología para poder analizar la evolución histórica correctamente: "El orden temporal es absolutamente necesario para un conocimiento y un perfeccionamiento adecuados de la historia, al igual que el orden de las frases en un autor debe ser guardado para extraer algún sentido de lo que dice" (Locke, 1986c: 353). A Locke (1986c: 354) le preocupa más la comprensión que la burda memorización de fechas y afirma respecto al aprendizaje cronológico: "Creo que es suficiente con hacer que se forme un concepto del calendario juliano y fijar entonces en su mente las varias grandes épocas que son más destacables en la historia".

Considera que la geografía sirve para conocer el escenario donde se desarrollan las acciones históricas y su conocimiento ayuda al recuerdo y comprensión de los hechos históricos. Para comenzar el estudio de la historia considera que son suficientes unos conocimientos mínimos: "El conocimiento de la figura de la tierra, del

meridiano, del ecuador, los trópicos, los círculos polares y los polos, y para ello de la longitud y la altitud por medio de las cifras situadas a los lados de los mapas particulares, es suficiente para empezar (Locke, 1986c: 353).

Tanto los conocimientos geográficos, como los cronológicos, los analiza, como medios para que la historia, que considera un estudio más importante, pueda hacerse de un modo correcto, es decir con verdadera comprensión, y no como una mera acumulación erudita de datos, que sería inútil, cuando no perjudicial:

Sin la cronología y la geografía, la historia que es la gran escuela de la sabiduría y de la ciencia social y que debe ser el estudio privilegiado de un caballero y de un hombre de negocios, se fija mal en la memoria y no es sino medianamente útil; no es entonces, en efecto, más que un conjunto de hechos, conjuntamente almacenados, sin orden y sin interés (Locke, 1986a: 240).

Locke (1986d: 355) considera que un caballero deberá estudiar fundamentalmente la moral y la política, pues debe conocer lo que trata de las virtudes y los vicios, de la sociedad civil y el arte de gobernar, y en consecuencia, de la ley y la historia. En cuanto a la formación política, señala que la política contiene dos partes distintas: a. Conocimiento del origen de la sociedad y el surgimiento y extensión del poder político: para la formación en este aspecto recomienda una serie de tratados políticos. b. Conocimiento del arte de gobernar a los hombres en sociedad: Locke (1986d: 358) señala que respecto a esta parte de la política "como mejor puede ser aprendida es por medio de la experiencia y de la historia, especialmente la del propio país". Recomienda comenzar por la lectura de la Historia de Inglaterra de Mr. Tyrrel.

Respecto a la metodología podríamos resaltar los siguientes planteamientos:

- Graduación de lo más fácil a lo más difícil: desde lo que "queda más cerca de los sentidos" a lo que "es más abstracto y reside enteramente en el pensamiento" (Locke, 1986c: 354).
- Empleo de métodos activos y amenos aprovechando la motivación intrínseca del niño: los niños se esfuerzan en aprender juegos que detestarían si se les impusiesen como una tarea.
- Dedicar la atención a lo esencial y lo útil, obviando todo lo superfluo: dado que "ningún hombre sería capaz, ni en una vida mucho más larga que la nuestra, de conocer todas las verdades, es prudente que en nuestra búsqueda del conocimiento empleemos nuestros pensamientos en las cuestiones fundamentales y esenciales" (Locke, 1986b: 344).
- Aprendizaje progresivo y secuenciado: para Locke (1986d: 355) los estudios de un "gentleman" deben seguir tres pasos consecutivos: 1º. Lectura de libros "que tratan de las virtudes y los vicios, de la sociedad civil y del arte del gobierno, por tanto también de la ley y la historia". 2º. Analizar la conexión entre las ideas de los libros, "pues hasta que un hombre pueda juzgar si son ciertas o no su entendimiento no estará sino muy poco perfeccionado, y no

hará sino pensar y hablar sobre los libros que haya leído sin por ello tener ningún conocimiento" (Locke, 1986d: 356). 3°. Encontrar el fundamento de cualquier proposición analizando las ideas intermedias que la unen a ese fundamento.

7. VICO: LA HISTORIA, CIENCIA QUE PUEDEN ALCANZAR LOS HOM- BRES POR SER ELLOS QUIENES LA HAN HECHO.

Los planteamientos pedagógicos de Vico se basan en la concepción de la historia humana como proceso de desarrollo de su razón y su fantasía. Quizá lo más original de Vico sea la importancia que da a la imaginación, a la fantasía, junto a la capacidad de razonamiento.

Vico establece tres fases en el proceso de desarrollo individual humano, a cada una de las cuales corresponden unos aprendizajes distintos dadas sus distintas características:

- A.- *Fase de los sentidos*: Es la infancia en la cual el niño, infans, que en latín significa "que no habla", se relaciona con el medio a través de los sentidos. El aprendizaje más importante que debe realizar durante esta etapa es el de la lengua.
- B.- *Fase de la fantasía*: Es la fase de la niñez, en que el niño interpreta el mundo a través de la fantasía. Según Vico (1985: 119): "En los niños la memoria es vigorosísima; de ahí que sea viva hasta el exceso su fantasía, que no es otra cosa que la memoria ensanchada o compuesta". En esta fase debe fomentarse el estudio de la historia, de la poesía y de la geometría.
- C.- *Fase de la razón*: Sería la juventud en la que, sin que desaparezca la fantasía, comienza el predominio de la razón. El aprendizaje fundamental será el de la filosofía, que permitirá integrar los aprendizajes de todas las disciplinas de "naturaleza racional" que nos permiten conocer el mundo y a nosotros mismos. Según Vico, en la primera juventud, en que prevalecen todavía los sentidos, deben estudiarse las ciencias físicas y las matemáticas para a partir de ellas llegar al estudio de metafísica y de la moral.

Para Vico el objetivo final de la educación es conseguir una naturaleza humana, inteligente y modesta, benigna y razonable, que reconozca por medio de las leyes a la conciencia, la razón y el deber. Por medio de la instrucción en todas las artes y las ciencias debe buscarse la formación de hombres equilibrados, que unan la prudencia a la capacidad crítica, que no rechacen lo verosímil, pero que no asuman como verdaderas las cosas falsas.

Es posiblemente el primero en intentar elaborar una explicación humana de la historia global. Para él son los hombres quienes hacen la historia y, dado que lo que puede conocerse con mayor certeza es lo que uno hace, la historia es un conocimiento más accesible al hombre que la naturaleza, puesto que ésta piensa que ha sido

hecha por Dios. Frente al planteamiento cartesiano, Vico se basa en un principio de demarcación que permita distinguir lo que puede conocerse de lo que no. Ese principio es: *verum et factum convertuntur*, es decir, sólo se puede conocer con verdad algo que el sujeto haya hecho.

Este mundo civil ha sido hecho por los hombres, por lo que se puede y se debe encontrar sus principios dentro de las modificaciones de nuestra mente humana. De ahí que cuantos reflexionen sobre ello deben quedar maravillados de que todos los filósofos intentaran seriamente conseguir la ciencia del mundo natural, del cual, como lo ha hecho Dios, sólo él tiene la ciencia; y olvidaran reflexionar sobre este mundo de las naciones o mundo civil, cuya ciencia podrían alcanzar los hombres por ser ellos quienes lo han hecho (Vico, 1985: 141).

La "historia ideal eterna" es un orden lógico e ideal, según el cual se desarrollan las sociedades humanas en *corsi* y *ricorsi*. Pero Vico tiene una visión de progreso en la historia y no de mera repetición. El proceso histórico se desarrolla cíclicamente, pero en una espiral de progreso y no de forma circular como se ha querido interpretar por autores como Carbonell (1986: 78), quien atribuye a Vico una visión del desarrollo de las sociedades humanas en el que "giran en redondo como civilizaciones sucesivas que nacen, se desarrollan y mueren después de haber recorrido las mismas etapas".

El proceso histórico se desarrolla en tres etapas, paralelas al desarrollo individual que ya hemos indicado, y cuyo establecimiento atribuye a los egipcios:

La edad de los dioses, en la que los hombres gentiles creían vivir bajo gobiernos divinos y todas las cosas les eran ordenadas mediante los auspicios y los oráculos, que son las cosas más viejas de la historia profana; la edad de los héroes, en la que estos héroes reinaron en todos los sitios mediante repúblicas aristocráticas, basadas en una cierta diferencia por ellos manifestada de su superior naturaleza respecto a la de sus plebeyos; y, finalmente, la edad de los hombres, en la que todos se reconocieron ser iguales en cuanto a su naturaleza humana, por lo que primeramente se constituyeron las repúblicas populares y finalmente las monarquías, siendo ambas formas de gobiernos de los hombres. (Vico, 1985: 55).

El planteamiento de Vico de intentar buscar una explicación global de la historia, contiene en sí mismo un planteamiento didáctico antimemorista. Lo importante al enseñar historia no es dar una colección de hechos y datos, sino intentar buscar una explicación racional al desarrollo de los mismos. Vico defiende un modelo de educación histórico-jurídico-literaria que no era la predominante a principios del siglo XVIII.

En cuanto a la enseñanza de la historia en la escuela, Vico (1970: 33), dice que el mismo Aristóteles "afirma que a los niños es menester enseñarles lenguas, la his-

toria y la geometría, como materias más idóneas para ejercitar su memoria, la fantasía y el ingenio". La historia contribuiría fundamentalmente al desarrollo de la fantasía, pues según Vico (1970: 33-34), cada una de estas capacidades debe ser conducida y regulada sabiamente mediante un arte propio: "la memoria, con el estudio de las lenguas; la fantasía, con el estudio de los poetas, historiadores y oradores y el ingenio con la geometría lineal".

Respecto al orden en que deben realizarse los estudios, considera que los niños deben empezar por estudiar las lenguas. La disciplina cuyo estudio deben realizar a continuación es la historia: "La edad de la niñez, débil en raciocinio, se regula sobre todo con ejemplos, que deben de aprenderse con viveza de fantasía, para conmovér, cosa en la que la niñez es maravillosa, por lo cual los niños deben ocuparse en la lectura de la historia, real o fabulosa" (Vico, 1970: 59). Dado el paralelismo establecido por Vico entre el desarrollo individual y el desarrollo histórico, resulta lógico que los alumnos estudien en sus primeros años una historia mítica o fabulosa al igual que en los primeros tiempos los hombres explicaban la historia a través de los mitos.

Vico piensa, pues, que en la niñez debe enseñarse la historia desde el punto de vista filológico, empleando su terminología, es decir, la historia narrativa de hechos y datos. Más tarde, cuando el alumno tiene capacidad para razonar, se estudiará la historia desde el punto de vista filosófico, es decir, de la búsqueda de causas, consecuencias y leyes que expliquen el desarrollo de los hechos. Primero debe realizarse el estudio de lo concreto y después de lo abstracto, cuando la mente del alumno está preparada para ello, pues Vico (1970: 20) piensa que "grave error es consentir a los muchachos que estudien materias más fuertes de lo que su inteligencia puede soportar". Sin embargo, en ambos casos la finalidad del estudio de la historia es una finalidad moral: primero a través de los ejemplos y después de las leyes morales individuales y colectivas.

Otros aspectos metodológicos que cabe resaltar en el pensamiento de Vico es su oposición al memorismo reinante en la enseñanza de su tiempo, abogando por un aprendizaje razonado.

Vico (aún sin nombrarlos directamente) critica a los jesuitas y asimismo a los jansenistas seguidores del Arnauld, porque confiaban demasiado en el aprendizaje mnemónico y verbal, sobre la repetición casi obsesiva de fórmulas mentales y comportamientos con el objetivo de convertir aparentemente a los jóvenes en más brillantes y espontáneos pero en realidad completamente sometidos, no humildes ni dotados de buen sentido, al contrario "temerarios como aquellos que discuten acerca de materias que aún han de aprender", por lo tanto presuntuosos, aburridos y sabiondos (Santoni Rugiu, 1981: 228).

Frente a esos métodos verbalistas y memorísticos, Vico defiende los métodos activos y el aprendizaje por descubrimiento, que permita al alumno construir su propio conocimiento en lugar de recibirlo ya acabado en forma de verdades dogmáticas

que debe limitarse a memorizar. Vico afirma que sólo se conoce de verdad aquello que se hace. En su Autobiografía, cuenta como abandonó las enseñanzas de don Francisco Verde, que gozaba de fama de buen enseñante en la época, porque "poco o nada práctico sacaba de las lecciones de Verde y que en ellas solo ejercitaba la memoria, mientras que la inteligencia quedaba poco menos que inactiva" (Vico, 1970, p. 23). De todas formas piensa que no se debe llevar a los jóvenes a la crítica antes de tiempo: "Lo cual supone juzgar antes de aprender bien (contrariamente al curso natural de las ideas, que antes se debe aprender, y luego juzgar y finalmente razonar) y hace que la juventud se vuelva árida y seca en sus expresiones y que sin nunca hacer nada en concreto quiera juzgar todo lo que le rodea" (Vico, 1970: 34).

Ahora bien, como no debe darse a los alumnos unos conocimientos que superen sus capacidades y como la secuencia lógica del aprendizaje, según Vico, es primero aprender, después juzgar y por fin razonar, en los primeros años, la historia que se explique debe estar cargada de fantasía, similar a la construida por los primeros hombres, y a partir de ella debe llegarse a la explicación racional humana.

Nuestros críticos ponen la primera verdad como anterior, extraña y superior a toda imagen corpórea. Pero la enseñan demasiado prematuramente a los jóvenes, incluso cuando estos son inmaduros. En efecto, tal como en la vejez prevalece la razón, en la juventud prevalece la fantasía, y no conviene de ninguna manera ahogarla, ya que siempre se la considera como feliz indicio del genio futuro (Vico, 1989: 43).

Este planteamiento conlleva además la ventaja de proporcionar al alumno una motivación fuerte para el estudio de la historia, pues la historia poética, cargada de fantasía, en los primeros años le resultará atractiva y una vez tomado el gusto por esta disciplina le llevará a que, con el desarrollo de la razón, el alumno se interese por buscar una explicación racional del pasado que le sirva para actuar en el presente y construir el futuro.

8. ROUSSEAU: LA HISTORIA, SÓLO PARA ADULTOS.

Expone su concepción de la educación fundamentalmente en el Emilio, publicado en 1762, aunque en el Contrato social, publicado el mismo año, es donde analiza los conceptos de naturaleza y ley natural que constituyen la guía y fundamentación de su ideal educativo. Rousseau no plantea como único modelo educativo es el de un preceptor privado, pues en *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia* (1772) recomienda establecer un sistema educativo único y gratuito, si bien afirma que la educación pertenece únicamente a los hombres libres, que en la Polonia de su época eran sólo la nobleza y las clases acomodadas, dado que se mantenía todavía el sistema de servidumbre.

La narración del proceso educativo de Emilio sirve a Rousseau para exponer su pensamiento pedagógico más profundo. La educación de este huérfano, llevada a cabo por un preceptor, marca un hito en el desarrollo de la educación y su influencia no ha cesado todavía.

Rousseau distingue dos tipos de educación. Una educación negativa que pretende perfeccionar los órganos y preparar el camino de la razón por medio del ejercicio de los sentidos y una educación positiva que pretende formar el espíritu del niño prematuramente instruyéndole en los deberes que corresponden al hombre.

La primera educación debe ser, pues, puramente negativa. Consiste, no en enseñar la virtud ni la verdad, sino en defender al corazón del vicio y del espíritu del error. Si no podéis hacer nada, dejarle (sic) hacer; si podéis conducir a vuestro alumno sano y robusto hasta la edad de doce años, sin que él sepa distinguir su mano derecha de su mano izquierda, desde vuestras primeras lecciones los ojos de su entendimiento se abrirán a la razón; sin prejuicios, sin hábitos, no existiría nada en él que pudiera contrariar el efecto de vuestros cuidados. Muy pronto llegaría a ser en vuestras manos el más prudente de los hombres; y comenzando por no hacer nada, hubierais hecho un prodigio de educación. (Rousseau, 1969: 89).

Para Rousseau, la educación es fundamental para el género humano, pues nacemos débiles, desprovistos de todo y estúpidos. Todo lo que nos falta por nacimiento, lo recibimos por la educación.

El último libro del Emilio está dedicado a la educación femenina, a la educación de Sofía, futura esposa de Emilio. Rousseau defensor de la igualdad entre los seres humanos, considera que los hombres son activos y fuertes, mientras que las mujeres son pasivas y frágiles. Así Sofía debe estar más protegida de niña y su formación no debe ser muy extensa, limitándose a lo necesario para ser esposa y madre. Debe cultivar la delicadeza y aprender costura y tapicería. La religión es más necesaria a las mujeres que a los hombres.

Para Rousseau la historia es una disciplina muy importante en la formación de todos los seres humanos, pero no es una enseñanza que deba iniciarse desde los primeros años. Dado que sus planteamientos sobre la enseñanza de la historia varían según el período educativo de que se trate, realizaremos el análisis en cada uno de los períodos del ciclo educativo que Rousseau establece.

— A.- *La infancia y la niñez*: Durante estos períodos, la educación debe ser negativa en el sentido antes expuesto. Será la experiencia directa en contacto con las cosas quien le dé al alumno las nociones básicas. Sobre la enseñanza de la historia en estos primeros años, Rousseau (1969: 109), afirma rotundamente: "Por un error aún más ridículo, se les hace estudiar la historia: se imaginan que la historia está a su alcance porque ella es sólo una colección de hechos". Pero los hechos no se pueden separar de sus causas, sus consecuencias y sus relaciones morales, aspectos incomprensibles en estas eda-

des. Un niño puede aprender palabras, pero no tendrá ideas claras sobre los temas que se le trata de enseñar:

No, si la naturaleza concede al cerebro del niño esta flexibilidad que le faculta para percibir toda clase de impresiones, no es para que en él se graben nombres de reyes, fechas, términos de heráldica, de esfera, de geografía y todas esas palabras carentes de sentido para su edad y sin utilidad alguna para cualquier otra, con los que se abruma su triste y estéril infancia; lo está para que todas las ideas que él pueda conocer y que le son útiles, todas las que se relacionan con su felicidad y deben un día iluminar sus deberes, se tracen lo más pronto posible en caracteres indelebles, sirviéndose para conducirse durante toda su vida de una manera de acuerdo con su manera de ser y facultades (Rousseau, 1969: 111-112).

- B.- *La primera adolescencia*: A partir de los doce o trece años, el niño empieza a comprender el tiempo, pero todavía no es el momento de enseñarle historia.

Cuando antes de sentir sus necesidades las prevén, su inteligencia está ya muy avanzada, y ellos comienzan a conocer el valor del tiempo. Importa entonces acostumbrarles a dirigir el empleo del mismo sobre objetos útiles, pero de una utilidad sensible para su edad, y al alcance de sus luces. Todo cuanto se fundamenta en el orden moral y en el uso de la sociedad no debe serle mostrado tan pronto, porque no está en estado de comprenderlo (Rousseau, 1969: 191).

Rousseau plantea, pues, que primero hay que comprender el tiempo personal y el tiempo físico, para poder entender después el tiempo histórico, que es algo mucho más complejo al integrar cuestiones como la secuencia, la concurrencia, la continuidad causal, etc. De hecho, en este período todavía no debe enseñársele ninguna ciencia, sino despertar su gusto por ellas y enseñarle los métodos para aprenderlas cuando el gusto esté mejor desarrollado. Para Rousseau, el hombre no debe empezar a conocerse a sí mismo a través de la historia y las relaciones con otros hombres, sino que debe empezar por conocerse a sí mismo a través de la naturaleza para evitar tener prejuicios. Durante todo este período de su vida: "Emilio no tiene sino conocimientos naturales y puramente físicos. Incluso no sabe el nombre de la historia, y lo que es metafísica y moral. El conoce las relaciones esenciales del hombre con las cosas, pero ninguna de las relaciones morales de hombre a hombre" (Rousseau, 1969: 227).

- C.- *La pubertad y la primera edad adulta*: Rousseau (1969: 229) considera como un "segundo nacimiento" el desarrollo de la pubertad: "Es aquí donde verdaderamente nace el hombre a la vida, y cuando nada humano le es ajeno". Hasta ahora Emilio no ha considerado nada más que a sí mismo y se

supone que tiene la necesaria experiencia personal. A partir de ahora comienza el estudio de los hombres y de la sociedad. Pero este conocimiento no puede darse sustituyendo su experiencia y el progreso de su razón por la experiencia y la autoridad del maestro. Para evitar esto debe comenzarse por mostrarle los hombres en otros tiempos y lugares, de forma que pueda verlos como un espectador. Hacia los dieciocho años ha llegado el momento para estudiar la historia:

Para conocer a los hombres es necesario verlos actuar. En el mundo se les oye hablar; ellos presentan sus palabras y ocultan sus acciones: pero en la historia son descubiertos, y se les juzga por los hechos. Sus mismos propósitos ayudan a considerarlos; pues, comparando cuanto ellos hacen con lo que dicen, se ve a la vez lo que son y lo que quieren parecer (Rousseau, 1969: 260).

El estudio de la historia, sin embargo, no está libre de peligros e inconvenientes:

- La historia suele prestar más atención a los aspectos negativos que a los positivos de los hombres: "Sólo conocemos el mal; apenas hace época el bien. Sólo son célebres los malvados, los buenos son olvidados y puestos en ridículo: he aquí como la historia, así como la filosofía, calumnian sin cesar al género humano" (Rousseau, 1969: 261).
- La historia no es objetiva, los hechos "cambian de forma en el cerebro del historiador, se entreveran sus intereses, toman el tinte de sus prejuicios" (Rousseau, 1969: 261). Considera que los historiadores no deben juzgar para permitir que el alumno juzgue por sí mismo.
- La historia tiende a registrar sólo los hechos destacados que pueden ser fijados por nombres, lugares y fechas, olvidando las "causas lentas y progresivas de estos hechos". Comenta que, en su siglo, algunos han buscado esta evolución, pero que en realidad lo que hacen es deformar los hechos para que se acomoden a su sistema establecido previamente.
- Presenta más las acciones que los hombres. No se ocupa de la vida privada, que sería más provechosa para conocer el corazón humano, aunque este debe conocerse también examinándolo en la multitud. Plutarco es quien mejor trata los pequeños detalles que permiten conocer mejor a los grandes hombres.

La finalidad del estudio de la historia, para Emilio, la resume Rousseau (1969: 267) en estas palabras: "Sabrá de antemano apartar la ilusión de las pasiones antes de que ellas nazcan; y, viendo que en todos los tiempos ellas han cegado a los hombres, estará prevenido respecto a la manera en que pudieran cegarle a su vez, si jamás él pudiera librarse de ellas". Según Rousseau, lo importante es que Emilio llegue a ser él mismo, al contrario de lo que suele hacerse al enseñar historia, que es

inducir a los alumnos a identificarse con los personajes que estudian. En definitiva, el fin último de la educación lo expone así:

Queriendo formar al hombre de la naturaleza, no se trata de hacerle un salvaje y de relegarle al fondo de los bosques; sino de procurar que al encerrarle en el torbellino social no se deje arrastrar ni por las pasiones ni por las opiniones de los hombres; que él vea con sus ojos, que sienta con su corazón; que ninguna autoridad lo gobierne fuera de su propia razón (Rousseau, 1969: 281).

Rousseau es un pensador contradictorio o, más bien, paradójico: individualista y defensor la voluntad general; gran educador y defensor a ultranza del respeto a la personalidad del niño, mandó al hospicio a sus hijos; propugna que al niño se le deje libre, pero afirma que "no hay dominio más completo que el que mantiene la apariencia de libertad"; en el conocimiento del mundo físico aboga por un aprendizaje en contacto directo con la propia realidad, sin embargo, en el conocimiento del mundo humano no considera conveniente el contacto directo con los hombres y propugna el acudir a la historia; afirma que la historia es el mejor medio para conocer al hombre y a la sociedad, y la cubre de tales defectos que la inutilizarían para sus propósitos.

A lo largo de todo el Emilio incide una y otra vez en la enseñanza de la historia con una clara visión de su complejidad que le lleva a recomendar su enseñanza sólo a partir de la adolescencia que es cuando puede adquirirse un conocimiento histórico mínimamente serio y comprensivo. Para Rousseau antes de la adolescencia se pueden memorizar datos, hechos, incluso conceptos, pero esto resulta totalmente inútil para la formación real del alumno, pues éste será capaz de repetir lo memorizado, pero no de comprenderlo y comprender así la sociedad en que vive y el hombre que es.

9. KANT: LA HISTORIA, EXCELENTE MEDIO PARA EJERCITAR EN EL JUICIO AL ENTENDIMIENTO.

Se puede incluir a Kant, dentro de la corriente ilustrada, en el llamado idealismo pedagógico alemán. Para él, el hombre no es ni bueno por naturaleza, como para Rousseau, ni malo por naturaleza, como considera Hobbes, pues no es "por naturaleza un ser moral". Sólo cuando su razón se eleve a los conceptos de ley y de deber podrá ser considerado un ser moral, y a ese status llega el hombre por medio de la educación. "La educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre", afirma Kant (1983: 34). Para Kant (1983: 29), la educación no sólo es algo exclusivamente humano, sino algo imprescindible para el hombre: "El hombre es la única criatura que ha de ser educada". "Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre" (Kant, 1983: 31). Pero aclara que: "Al hom-

bre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle" (Kant, 1983: 39). El objetivo de la educación es desarrollar la autonomía de juicio del alumno, concediendo primacía a la formación, a la educación moral, sobre la instrucción: "En educación, todo estriba en asentar por todas partes los principios justos y en hacerlos comprensibles y agradables a los alumnos" (Kant, 1983: 86).

Igual que el niño evoluciona individualmente por medio de la educación hasta convertirse en un ser moral, la humanidad evoluciona a lo largo de la historia desde la irracionalidad hacia el estado de plenitud que es la libertad. El motor de la historia que impulsa este desarrollo siguiendo el plan teleológico de la naturaleza, no puede ser la razón, que es el fin, sino la pasión (la maldad, la soberbia, la ambición y la codicia).

Considera que la enseñanza de la historia forma parte de lo que denomina "cultura del alma" y la incluye en la parte positiva de la educación física. Kant divide la cultura física del espíritu en libre y escolar. La enseñanza de la historia forma parte de la cultura escolar, que según Kant (1983: 61) "supone un proceso", "se le considera [al alumno] como sometido a la coacción" y "debe ser un trabajo para el niño", mientras que la libre "no es más que un juego".

Para Kant (1983), la enseñanza de la historia debe ir precedida de la enseñanza de la geografía: " Podría hacérseles comenzar por la geografía, y al mismo tiempo unir a ésta, figuras de animales, vegetales, etc., que la vivifiquen. La historia vendría después (Kant, 1983: 67). Esta precedencia de la geografía sobre la historia la justifica Kant (1983: 66) afirmando que "hay que preparar antes el gusto de los sentidos, sobre todo el de la vista, y, en último lugar el de las ideas". Así considera que la geografía debe enseñarse utilizando mapas, que, en su opinión, tienen cierto encanto para todos los niños.

Según Kant, las facultades del espíritu se educan mejor si se utiliza una metodología que hoy solemos denominar activa, aprender haciendo. "Se comprende mucho mejor un mapa, cuando se le (sic) puede hacer por uno mismo. El mejor recurso para comprender, es producir. Lo que, más o menos, se aprende por sí mismo, es lo que se aprende más sólidamente y lo que mejor se conserva" (Kant, 1983: 68).

En el aprendizaje de la historia, considera que tiene una gran importancia la memoria, facultad que debe cultivarse desde muy temprano. Pero advierte que no debe caerse en la acumulación memorística de datos sin sentido: "No se ha de emplear la memoria más que en las cosas cuya conservación nos sea conveniente y que tengan relación con la vida real" (Kant, 1983: 65). Por otro lado, incluye la memoria entre las "facultades inferiores", junto con la facultad del conocimiento, de los sentidos, de la imaginación, de la atención y del ingenio, y no entre las "facultades superiores", que son el entendimiento, el juicio y la razón.

La historia contribuye al desarrollo de una de estas "facultades superiores": "La historia es un excelente medio para ejercitar en el juicio al entendimiento" (Kant,

1983: 64), es decir, la historia desarrolla la capacidad de aplicación de lo general a lo particular, pues Kant (1983: 64), define así las tres facultades superiores: "El entendimiento es el conocimiento de lo general. El juicio es la aplicación de lo general a lo particular. La razón es la facultad de comprender la unión de lo general con lo particular". Visto así, puede pensarse que Kant propugna la enseñanza de una historia explicativa, coherente con su concepción de que los historiadores deben ocuparse de descubrir el conjunto de leyes naturales que determinan los hechos humanos en cuanto fenómenos observados por ellos, de descubrir el plan del desarrollo de la racionalidad humana

Pero algunas de sus afirmaciones sobre la enseñanza de la historia nos llevan, cuando menos a dudar de que los planteamientos de Kant sean el que en la escuela, al menos en los primeros niveles, deba enseñarse una historia explicativa. Así, ejemplifica el uso de la historia para desarrollar el juicio diciendo: "Cuando un joven, por ejemplo, aduce una regla general, se le puede hacer citar casos de la historia" (Kant, 1983: 64), es decir, parece que lo que el joven debe conocer de la historia, no son procesos o "conjuntos de leyes", sino casos particulares que sirvan para ejemplificar reglas generales. Queremos, sin embargo, pensar que Kant se refiere a la necesidad de conocer datos y hechos concretos para entender los procesos.

Nos caben aún más dudas sobre el hecho de que Kant considerase que el alumno, al aprender historia, deba hacer algo más que asimilar lo que se le explica como algo acabado y completamente hecho. Esta impresión se produce cuando leemos, por un lado, que "en la cultura de la razón se ha de proceder socráticamente" (Kant, 1983: 68), pero, por otro, que "se recomienda especialmente el método mecánico-catequístico para lo que se tiene que enseñar históricamente" (Kant, 1983: 69), es decir, no se trata de sacar los conocimientos racionales de los alumnos, sino de *metérselos*. Curiosamente recomienda este método "mecánico-catequístico" también para la exposición de la religión revelada. Este planteamiento nos sugiere que para Kant, la historia debe enseñarse como algo terminado que el alumno debe limitarse a aprender, algo que es "revelado" por la palabra del profesor o por los libros de los historiadores, que debe ser admitido sin posible discusión o crítica.

10. TOLSTOI: DESARROLLAR PREVIAMENTE EL GUSTO POR LA HISTORIA.

Leon Tolstoi, aristócrata ruso más conocido por sus obras literarias, fundó la escuela de Yasnaïa Poliana en su finca para educar a los hijos de sus campesinos. Con esta escuela se convierte en el iniciador de las corrientes educativas libertarias. El zar terminaría ordenando su clausura, por la orientación de tipo anarquista que Tolstoi le imprimió.

La práctica instructiva huía de toda coacción. En consecuencia, cuestiones como

los deberes o los *exámenes* son considerados como restos de la superstición de la Edad Media y como perjudiciales e imposibles en su escuela. Tolstoi (1978: 75) afirma: "Allí donde los exámenes están introducidos (y entiendo por exámenes toda obligación de responder a cerca de un punto dado), parece sólo una nueva materia inútil, que exige un trabajo y aptitudes especiales; y esta materia se llama *preparación para los exámenes y deberes*".

Tolstoi (1978: 78) plantea que en las clases en las que el profesor mantiene el silencio y el orden impuesto, si el profesor sale, ordenando que continúen los estudios, al momento se oirá una gran animación en la clase, "pero es otro el objeto de esta animación: la disolución". Mientras que, si el profesor abandona una clase en la que se permite a los niños gritar sobre el tema, "oyes que los niños continúan relatando, corrigiéndose, probándose uno a otro, y con mucha frecuencia, en vez de ponerse, cuando sales tú, a decir picardías, se quedan completamente tranquilos". El maestro no debe, imponer nada, debe hacer la materia tan interesante y sugestiva que se imponga por sí misma a los alumnos.

"Ante la Universidad, no sólo no veo la necesidad de la enseñanza de la historia y de la geografía, sino que en ella veo graves inconvenientes. Después no sé" (Tolstoi, 1978: 113). Plantea que los niños antes de la Universidad no entienden ni la geografía ni la historia. Además no les atrae en absoluto. Para que les atraiga recurre a convertir la historia en historietas, en relatos y así consigue que con algunos se entusiasmen. Pero él mismo afirma que eso no es historia. Lo que atrae a los niños no es la historia sino el arte.

Para él, la motivación es un elemento fundamental y los elementos motivantes son principalmente dos: el arte y lo próximo.

- a. El arte: De ahí la atención y entusiasmo de los niños por el Antiguo Testamento o por pasajes de la historia "que el narrador había sabido marcar con un gesto adecuado o una entonación apropiada" (Tolstoi, 1978: 73). Defiende que "para la enseñanza de la historia es indispensable desarrollar en ellos [los alumnos] previamente el gusto de la historia. Pero ¿cómo conseguirlo?" (Tolstoi, 1978: 98). Se puede lograr acudiendo a lo que primero se manifiesta en el niño: el gusto por el arte. Lo repite en varias ocasiones:) "Para el niño, y en general para cualquiera que aprende y aún no ha vivido, el gusto de la historia en sí no existe; no hay en ello más que el gusto del arte" (Tolstoi, 1978: 111).) "En la mayor parte el gusto de la historia se manifiesta después del gusto del arte" (Tolstoi, 1978: 78).

Y la forma de convertir la historia en arte es personificando los sucesos históricos: "Es necesario para hacer la historia popular no revestir de una forma artística, sino personificar los sucesos históricos, como hacen unas veces la leyenda, otras los grandes pensadores y los grandes artistas. Los niños no gustan de la historia sino vivificada por el arte" (Tolstoi, 1978: 111).

- b. Lo próximo: Debe comenzarse la historia por la contemporánea y la geo-

grafía por la propia clase y el pueblo, es decir, por aquello que les es conocido, ya que de lo que se trataría no es de conocer más cosas, sino de entender lo que conocemos.

Con arreglo a mis observaciones y ensayos, el gusto de la historia echa raíces en el conocimiento de la historia contemporánea que tiene participación en los acontecimientos actuales, la pasión y opiniones políticas, las discusiones, la lectura de los periódicos, y por esto es por lo que la idea de comenzar la historia por la historia contemporánea debe ocurrírsele naturalmente a todo instructor (Tolstoi, 1978: 99).

El intento de enseñar geografía e historia, extendiéndolo a todas las escuelas, no sólo no es necesario, sino que conlleva muchos inconvenientes. Posiblemente, el principal para Tolstoi sea que el forzar a los niños a aprender en los libros la historia y la geografía, o cualquier otra cosa, a lo único que conduce es al rechazo de la materia por el alumno. Y si la motivación intrínseca positiva es imprescindible para el aprendizaje, la motivación intrínseca negativa lo hace imposible. Por otra parte, la enseñanza de aspectos que no atraen al alumno y que no son comprendidos por éste, es totalmente inútil, pues el olvido de aquello que no motiva es prácticamente total. Algo muy similar sucede con aquello que excede la capacidad de comprensión de quien aprende.

De mil personas inteligentes, fuera de los instructores y de los escolares, una, si a caso, sabe las causas del invierno y el verano y sabe donde se encuentra Guadalupe; de mil ni uno comprende la explicación de la redondez de la tierra, ni uno cree en la existencia verdadera de la Guadalupe; y se sigue enseñando aquello y esto a todo el mundo desde la infancia (Tolstoi, 1978, p. 109).

Tolstoi (1978: 103) afirma que los alumnos olvidaban cuanto aprendían y se pregunta si esto se debía al método de enseñanza o a la idea misma de la enseñanza. "Acaso sea imposible, hasta un cierto período de desenvolvimiento general y sin el auxilio de los periódicos y de los viajes, despertar en la infancia el gusto de la historia y de la geografía". Buscando algo que produjera una fuerte motivación en los alumnos, descubrió el Antiguo Testamento.

Después del Antiguo Testamento, se me ocurrió, naturalmente, la idea de pasar a la enseñanza de la historia y de la geografía; porque esta enseñanza se ha dado hasta aquí en todas partes en las escuelas infantiles y yo mismo la había dado, y porque la historia de los judíos, en el Antiguo Testamento, me parecía llevar muy naturalmente a los niños a preguntarse dónde, cuándo y en qué condiciones habían sucedido tales o cuales acontecimientos ya conocidos, qué era el Egipto, quién fue el Faraón, quién el rey de Asiria (Tolstoi, 1978: 92-93).

Comenzó, pues, la historia por la antigüedad, pero decidió abandonar la historia universal, porque a los alumnos les parecía enojosa e inútil, salvo algunos pasajes. Lo intentó con la historia nacional, la historia rusa: "La comencé dos veces: la primera, antes de la lectura de la Biblia; la segunda, después. Antes de la Biblia los alumnos se negaron en absoluto a retener la existencia de Igor y de Oleg " (Tolstoi,1978: 93). Después de la Biblia los resultados fueron algo mejores, pero desalentadores: "La historia rusa no excita vivo interés. Si se estudia mejor que la historia universal, es sólo porque los alumnos han acostumbrado aceptar y escribir los relatos que se les hace y también porque la pregunta *¿para qué sirve esto?*, se formula con menos frecuencia (Tolstoi,1978: 97). Propone como motivación, además del arte y la proximidad, hacer uso del sentimiento nacional: "El sentimiento nacional hace más fácil la enseñanza fría y monótona de la historia rusa" (Tolstoi,1978: 97). Cuenta así el método utilizado para enseñar historia en la escuela de Yasnaïa Poliana:

Desde los primeros tiempos de la escuela, y aún hoy, se estudia la historia sagrada y la historia rusa del siguiente modo:

Estréchanse los niños al lado del maestro, quien sin más guía que la Biblia para la historia sagrada, y para la historia rusa el *Período Normando* de Pogodine, y la colección de Vodorosov, relata, interroga después, y todo el mundo se pone a hablar a la vez. Cuando las voces son muchas, el maestro pone orden concediendo la palabra a uno solo; éste comienza a embrollarse, y llama a otros. Si nota que algunos no han comprendido, lo hace repetir a alguno de los mejores alumnos (Tolstoi,1978: 72).

Según Tolstoi este método da buenos resultados y además evita la competitividad entre los alumnos, o lo que es lo mismo, desarrolla la cooperación: "En la enseñanza de la historia, si todos los alumnos responden juntos, no hay entre ellos deseo de demostrar su saber, sino necesidades de fortalecer con la palabra las impresiones recibidas" (Tolstoi,1978: 75). De todas formas, de vez en cuando, "es indispensable probar a tal o cual alumno, a ver si puede relatarlo solo todo, y si se ha asimilado bien el sentido" (Tolstoi,1978: 79).

Para Tolstoi (1978: 74) lo importante no es aprender, aprender de memoria, sino comprender, saber explicar el porqué de las cosas, entender el proceso de desarrollo. "Repetir de memoria las palabras no es saber."

11. FREIRE: LA HISTORIA NOS CONSTRUYE MIENTRAS LA CONSTRUIMOS.

Un hombre que, tanto en su teoría como en su práctica profesional y vital, ha sido un ejemplo vivo de la actitud crítica de abrir caminos a la esperanza histórica

frente al pesimismo es Paulo Freire (2001: 53), quien afirma rotundamente en uno de sus últimos escritos: "Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical y liberadora es promover la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta".

Freire (1988a: 156-157) analiza de la siguiente forma la práctica educativa escolar y la posibilidad, no sólo de resistencia frente al pensamiento dominante, sino la posibilidad de transformación, cuando la decodificación del currículum oculto se realiza dialógicamente entre educador y educando:

Hay impresa en el interior mismo de la práctica educativa sistemática una tarea que no necesita explicitarse demasiado; una tarea que el poder espera que sea cumplida.

¿Y qué tarea es ésta? Es la tarea de, a través de la educación, reproducir la ideología de sustentación del poder; pero lo que a veces las teorías de la reproducción no han dicho es que si esta es la tarea que está sustantivamente impresa, ubicada, ligada a la práctica sistemática de la educación, hay sin embargo otra tarea que si no la hubiera no se entendería la primera.

La segunda tarea no es esperada, ni amada, ni querida por la clase dominante; la segunda tarea es la tarea de desmitificar la primera. Esta segunda tarea solo puede ser desarrollada por educadores y educandos que hagan una opción críticamente progresista.

Giroux (1990: 14) plantea así el análisis que del proceso histórico realiza Paulo Freire:

Resulta igualmente importante comprender que la dominación es algo más que la simple imposición arbitraria del poder de un grupo sobre otro. Para Freire, por el contrario, la lógica de la dominación representa una combinación de prácticas ideológicas y materiales, históricas y contemporáneas, que jamás resultan totalmente fructíferas, que siempre contienen contradicciones, y que se combaten constantemente en el marco de relaciones de poder asimétricas. En este caso, lo que subyace al lenguaje de la crítica de Freire es la comprensión de que la historia jamás queda excluida, y de que así como las acciones de hombres y mujeres se ven limitadas por las restricciones específicas en que se encuentren, son también hombres y mujeres quienes generan dichas restricciones, igual que las posibilidades que pueden abrirse al desafiarlas.

La concepción de los seres humanos como seres históricos y la importancia de analizar el contexto histórico en que nos desenvolvemos tiene una especial importancia en el pensamiento de Freire. En una entrevista realizada por Donaldo Macedo e incluida en el libro *La naturaleza política de la educación*, con el título de "Revisión de la pedagogía crítica", dice:

En estas sociedades tan complejas a veces nos encontramos viviendo sumergidos en el tiempo, sin una apreciación crítica y dinámica de la historia, como si ésta nos pasara por encima, regulando y dirigiendo nuestras vidas inexorablemente. Este es un fatalismo que

inmoviliza, ahoga y finalmente mata. La historia no es nada de esto. La historia no tiene poder. Como dijo Marx, la historia no nos dirige, nosotros construimos la historia. La historia nos constituye mientras la construimos. (Freire, 1990: 195).

Freire concibe la educación como una acción política para la liberación y la emancipación. Palacios (1979: 525) sintetiza así el pensamiento y la acción de Freire:

Oponiéndose a la acción sin reflexión (activismo) y a la reflexión sin acción (verbalismo), Freire persigue una reflexión profunda y una acción consecuente a ella; alfabetizar es, para él, no sólo enseñar a leer y escribir; alfabetizar es, ante todo, concientizar, es enseñar a los analfabetos a reflexionar y expresar sus vivencias y su situación, es hacer de los analfabetos actores de su propia historia; la alfabetización liberadora enseña a pronunciar el mundo y a transformarlo. Alfabetización (aprendizaje del código lingüístico) y concientización (desciframiento de la realidad vivida) son, por tanto, dos polos insepa-

BANCARIA	PROBLEMATIZADORA
verbalismo, sonoridad de la palabra	fuerza transformadora de la palabra
actos de memorización mecánica y repetición	conocer como proceso y poder creador
educandos son recipientes que deben ser «llenados». Deben ser receptores dóciles.	los educandos son seres conscientes que realizan procesos cognoscentes. Deben ser investigadores críticos.
educar es depositar, hacer comunicados	educar es comunicarse, relación dialógica
educador es antinomia de educando	supera la contradicción educador-educando
fomenta la necrofilia	fomenta la biofilia
pretende mantener la inmersión, es anestésico	busca la emersión, es permanente desvelamiento de la realidad
mitifica, oculta parte de la realidad	desmitifica, desvela la realidad
se refiere al hombre abstracto, ahistórico	parte de la historicidad de los hombres, como seres conscientes de su inconclusión.
enfatisa la mantención, se hace fijación reaccionaria.	refuerza el cambio, se hace futuridad revolucionaria.
enfatisa la percepción fatalista de la situación	propone la situación como problema
aislamiento, individualismo	comuniión, solidaridad
sirve a la dominación, al sometimiento	sirve a la liberación, a la emancipación

rables que constituyen la esencia del método de Freire.

Freire plantea la posibilidad de dos tipos de educación: La educación bancaria y la educación problematizadora. las características básicas que Freire (1988a) atribuye a ambos tipos de educación podrían sintetizarse en el siguiente cuadro:

En cuanto a la metodología concreta para la enseñanza de la historia, propone:

El hecho histórico no puede simplemente narrarse, con este gusto, excesivo, por el pormenor de las fechas, reducido así a algo estático, que se pone en el calendario, que lo fija. Si no es posible dejar de hablar de lo que pasó, o de cómo pasó -y nadie puede afirmar que no quede algo, que aún pueda ser descubierto-, es necesario problematizar, el hecho mismo, al educando. Es necesario que él reflexione sobre el por qué del hecho, sobre sus conexiones con otros hechos, en el contexto global en que se dio.

Se podría decir que esta es la tarea propia de un profesor de Historia, la de situar, en la totalidad, la "parcialidad" de un hecho histórico. Pero su tarea primordial no es ésta, sino la de, problematizando a sus alumnos, posibilitarlos para ejercitarse en el pensar crítico, obteniendo sus propias interpretaciones del por qué de los hechos (Freire, 1973, pp. 58-59).

Defiende constantemente una visión utópica de la educación y la enseñanza que supere la mera transmisión de datos y de técnicas que intenta adiestrar al individuo para ser un sumiso producto de la historia que se limite a actuar como le imponen los que se creen con el poder de hacer y dirigir la historia:

Cuanto más se vacíe la educación de sueños por cuya realización se luche, tanto más irán ocupando las técnicas el lugar de los sueños, hasta que llegue el momento en que la educación quede reducida a ellas. Llegada ahí, la educación es puro entrenamiento, es pura transferencia de contenidos, es casi adiestramiento, es puro ejercicio de adaptación al mundo. (Freire, 2001: 112).

Freire (2001: 119), en definitiva concibe al hombre y la mujer como: "seres histórico-sociales, capaces de intervenir en el mundo, de recrearlo, como seres inacabados, pero conscientes de su inacabamiento e insertos, por eso, en un proceso permanente de búsqueda y de reinención del propio mundo y de sí mismos".

La distancia entre lo que dicen los grandes pedagogos y lo que sucede en la práctica diaria de las aulas ha sido, es y seguirá siendo muy grande. En muchas ocasiones un profesor no hace aquello que considera más adecuado y fundamentado entre varias opciones, sino que está convencido de que lo que hace es lo único que puede hacer. El recorrido que hemos presentado ofrece, al menos, varias opciones.

Pero nuestra propuesta es que se haga lo que los grandes pedagogos analizados

dicen que se debe hacer, sino que se haga lo que ellos hicieron: PENSAR. La didáctica no es prescribir lo que se debe hacer, ni aplicar lo que otros dicen que hay que hacer, sino reflexionar sobre lo que se hace y por qué se hace. No hay mejor práctica que pensar, que reflexionar, que teorizar sobre la práctica. No hay mejor teoría que la que surge de la práctica para volver a la práctica en lucha dialéctica con ella, que la convierte en praxis, y que debe ser vivificada por la utopía.

La historia es un elemento fundamental en la formación de los seres humanos y puede permitir la superación, ampliación y profundización de la experiencia personal. "La historia no es algo hecho y acabado, que hay que limitarse a aprender, sino una ciencia en construcción en la que todos podemos participar" (Sánchez Delgado, 1991: 320). Consideramos que un hombre o mujer privado de historia, es, como dice Teilhard de Chardin (1955: 23), similar a uno de "esos insectos cuya efímera existencia ignora todo lo que sobrepasa los límites de una estación".

12. BIBLIOGRAFÍA.

- BLOCH, M.: *La sociedad feudal*. Madrid, Akal, 1986.
 — *Introducción a la historia*. México, F.C.E., 1988.
- BUNGE, M.: "Futuribles para el tercer milenio". *El País - Domingo*. Madrid, 14-2-1988, p. 25.
- CARBONELL, CH. O.: *L'historiographie*. París, Presses Universitaires de France, 1986.
- CHÂTELET, F.: *Historia de las ideologías I. Los mundos divinos (Hasta el siglo VIII) y De la Iglesia al Estado (Siglos IX al XVII)*. Madrid, Zero/Zyx, 1978.
- COMENIUS, J. A.: *Didáctica magna*. Madrid, Akal, 1986.
- DUBY, G. Y LARDREAU, G.: *Diálogo sobre la Historia*. Madrid, Alianza, 1988.
- FEBVRE, L.: *Combates por la historia*. Barcelona, Ariel, 1986.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: "Introducción". En *Comenius: Didáctica Magna*. Madrid, Akal, 1986.
- FREIRE, P.: *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires, S. XXI, 1973.
 — *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1988a. (40ª ed.- 1ª ed. de 1970).
 — "Entrevista Paulo Freire - Antonio Monclús". En Monclús, A.: *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos*. Barcelona, Anthropos, 1988.
 — *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós/MEC, 1990.
 — *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata, 2001.
- GIROUX, HENRY A.: "Introducción". En Freire, P.: *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós/MEC, 1990b.
- GUTIÉRREZ ZULUAGA, I.: *Historia de la educación*. Madrid, Ite, 1968.
- KANT, I.: *Pedagogía*. Madrid, Akal, 1983.
- LUC, J. N.: *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1985.

- LE GOFF, J.: *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona, Paidós, 1991.
- LOCKE, J.: "Algunas ideas acerca de la lectura y el estudio para un caballero". En Locke: *Pensamientos sobre educación*. Madrid, Akal, 1986^a. (pp. 355-362).
- "Borrador de una carta de Locke a la condesa de Peterborough". En Locke: *Pensamientos sobre educación*. Madrid, Akal, 1986b. (pp. 351-354).
- "Del estudio". En Locke: *Pensamientos sobre educación*. Madrid, Akal, 1986c. (pp. 363-381).
- *Pensamientos sobre la educación*. Madrid, Akal, 1986d.
- "Sobre el empleo del entendimiento". En Locke: *Pensamientos sobre educación*. Madrid, Akal, 1986e. (pp. 277-350).
- MONCLÚS, A. (Coord.): *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*. Madrid, Editorial Complutense, 1992.
- MONCLÚS, A.: *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos*. Barcelona, Anthropos, 1988.
- MONTAIGNE: *Ensayos I*. Barcelona, Orbis, 1968.
- MORIN, E.: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós, 2001.
- NAVARRO ALCALÁ-ZAMORA, P. J.: *Sociedades, pueblos y culturas*. Barcelona, Salvat, 1985.
- PALACIOS, J.: *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona, Laia, 1979.
- ROUSSEAU, J. J.: *Emilio o la educación*. Madrid, EDAF, 1969.
- *Enseñanzas de un paseante solitario*. Madrid, Alianza/Club internacional del libro, 1971.
- SÁNCHEZ DELGADO, P.: "El valor de la historia y los valores en la enseñanza de la historia", en *Revista Complutense de Educación*, Vol. 2 (2) (1991), pp. 309-322. Universidad Complutense.
- "Sobre la enseñanza del área de Ciencias Sociales". En Monclús, A. (Coord.): *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*. Madrid, Editorial Complutense, 1992, (pp. 43-76).
- SANTONI RUGIU, A.: *Historia social de la educación*. Barcelona, *Reforma de la Escuela*, 1981.
- TEILHARD DE CHARDIN: *Le phénomène humain*. Paris, La Seuil, 1955.
- TOLSTOI, L.: *La escuela de Yasnaïa Poliana*. Madrid, Júcar, 1978.
- VICO, G.: *Autobiografía*. Buenos Aires, Aguilar, 1970.
- *Ciencia nueva I*. Barcelona, Orbis, 1985.
- *Antología*. (Edición de Rais Busom). Barcelona, Península, 1989.
- VILAR, P.: *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona, Crítica, 1980.
- VILLALPANDO, J. L.: "Estudio preliminar". En Vives. J. L.: *Tratado de la enseñanza*. México, Porrúa, 1984.
- VIVES, J. L.: "De las disciplinas. (De disciplinis)". En Vives, J. L.: *Obras completas II*. Madrid, Aguilar, 1948.
- *Tratado de la enseñanza*. México, Porrúa, 1984.