

El valor de la historia y los valores en la enseñanza de la historia

Primitivo SÁNCHEZ DELGADO

Asesor de Ciencias Sociales.
Centro de Profesores de Leganés (Madrid)

La didáctica tiene una preocupación lógica por las cuestiones metodológicas, pero en nuestra opinión no puede reducirse de ningún modo su campo a la metodología, ya que de hacerlo así, se convertiría en una especie de expendedoría de recetas de cuya inutilidad en educación todos somos conscientes, dada la complejidad y multiplicidad de variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los métodos no pueden ser independientes de los contenidos, y así, la preocupación epistemológica es necesariamente inherente a la didáctica.

Pero los contenidos deben seleccionarse y los métodos deben aplicarse con algún sentido, y así, la didáctica no puede ser indiferente en modo alguno a la preocupación ética. La ética es un campo, que adquiere mayor preeminencia, si cabe, en la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, pues, como veremos, la investigación histórica y, más aún, la enseñanza de la historia están cargadas de valores.

La enseñanza de la historia en los niveles de educación primaria y secundaria (sobre todo obligatoria), puede que en opinión de algunos tenga mucha menor trascendencia que la enseñanza superior, destinada a aquellos que han de convertirse en historiadores. Pero en nuestra opinión son más importantes y decisivos los aspectos que son aprendidos por el conjunto de la sociedad y asumidos en la práctica de ésta. Y esto, aunque sólo fuera porque de nada servirían avances geniales de los historiadores, si éstos no llegan a la colectividad. En caso de que no ocurriera así, esos avances se convertirían en meros juegos eruditos para unos pocos o, lo que es peor, en el control del conocimiento por unos pocos, para controlar a la mayoría, acudiendo al mayor poder de quien domina la información, que es el poder de ocultarla.

El cambio social sólo podría producirse en el momento en que el número de individuos que deseara ese cambio, que tratara de imponer ese cambio, fuera muy numeroso. De lo contrario, lo que surgen son científicos que elaboran teorías sobre el propio orden social, pero que no son capaces de cambiarlo (Delval, 1987: pp. 33-34).

En cuanto al valor que la historia pueda tener, ya desde los que consideramos como primeros historiadores se pone de manifiesto su interés por escribir una historia útil.

Herodoto se limita a afirmar que su interés es evitar que las hazañas de los hombres caigan en el olvido. Comienza así *Clío*, primero de *Los nueve libros de la historia*:

La publicación que Herodoto de Halicarnaso va a presentar de su historia, se dirige principalmente a que no llegue a desvanecerse con el tiempo la memoria de los hechos públicos de los hombres, ni menos a oscurecer las grandes y maravillosas hazañas, así de los griegos como de los bárbaros (Herodoto, 1986: p. 1).

Tucidides va más allá y afirma que pretende escribir una historia provechosa, que dure para siempre y que sea útil para juzgar cosas que sucedan en el futuro, sabiendo la verdad sobre las cosas pasadas. *Cicerón* la llama *magistra vitae*. *Polibio* y *Plutarco* pretendían sobre todo enseñar cuando escribían sus historias. Según *Polibio* el saber histórico prepara para el gobierno de los Estados.

Ibn Jhaldun en el siglo XIV decía:

La historia tiene por objeto verdadero, hacernos comprender el estado social del hombre, es decir, la civilización, enseñarnos los fenómenos que se relacionan con él, a saber: la vida salvaje, la suavización de las costumbres, el espíritu de familia y de tribu, los diversos géneros de superioridad que unos pueblos tienen sobre otros, la distinción de clases, las ocupaciones a que los hombres dedican sus esfuerzos y trabajos, como son las profesiones lucrativas, los oficios que dan para vivir, las ciencias, las artes; en fin, todos los cambios que la naturaleza de la historia puede operar en el carácter de la sociedad (citado por Tuñón de Lara, 1981: p. 5).

Los historiadores del Renacimiento italiano pretendían aconsejar a los príncipes de los pequeños Estados para justificar su existencia a partir de antecedentes históricos. *Maquiavelo* (1981) señala que sus consejos se basan en su conocimiento de los «mayores estadistas que han existido» y que este conocimiento lo ha adquirido en la experiencia de lo sucedido en su época y «por medio de una continuada lectura de las antiguas historias» (p. 11).

Los historiadores de la Reforma tratan de analizar el proceso histórico de las desviaciones del catolicismo y de buscar el auténtico mensaje evangélico que guíe su vida.

Los cronistas de la conquista de América escriben para justificarla.

En definitiva, parece bastante cierta la afirmación con que Fontana (1982) comienza su obra *Historia: Análisis del pasado y proyecto social*:

Desde sus comienzos, en sus manifestaciones más primarias y elementales, la historia ha tenido siempre una función social —generalmente la de legitimar el orden establecido—, aunque haya tendido a enmascararla, presentándose con la apariencia de una narración objetiva de acontecimientos concretos (p. 15).

Los historiadores han visto en la historia sentidos, utilidades, valores, funciones diversas. Veamos algunas de esas funciones, sin pretensiones de exhaustividad:

— *Literaria*: es la función de la historia narrativa, de esa historia que no se preocupa de las causas, ni de establecer leyes, y que se limita a poner en un orden temporal los hechos, preocupándose sobre todo de aquellos más poéticos o capaces de suscitar emociones.

Es la historia que escribió Herodoto, por ejemplo, y que hoy se encuentra bastante desprestigiada en los medios académicos, pero es la más habitual en los medios de comunicación social de masas.

Es una historia cuyo objetivo principal es proporcionar placer al lector, un placer similar al de un viaje en el tiempo.

Para Vives la amenidad de la historia es una característica importante y recomienda que los historiadores cuiden su estilo al escribir. Según él:

¿Quién no abre sus oídos y no levanta su espíritu, si oye referir algún hecho insólito, grande, admirable, hermoso, heroico, algún dicho arrogante y osado de que andan llenas las historias (Vives, 1948: p. 647).

Comenius (1986) afirma que la historia «es la parte más hermosa de la erudición» (p. 299).

Sin embargo, no es una historia inocente, pues suele ser utilizada como justificación del orden social existente.

— *Didáctica*: A la historia se le ha atribuido una función de enseñanza a través de los ejemplos positivos que ofrece y que conviene imitar. Muchos son los que han coincidido con la definición de la historia de Cicerón como *magistra vitae*.

Otros le han atribuido a la historia una función didáctica, pero negativa. Este es el caso de Ortega y Gasset (1983), quien afirma:

El saber histórico es una técnica de primer orden para conservar y continuar una civilización proveya. No porque dé soluciones positivas al nuevo cariz de los conflictos vitales —la vida es siempre diferente de lo que fue—, sino porque evita cometer los errores ingenuos de otros tiempos (p. 99).

Algunos la han considerado maestra de la vida, porque enseña lo que es el hombre, aproximándola a la antropología. Así, Dilthey (1986), quien considera que sólo la historia puede decir lo que el hombre sea, dice:

Puedo estudiar un corte de la historia humana de la sociedad de una época determinada, en general o en un pueblo concreto. Puedo confrontar tales cortes y comparar al hombre de la época de Pericles con el de la época de León X. Aquí voy a abordar el problema más profundo, el de qué es variable en la historia en el ente humano. Sin embargo, en todas partes, en todas estas inflexiones del método, es siempre el hombre el que constituye el objeto de la investigación, ya como un todo, ya en sus elementos y en sus relaciones (p. 545).

Montaigne (1968), ya afirmaba en el siglo XVI que en la historia «se encuentra la verdad y la variedad de las condiciones internas de la personalidad humana» (p. 225).

Hay incluso quien ha ido más allá y extiende las enseñanzas de la historia no sólo al presente, sino también al futuro. Childe señala que «el estudio de la historia permitirá al ciudadano sensato deducir el probable desarrollo social en el futuro próximo» (citado por L. González, 1985: p. 56).

— *Gnoseológica*: de conocimiento en sí mismo, para satisfacer la necesidad de conocer del hombre. Frente a la concepción positivista de que una investigación se valora según su capacidad para servir a la acción, Bloch (1988) afirma:

Aunque la historia fuera eternamente indiferente al *homo faber* o al *homo politicus*, bastaría para su defensa que se reconociera su necesidad para el pleno desarrollo del *homo sapiens* (p. 13).

La historia, como conocimiento que es de una parcela de la realidad, estaría justificada simplemente por su «utilidad» para satisfacer la inherente necesidad de conocimiento que diferencia a la especie humana del resto de seres existentes. Como decía Vico (1985a), resulta sorprendente

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 (p. 141).

— *Social*: esta función centra el interés de la historia en el conocimiento y comprensión del presente. Pretende establecer una cierta organización del pasado que dé respuesta a las necesidades del presente y, en consecuencia, organiza aquél en función de los requerimientos de éste.

Existen lo que podríamos denominar dos tendencias o enfoques dentro de esta función social:

A) *Apologética*: que trata de resaltar en la historia las virtudes y valores del propio grupo y los defectos de los demás. Es la historia que trata de legitimar el poder y el dominio de ciertos grupos o naciones sobre los demás basándose en una supuesta superioridad debida a sus orígenes. Las genealogías de reyes, que los emparentan con los dioses en los mitos, o la historia nazi sobre la raza aria, serían ejemplos prototípicos. Esta historia apologética contribuye a dar cohesión al grupo social, al establecer unos

principios y unos vínculos que hunden sus raíces en el pasado. Es la historia nacionalista y «patriotera» que oculta las diferencias de clase y asienta el dominio de determinados elementos en base a un destino común fundamentado en el pasado.

B) *Crítica*: Frente a la historia apologética, que es un instrumento de justificación del *statu quo*, que es un instrumento de dominio, la historia crítica pretende ser un instrumento de liberación.

La historia apologética contribuye a la cohesión del grupo de pertenencia, la historia crítica contribuye a poner en cuestión los vínculos en que se basa la cohesión del grupo y el orden establecido en su estructura.

Diderot escribía:

Si desde los primeros tiempos, la historiografía hubiese tomado por los cabellos y arrastrado a los tiranos civiles y religiosos, no creo que estos hubiesen aprendido a ser mejores, pero habrían sido más detestados y sus desdichados súbditos habrían aprendido tal vez a ser menos pacientes» (citado por L. González. 1985: p. 63).

— *Teórica*: La historia tiene la función de comprensión del pasado, de intentar realizar un análisis explicativo del pasado y no limitarse a la acumulación de datos o a la narración de hechos sucesivos o yuxtapuestos.

Es el intento de Vico (1985b) de explicar a través de sus trilogías «el constante y nunca interrumpido orden de causa y efecto, siempre en movimiento en las naciones» (p. 161).

O el intento de materialismo histórico, que Cardoso (1981) describe así:

El razonamiento marxista en historia exige la búsqueda y el planteamiento de leyes del desarrollo histórico-social. El materialismo histórico se presenta, en efecto, como una serie de enunciados de leyes que integran una teoría general de la dinámica social, reuniendo en una visión global los vínculos entre los diferentes niveles de lo social en movimiento (y los de lo social con la naturaleza) (pp. 120-121).

Una desviación de esta función teórica o explicativa, la ha constituido la sustitución de las explicaciones de los hechos por la emisión de juicios sobre ellos. Como afirma L. Febvre (1986):

Ya es hora de acabar con esas interpelaciones retrospectivas, esa elocuencia de abogados y esos efectos de toga (...). No, el historiador no es un juez. Ni siquiera un juez de instrucción. La historia no es juzgar; es comprender y hacer comprender (p. 167).

E. H. Carr (1970) trata de conciliar las dos funciones anteriores, teórica y social:

El pasado nos resulta inteligible a la luz del presente y sólo podemos comprender plenamente el presente a la luz del pasado. Hacer que el hombre pueda

comprender la sociedad del pasado, e incrementar su dominio de la sociedad del presente, tal es la doble función de la historia (p. 739).

— *Científica*: Suelen atribuirse las mayores aspiraciones científicas a la llamada historia cuantitativa, que pretende establecer generalizaciones a partir del análisis de largas series de datos demográficos y económicos fundamentalmente. Según los historiadores de esta corriente, la historia científica permitiría, si no predecir el futuro, sí prever las corrientes que llevan a distintos puntos.

Cardoso y Brignoli (1979) opinan lo siguiente respecto a la historia cuantitativa:

La historia serial, la historia cuantitativa y la New Economic History, a pesar de muchas diferencias, tienen en común su deseo de generalizar el empleo de la cuantificación sistemática en las investigaciones históricas. Tal actitud —o tal punto de partida— fue responsable (...) de éxitos muy brillantes logrados en las últimas cuatro décadas; pero implica igualmente ciertas limitaciones, e importantes problemas teóricos. Es cierto que tal género de cuestiones y dilemas no constituyen una exclusividad de la historia, sino que afecta al conjunto de las ciencias sociales. Se trata entre otras cosas «de saber si —y en qué medida— el conocimiento histórico o sociológico es compatible con (o agotado por) una conceptualización matemática de tipo probabilístico».

Empecemos constatando que la introducción de los datos numéricos de una manera sistemática a las investigaciones históricas, además de no resultar siempre posible, no resuelve necesariamente los problemas, ni encierra los debates; la cuantificación no es una panacea, y tampoco una solución mágica (pp. 39-40).

Quizá el problema de la científicidad de la historia estriba en que es una ciencia en construcción. Como afirma M. Bloch (1988):

La historia no es solamente una ciencia en marcha. Es también una ciencia que se halla en la infancia como todas las que tienen por objeto el espíritu humano, este recién llegado al campo del conocimiento racional. O, por mejor decir, viaja bajo la forma embrionaria del relato, mucho tiempo envuelta en ficciones, mucho más tiempo todavía unida a los sucesos más inmediatamente captables, es muy joven como empresa razonada de análisis (p. 16).

La historia sirve para dominar, conservar, someter, reproducir, adormecer, acallar, legitimar al poder, imponer una visión determinada del pasado o del presente..., pero también sirve para libertar, regocijar, emocionar, independizar, tomar conciencia, comprender, hacer comprender, explicar, recordar, reconocer...

Cada tipo de historia cumple una función, tiene una utilidad y todas ellas pueden ser legítimas. Quizá la cuestión más importante es ser consciente de qué se pretende con la historia que se hace o que se conoce o que se explica en un aula.

Si en la investigación histórica existen visiones distintas del mismo pa-

sado, eso se debe, en parte, a la inmadurez explicativa de la historia como ciencia o a la existencia de modelos teóricos diferentes, pero se debe sobre todo a su función social, que empuja a la historia a buscar en el pasado unos u otros aspectos según los intereses de cada sociedad o grupo social. La historia nunca es neutral. Bien es verdad que tampoco las ciencias de la naturaleza lo son. Quintanilla (1979) demuestra en su artículo *El mito de la ciencia* que frente al neutralismo extremo «hay en concreto dos principios que son casi axiomas en la actual filosofía de la ciencia (...). 1) No hay hechos sin teorías ni observaciones sin interpretaciones. 2) No hay ciencia sin normas y valores» (p. 71). Y frente al neutralismo moderado que, aunque admite cierta relación entre la ciencia y los valores, considera que esta relación es externa y unilateral de los valores a la ciencia, Quintanilla (1979) afirma:

La ciencia no solamente es un valor, sino que crea necesariamente valores, no solamente es una actividad regida por normas, sino que necesariamente genera normas de actuación y actuaciones (p. 76).

Según C. Pereyra (1985): «La función teórica de la historia (explicar el movimiento anterior de la sociedad) y su función social (organizar el pasado en función de los requerimientos del presente) son complementarias» (p. 28).

Pero es evidente que la historia que se enseña en los niveles educativos de primaria y secundaria tiene como objetivo la socialización del individuo en la sociedad concreta en que vive, es decir, existe un predominio casi absoluto de la función social dado que la pretensión es contribuir a la formación de ciudadanos (o súbditos en algunas sociedades) y no pretende formar historiadores a los que puede preocupar más la función teórica. La función teórica en la escuela sólo tiene una repercusión indirecta, como reflejo de la evolución en la investigación de los historiadores. La historia en la escuela tiene como misión proponer modelos de vida a seguir y crear una conciencia colectiva determinada sobre el propio presente.

Lewis (1979) clasifica la historia en:

— *Recordada*: constituye la memoria colectiva de una comunidad o de una nación y es conmemorada en ceremonias, monumentos y fiestas, y enseñada en la escuela elemental. «Dicha historia encarna la verdad poética y simbólica, aun cuando haya inexactitud en los detalles; mas si pone en peligro la propia imagen, o si el pasado recordado no encaja con ella, en ese momento se la desecha como falsa» (p. 22).

— *Rescatada*: recupera acontecimientos, personas e ideas que habían sido olvidadas y «es fruto del descubrimiento y revaluación del pasado por la crítica erudita» (p. 23).

— *Inventada*: Muchas veces el tipo anterior desemboca en éste. La historia inventada no es algo nuevo. «Es común a todos los grupos humanos» (p. 23).

Lewis (1979) analiza las fases por las que ha pasado el interés por la historia del pueblo judío y señala cómo

a raíz de la aparición del sionismo y, sobre todo, del desarrollo del Yishuv y del establecimiento del Estado judío de Israel, fue operándose un cambio gradual. Todo ello dio lugar a una búsqueda cada vez más afanosa de las propias raíces, con la idea de afianzar la identidad nacional y rehacer el marco histórico que, dentro de un territorio, definiera al Estado de Israel como nación (p. 42).

Con respecto a la historia árabe, Lewis (1979) analiza cómo el panarabismo ha hecho que en muchos países resultase peligroso referirse al pasado no árabe del propio país, hasta que el panarabismo buscó la solución de considerar árabes a todos los pueblos semitas, excepto los hebreos.

En el caso de Turquía existían tres pasados diferentes:

El más reciente y familiar era el otomano islámico, basado en la historia del Imperio otomano y de sus predecesores inmediatos, los Imperios del Islam medieval. Hasta ahí llegaba el recuerdo colectivo del pueblo otomano turco, *inculcado en textos escolares*, poemas, obras literarias y su propia conciencia. La historia de Turquía rescatada durante los siglos XIX y XX apuntaba en dos sentidos diferentes. Por una parte, estaba la historia de la región antes de la llegada de los turcos (...) Por otra, estaba la historia de los turcos antes de su llegada a Turquía (pp. 52-53).

Un ejemplo claro, y mucho más próximo, de las visiones distintas e incluso contrapuestas del propio pasado lo tenemos al comparar la historia que se enseñaba en la escuela durante el franquismo con la que se enseña en el último período democrático de nuestro país.

Durante el franquismo, la historia escolar estaba plagada de héroes, guerreros y santos a los que se atribuía la función de motor exclusivo de la historia, para remarcar la apología de la figura de Franco, al que como caudillo se debía obedecer, dada su función mesiánica en la ideología fascitizada del nacional-catolicismo.

Con el advenimiento de la democracia, empieza a aparecer en los textos de historia escolar, la preocupación por las colectividades, por los aspectos sociales y económicos, etcétera.

Es evidente también que cada tipo de historia escolar se adhiere a un modelo teórico, pero no es el modelo teórico el que determina el tipo de historia escolar, sino que la elección del mismo está determinada por la función social que se desea que cumpla la historia que se enseña en las escuelas.

La historia escolar durante el franquismo se decanta claramente hacia el modelo narrativo apologético, hacia la historia político-diplomático-militar.

La historia escolar durante la democracia tiende hacia el modelo explicativo, muy influido por la llamada *Escuela de Annales*. Pero la *Escuela de Annales* se había desarrollado a partir de 1929 con la creación de la revista *Annales d'histoire économique et sociale* por Marc Bloch y Lucien Febvre,

y durante la época franquista era uno de los modelos predominantes, al menos en muchos países de nuestro entorno europeo.

También es verdad que la preocupación de la *Escuela de Annales* por los aspectos económicos y concretamente por los precios, tiene su origen en un condicionamiento del presente: la crisis económica de 1929. Además, según F. Dosse (1988):

En el origen de este nuevo discurso histórico codificado por la revista *Annales*, encontramos también el trauma de la guerra de 1914-1918 y sus efectos. Los millones de muertos de esta larga guerra se alzan como el film de Abel Gance, *J'acuse*, para recordar a los vivos sus responsabilidades. Para el historiador esto significa el fracaso de una historia-batalla que no ha sabido impedir la barbarie. La voluntad resueltamente pacifista de la postguerra (la «der des der»), a veces demasiado pacifista (Munich), incita a superar el relato de una historia puramente nacionalista y patriótera que había sido el credo de toda una juventud después de la derrota de 1870 (p. 17).

El predominio de la función social de la historia que se enseña en la escuela convierte a la historia en un poderoso y, a veces, peligroso instrumento ideológico. Así, determinado tipo de historias que se han enseñado (¿y se enseñan?) en las escuelas hizo exclamar a Paul Valery que era «el producto más peligroso producido por la química del intelecto humano», refiriéndose a la historia que recoge las bondades del pasado propio y las villanías de los vecinos.

Ya en el siglo XIX, si bien como excepción, Nietzsche, considerado por muchos como un reaccionario, pero que es incluido por Monclús (1981) en el movimiento utópico contemporáneo al considerar que «se encuentra a caballo entre el marxismo revolucionario —incluso si su revolución quiere ser de otro signo que la simple revolución política del siglo XIX— y el rechazo absoluto de los fundamentos del mundo establecido» (p. 59), Nietzsche, decimos, afirma: «La historia monumental engaña por analogías. Por seductoras asimilaciones, lanza al hombre valeroso a empresas temerarias» (citado por L. González, 1985: p. 66).

Una de las utilidades de estudiar historia, historia explicativa y crítica que ayuda a aprehender el pasado, es la capacidad de defensa y resistencia ante la propagación publicitaria a través de los medios de comunicación de una historia mitologizada y falseada que sirve a los grupos dominantes, que son los que dominan esos medios, y a la legitimación de un determinado estado de cosas.

Blanco (1985) plantea:

¿Para qué la historia, entonces? Está la respuesta pública: para interpretar mejor el mundo, para cambiar la vida, para reconocer raíces y procesos, para defender algunas verdades, para denunciar los mecanismos de opresión, para fortalecer luchas libertarias. Y la privada: para vivir días que valgan la pena, alegres y despiertos (p. 86).

El mismo Blanco reconoce que no sería esta la respuesta de los alumnos ante «el tedio de los rollos de sus profesores», pero indica también que el que así sea no quiere decir que así deba ser inevitablemente y acude a la frase de Borges: «La práctica deficiente no invalida la sana teoría.»

La enseñanza de la historia está cargada siempre de valores, por más que en algunos momentos se haya tratado de ocultar, tras un supuesto e imposible neutralismo en el que todavía creen ingenuamente ciertos profesores. Lo que al profesor le queda ante esta realidad es tomar conciencia de ella para intentar no caer en la burda manipulación y, con alumnos que ya poseen una cierta formación, emplear una gran dosis de sinceridad, explicitando su postura concreta para permitir que los alumnos puedan ejercitar su derecho a la resistencia y a su libertad de compartir o no la visión del profesor.

Como dice Paulo Freire (1973): «El educador, en un proceso de concientización (o no), como hombre, tiene derecho a sus opiniones. Lo que no tiene, es el derecho de imponerlas» (p. 89). El mismo Freire dice, refiriéndose concretamente a la enseñanza de la historia:

Se podría decir que ésta 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 porqué de los hechos (pp. 58-59).

Paulo Freire no sólo muestra un gran interés por la enseñanza de la historia, sino que «sus planteamientos educativos parten de la práctica, y de una práctica histórica y concreta, enraizada en su caso en una identidad determinada, como es la brasileña de los años sesenta» (Monclús, 1988: p. 47).

En los planteamientos de la reforma actual se incluyen como contenidos las actitudes, normas y valores. Pero aún va más allá, pues como contenidos que deben transmitirse, deben evaluarse. ¿Son evaluables las actitudes, las normas y los valores? Depende de lo que entendamos por evaluación.

Si entendemos por evaluación la medición y calificación de los resultados obtenidos por los alumnos, respondiendo a la concepción tradicional y más extendida entre los profesores, de considerar como única función de la evaluación la de calificación/clasificación, entonces las actitudes, las normas y los valores no son evaluables.

Pero si entendemos la evaluación como análisis del proceso, no parece discutible que cualquier profesor pueda analizar y reflexionar sobre si el proceso de enseñanza aprendizaje conduce a la consecución o no de las actitudes, valores y normas que pretendemos que el alumno adquiera.

En relación con las actitudes, valores y normas no podemos perder nunca de vista su relatividad. No existen de modo absoluto, siempre son tales, en tanto en cuanto los consideremos en relación a determinada cultura, a

determinada sociedad, e incluso, a determinada situación económica, cultural, social, anímica..., incluso, de tipo personal.

C. Pereyra (1985) pone de relieve que:

Las formas que adopta la enseñanza de la historia en los niveles de escolaridad básica y media, la difusión de cierto saber histórico a través de los medios de comunicación, la inculcación exaltada de unas cuantas recetas generales, el aprovechamiento mediante actos conmemorativos oficiales de los pasados triunfos y conquistas populares, etc., son prueba de la utilización ideológico-política de la historia (p. 22).

La mayoría de los grandes pedagogos anteriores al siglo XIX, piensan que la función fundamental de la historia y de su enseñanza es la de servir de ejemplo, de guía para la acción.

Para Vives (1985), la historia es «testigo de los tiempos y luz de la verdad» (p. 120); para Montaigne (1968), «espejo para conocernos» (p. 107); para Comenius (1986), es «a modo de los ojos de la vida entera» (p. 299); Locke (1986), considera que «nada enseña, ni nada deleita tanto, como la historia» (p. 241); Rosseau (1969), señala que Emilio será capaz de apartarse de las pasiones «viendo que en todo tiempo ellas han cegado a los hombres» (p. 267); según Kant (1983), «la historia es un excelente medio para ejercitar en el juicio al entendimiento» (p. 64).

No especifican, sin embargo, qué tipo de ejemplos son los que propugnan, ni para qué tipo de acción, aunque no es difícil intuir su defensa del orden establecido, dada su pertenencia a la élite del momento. Esta concepción de la historia como *magistra vitae*, según C. Pereyra (1985), «parte del supuesto de que el conocimiento de ciertos fenómenos constituye una guía para comportarse cuando ocurren cosas semejantes» (p. 12).

En nuestra opinión, la historia, como objeto de enseñanza escolar, puede y debe servir para desarrollar en el alumno una capacidad de pensamiento histórico, de comprensión crítica del pasado, de comprensión y respeto hacia los demás, y en definitiva, para conseguir establecer ante las situaciones presentes una capacidad de análisis racional, que evite la acción irracional por una percepción deficiente, sesgada o manipulada de los hechos.

En la clase de historia inevitablemente transmitimos valores a nuestros alumnos, y la historia es un instrumento ideal para ejercer, lo que Bourdieu y Passeron (1977) llaman, «la violencia simbólica» para imponer la visión del mundo de la clase dominante como la «natural», la única posible. Sólo si los profesores de historia somos conscientes de esto, seremos capaces de establecer mecanismos de resistencia frente a la función reproductora de la escuela.

Algunos aspectos que nos pueden ayudar a desarrollar valores en nuestros alumnos sin imponerlos, a escaparnos en alguna medida de la mera función reproductora, pueden ser:

— Contribuir en la mayor medida posible a la participación activa en clase de nuestros alumnos.

— Implicarlos totalmente en la planificación y en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje.

— Priorizar el desarrollo de la creatividad.

— Llevarles a la percepción de que 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.

— Desmitificación de la ciencia como una actividad infalible, neutra, objetiva, autónoma y que ha avanzado de forma lineal y progresiva por el mejor de los caminos posibles.

— Mostrarles que la historia es en gran medida producto de la reflexión del historiador y que, aun siendo ciertos los hechos, existe una gran diferencia entre seleccionar unos u otros.

— Analizar los conflictos sociales, y no sólo los bélicos, desterrando la idea de que todo conflicto es negativo, en lugar de obviarlos como se hace con excesiva frecuencia.

— Conseguir que nuestros alumnos se sientan productores de información, en lugar de meros receptores y repetidores de ella.

En definitiva, contribuir, en la mayor medida posible, al desarrollo de la capacidad crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BLANCO, J. J. (1985): «El placer de la historia», en PEREYRA *et al.*: *Historia ¿para qué?* Siglo XXI, México.
- BLOCH, M. (1988): *Introducción a la historia*. FCE, México.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C. (1977): *La reproducción*. Laia, Barcelona.
- CARDOSO, C. F. S. (1981): *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Crítica/Grijalbo, Barcelona.
- CARDOSO, C. F. S., y PEREZ BRIGNOLI, H. (1979): *Los métodos de la historia*. Crítica, Barcelona.
- CARR, E. H. (1970): *¿Qué es la historia?* Seix Barral, Barcelona.
- COMENIUS, J. A. (1986): *Didáctica magna*. Akal, Madrid.
- DELVAL, J. (1987): *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Laia, Barcelona.
- DILTHEY, W. (1986): *Introducción a las ciencias del espíritu*. Alianza, Madrid.
- DOSSE, F. (1989): *La historia en migajas*. Siglo XXI, Madrid.
- FEBVRE, L. (1986): *Combates por la historia*. Ariel, Barcelona.
- FONTANA, J. (1982): *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Crítica, Barcelona.

- FREIRE, P. (1973): *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI, Madrid.
- GONZALEZ, L. (1985): «De la múltiple utilización de la historia», en PEREYRA et. al.: *Historia ¿para qué?* Siglo XXI, México.
- HERODOTO (1986): *Los nueve libros de la historia*. Porrúa, México.
- KANT, I. (1983): *Pedagogía*. Akal, Madrid.
- LEWIS, B. (1979): *La historia recordada, rescatada, inventada*. FCE, México.
- LOCKE, J. (1986): «Algunas ideas acerca de la lectura y el estudio para un caballero», en LOCKE: *Pensamientos sobre educación*. Akal, Madrid, pp. 355-362.
- MAQUIAVELO, N. (1981): *El príncipe*. Espasa-Calpe, Madrid.
- MONCLUS, A. (1981): *El pensamiento utópico contemporáneo*. CEAC, Barcelona.
- MONCLUS, A. (1988): *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos*. Anthropos, Barcelona.
- MONTAIGNE (1968): *Ensayos I*. Orbis, Barcelona.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983): *La rebelión de las masas*. Orbis, Barcelona.
- PEREYRA, C. (1985): *Historia, ¿para qué?* Siglo XXI, México.
- QUINTANILLA, M. A. (1979): «El mito de la ciencia», en QUINTANILLA, M. A. (Dir.): *Diccionario de filosofía contemporánea*. Sígueme, Salamanca.
- ROUSSEAU, J. J. (1969): *Emilio o la educación*. EDAF, Madrid.
- TUÑÓN DE LARA, M. (1981): *Por qué la Historia*. Salvat, Barcelona.
- VICO, G. (1985a): *Ciencia nueva I*. Orbis, Barcelona.
- VICO, G. (1985b): *Ciencia nueva II*. Orbis, Barcelona.
- VIVES, J. L. (1985): *Las disciplinas I*. Orbis, Barcelona.

RESUMEN

El propósito de este artículo es reflexionar sobre la transmisión de valores en la enseñanza de la historia, tema que ha suscitado preocupación y polémica entre el profesorado, al incluir el Diseño Curricular Base de la actual reforma educativa los valores como contenidos explícitos de enseñanza.

Partiendo de que la didáctica debe preocuparse no sólo de la metodología, sino también de la epistemología y de la ética, se comienza haciendo una revisión del valor que diversos historiadores han atribuido a la historia. Se analizan las funciones literaria, didáctica, gnoseológica, social, teórica y científica de la misma.

Vista la diversidad de funciones y usos, a veces contrapuestos, que la historia ha tenido y tiene, se resalta la preeminencia de la función social en la historia que se enseña.

Dada la inevitable transmisión de valores en la enseñanza de esta disciplina y su posible utilización ideológico-política, se concluye reflexionando sobre la importancia de tomar conciencia clara sobre qué valores transmitir, evitando la imposición de los mismos y fomentando la racionalidad en torno al tema.

SUMMARY

The purpose of this article is to think about the transmission of values in History teaching, that aroused preoccupation and discussion among teachers because the values as explicit contents in teaching are included in the DCB of the present Educational Reform in Spain.

Setting out from the idea that didactic must, not only worry about methodology, but also about epistemology and ethics, we start making a revision of the value that several historians have attributed to History. We analyze its literary, didactic, gnosologic, social, theoretical, and scientific functions.

After we have seen the diversity of functions and uses, sometimes opposed, that History has had and still has now, the preeminence of the social function is outstanding in the History that we teach.

Since it is inevitable to transmit the values in the teaching of this discipline and its possible ideologic and political use, we finish reflecting on the importance of making oneself conscious of which values to transmit, and avoiding its imposition and promoting rationality on this subject.