

Saturnino Sánchez Prieto, *¿Y qué es la Historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria, Siglo XXI de España Ed., 1995.*

---

¿Es posible para los profesores de secundaria reflexionar sobre la disciplina que enseñan? En el contexto de transformación educativa que estamos padeciendo, es imprescindible aunque, en la actualidad, existen muy pocas condiciones para poder hacerlo, abrumados como están los profesores gracias a una combinación de desjerarquización profesional, exigencias de capacitación y renovación, bajos salarios y acumulación de horas-cátedras para, al menos, tratar de no descender en la escala social. En el caso de los profesores de Historia, esta reflexión se vuelve tanto más imprescindible hoy al haberse incorporado a la escuela disciplinas no tradicionales como Sociología, Economía, Antropología, Ciencias Políticas a partir de lo cual dichos profesores, al dejar de estar solamente acompañados por los de Geografía en el área de Ciencias Sociales, están viendo desdibujada la centralidad de la Historia en la formación escolar como, asimismo, las características de su perfil profesional.

En este sentido, la obra de Saturnino Sánchez Prieto se ofrece como un libro de divulgación y síntesis que se propone, justamente, desde la perspectiva de uno de estos profesores de enseñanza secundaria, vincular la trayectoria epistemológica de la Historia durante el siglo XX con las cuestiones

planteadas por los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura en la escuela y, de este modo, introducirnos en la problemática de las repercusiones didácticas que podrían desencadenarse a partir de incorporar la preocupación por la transformación y complejización alcanzadas por la disciplina.

Este “librito”, como lo llama el autor, pretende incidir en el pensamiento del profesor desde el punto de vista de las concepciones de la Historia, tanto desde un esbozo de historia de la historiografía como desde un panorama de conceptos que aluden a su estructura interna, para obtener como resultado un profesor reflexivo acerca de la complejidad de la disciplina que enseña. Está pensado para estimular la formación del profesor más directamente vinculada a la epistemología de la historia, a las bases del conocimiento histórico y “a los cambios teóricos y metodológicos que ha experimentado la historia en nuestro siglo (que) no deben quedarse en el ámbito reducido de los especialistas...” (pág. XII).

Saturnino Sánchez Prieto distingue, entonces, dos campos: uno teórico que es al que plantea consagrar el trabajo; el otro, eminentemente práctico, referido al “cómo enseñar la historia para posibilitar la construcción de aprendizajes significativos”, que el autor deja

deliberadamente, y con criterio, afuera del objetivo de esta obra, a partir de lo cual no debería confundirse la reflexión metodológica de la Historia con la de su Didáctica. No obstante, a veces, a lo largo de la obra y a pesar de esta intención, las perspectivas de ambos campos se mezclan, tal vez para seguir manteniendo la atención de los profesores de secundaria que en forma desesperante (y no es para menos!) buscan formas novedosas para introducir la historia en el aula y atraer a los alumnos.

Anticipados, de este modo, sus objetivos, el libro tiene tres partes: en la primera, titulada “Desembalar la Historia”, se presenta rápidamente la problemática del conocimiento histórico en la que se destaca la importancia del proceso de elaboración del conocimiento, la necesidad de un aparato conceptual para comprender el pasado, la pasión por las causas, la pluralidad de objetos de estudio y la multiplicación de los sujetos, los avatares de la interpretación vinculados a la posibilidad de objetividad y de control de la subjetividad, para terminar en la utilidad y legitimidad del conocimiento histórico.

En la segunda parte, se presenta una panorámica más rápida todavía de las tendencias historiográficas del siglo XX, desde lo que el autor llama “las grandes interpretaciones ahistóricas de Spengler y Toynbee” pasando por las variantes más tradicionales de la escuela annalista (historia lenta, serial, cuantitativa), los historiadores marxistas y la nueva historia francesa con las mentalidades,

la vida privada y las mujeres. Finalmente, se refiere a “la otra nueva historia del mundo anglosajón” centrada sólo en la compilación de Peter Burke, *Formas de hacer Historia*, que, según el autor, “constituye una excelente aportación... que a muchos de nosotros nos libera del excesivo protagonismo francés de nuestras lecturas” (pág. 67) y, a través de la cual, Sánchez Prieto realiza su balance de la situación en la que los historiadores viven inmersos en la actualidad. Dicho balance queda sintetizado también, unas páginas más adelante, en las palabras de Santos Juliá:

*la pluralidad de paradigmas, la eclosión de las temáticas, los caminos cruzados, la apertura e indeterminación del futuro constituyen la situación normal de la historia, como la de toda Ciencia Social (pág. 77).*

La tercera parte, dedicada a los conceptos estructurantes de la comprensión en Historia, se detiene en la explicación causal (dirección de la historia, multicausalidad, relación causa-efecto), la explicación intencional y los modelos para comprender las estructuras sociales; asimismo, pasa revista a las vicisitudes del tiempo histórico diferentes de las del tiempo cronológico.

Después de este recorrido, podría volverse a las intenciones originales de Sánchez Prieto, recordando un imperativo de la Introducción:

*nuestras clases están pidiendo también urgentes transformaciones en el tipo de historia que impartimos (pág. XII).*

En este sentido, el autor constata al final tres hechos evidentes: 1) el retraso de la escuela para incorporar los progresos de la disciplina,<sup>(1)</sup> 2) las reticencias a conocer e incorporar los resultados de las innovaciones psicopedagógicas acerca de los procesos de aprendizaje y 3) la crisis de sentido en la enseñanza de la historia...

Con sólo concentrarse en los puntos 1) y 3), podemos imaginarnos la tupacamarización a la que están sometidos los profesores de historia en la escuela.

En primer lugar, están tironeados para, lógicamente, superar la historia tradicional, concebida especialmente como sucesión lineal de acontecimientos políticos, diplomáticos y militares, pero sin barrer los acontecimientos que siguen siendo una parte importante de los hechos sociales; deberían, también, introducir la lógica y mecanismos propios de la disciplina: el cambio, la interacción entre los fenómenos económicos, sociales y políticos y su vinculación a coyunturas y estructuras en la diversidad de ritmos temporales (aceleraciones, estancamientos, desfases), pero seleccionando hechos que puedan ilustrar dicha lógica y mecanismos. “Todo ello *sin perder de vista* que, en última instancia, la historia es diacronía. Y (además) *teniendo muy presente* el nivel de desarrollo de los alumnos para que éstos puedan reco-

nocer los problemas planteados.”<sup>(2)</sup> Poner en contacto armazón teórico y hechos en un proyecto en que la diacronía no sea el eje vertebrador y previo a lo cual sería preciso un estudio de las bases de la disciplina que sea, a la vez develador de sentidos y significados, constituye, para el autor (¡por suerte!), “tarea ambiciosa y nada sencilla que exige del profesor un amplio conocimiento histórico y didáctico” (pág. 131).

Más allá de las limitaciones que para cualquier obra de estas características sería muy difícil de superar (en algo más de 130 páginas ofrecer un panorama sintético de un curso completo de Introducción a la Historia) y a la que desde diferentes perspectivas podría, tal vez inevitablemente, reprochársele cierto esquematismo, algunos olvidos y parcialidades, este pequeño libro puede presentar una utilidad significativa en la capacitación de profesores.

En primer lugar, está dirigido desde el título a los profesores de secundaria a quienes propone una reflexión sobre la Historia que muchos, en el mejor de los casos, abandonaron o escasamente tuvieron en su formación original.

En relación particular con esta reflexión, propicia algo significativo: “la lectura de los grandes maestros”, “considerar sus enseñanzas”, “dejar hablar a los historiadores de prestigio bien ganado” estimulando, a través de una buena selección de citas en su trabajo, a hacer una lectura más completa de los autores citados o de los que el autor no mencio-

na. Por otra parte (y ésta es una orientación clara), estos historiadores de prestigio son tomados como “puntos de referencia para reflexiones didácticas”, para introducir la moderna historiografía en el aula en donde pequeña y gran historia puedan estar imbricadas. Dice el autor:

*Si leemos que se apoya en fuentes y lecturas ricas y diversificadas, no sólo ampliaremos nuestros horizontes sobre las posibilidades de interpretación del pasado y conocimiento del presente, sino que podremos recopilar también materiales de calidad y de gran potencialidad significativa para nuestras clases de historia.<sup>(3)</sup>*

Nunca pierde de vista el autor que su objetivo es producir una transformación en la rigidez y pobreza de la historia escolar y, por tanto, los alumnos están siempre presentes en sus pensamientos lo que, por otra parte, contribuye a estimular aún más a los profesores a comprometerse en esta reflexión:

*Es importante y saludable que nuestras alumnas y alumnos tomen conciencia de que la comprensión del pasado, como la del presente, es algo que se va construyendo, rectificando y ampliando progresivamente y no nos viene dada de una vez por todas (pág. 79).*

Es así como propone esforzarse por encontrar un sentido a los hechos históricos, algo que no es posible conseguir con programas recargados y sin más hilo conductor que

la diacronía; intenta ayudar a que el alumno descubra que aprender historia no es sólo tener información necesaria sobre hechos históricos, sino también comprobar cómo ésta se ha conseguido y, sobre todo, cómo se ha llegado a la interpretación de esos hechos. Éste tal vez sea un nuevo punto polémico y por qué no una nueva tupacamarización: ¿procedimientos y/o contenidos?

Finalmente, si bien predomina una lectura francesa de la evolución historiográfica a pesar de los esfuerzos que el autor mismo señala por liberarse de semejante exclusividad, Sánchez Prieto no deja de transmitirnos una preocupación y un debate propios de la historiografía y de los profesores españoles que, como nosotros, siguen planteándose lo que considero la cuestión central de la transformación educativa: la formación de nuestros profesores. La vía que, a pesar de todo, nos propone el autor es la de la historia como disciplina. En la medida que los profesores analicen y comprendan más profundamente su propia disciplina tal vez puedan descubrir la necesidad y las razones de cambiar algunas cosas, puedan tomar decisiones atractivas sobre los contenidos y, entonces, gozar de la libertad y autonomía que propone Umberto Eco para los profesores en la enseñanza de la Historia.<sup>(4)</sup>

## **Notas**

<sup>1</sup> En un trabajo que tiene ya varios años y que es

previo a la reforma educativa, habíamos señalado, justamente, la existencia también en nuestro sistema educativo de un abismo entre Historia universitaria e Historia escolar, entre una “historia sofisticada para las elites” y una “historia rudimentaria” para la escuela. De Amézola, G. Y Barletta A.M.: “Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de Historia y vuelta al secundario” en *Entrepasados*, año II, n° 2, Buenos Aires, 1992.

<sup>2</sup> Sánchez Prieto, S., pp. 126-127, subrayado nuestro.

<sup>3</sup> Idem, p.75, subrayado nuestro.

<sup>4</sup> Luego de mostrar la imposibilidad de abarcar la totalidad de contenidos de la historia universal en el reducido tiempo de la escuela, Eco dice: “¿Entonces? Me parece que (de cualquier manera que lo miremos) nos encontramos con una colcha más chica que la cama y, por más que la estiremos, siempre nos vendrá el frío de alguna parte. Empero, todos hemos aprendido por experiencia directa que las cosas no dependen del programa, sino del maestro, y de la medida en que los alumnos puedan suplir sus defectos... Si lo hiciera bien, suscitará en los estudiantes el deseo de comprender también las nociones a las que no ha dedicado bastante tiempo. Si lo hace mal, de todas maneras lo habría hecho, por muy buenos que fueran los programas;... Un poco de autonomía también en la enseñanza media no haría daño a nadie” (*La Nación*, 14/2/99).

Ana María Barletta

Universidad Nacional de La Plata