

Para pensar los fines de la enseñanza de la historia como un *juego de escalas*

Ana Zavala

**Recibido:** 25/10/2021

**Evaluado:** 12/12/2021

**Resumen:**

Casi desde que la historia se convirtió en materia escolar, la preocupación por los fines de su enseñanza ha dado lugar a distintos tipos de posicionamientos al respecto. Este artículo especula en torno a la posibilidad de mirarlos como un ‘juego de escalas’ (Revel 2015) no para armonizar los enfoques macro y micro de la historia, sino para permitirnos mirarlos desde los distintos escenarios/escalas en los que tienen sentido. Ocupan el primer tramo del ensayo los fines propuestos desde ámbitos académicos (patriotismo, formación cívica, pensar históricamente, etc.) para luego ocuparnos –en una segunda escala– de las formas que pueden adoptar las percepciones de los profesores de historia al respecto. Cierra el círculo de este ‘juego de escalas’ una aproximación especulativa al significado de la enseñanza de la historia para los estudiantes.

**Palabras clave:** enseñanza de la historia, escalas, macro y micro historia

**Abstract:**

Nearly ever since history became a school subject, concerns for the purposes of its teaching gave rise to different types of stances in this regard. This article speculates about the possibility of looking at them as a ‘play of scales’ (Revel 1996/2015) not to harmonize the macro and micro historical approaches, but to allow us to look at them from the different scenarios/scales in which they make sense. The first section of the essay is concerned with the aims proposed from scholar spheres (that is, patriotism, civic education, thinking historically, etc.) to then focus –on a second scale– in the forms that the perceptions of history teachers can support to this respect. A speculative approach to the meaning of the teaching of history for students closes the circle of this ‘play of scales’.

**Introducción: Depende de cómo se mire**

Jacques Revel tituló ‘Juegos de escalas’ (2015) un libro que reúne una decena de contribuciones en torno a la microhistoria. Su punto principal es que la microhistoria constituye un *cambio de escala* en la mirada, y también en la configuración de los asuntos que son objeto de investigación histórica. Este ensayo no es de ninguna manera un trabajo situado en la línea de la microhistoria, ni aún en el de la investigación histórica. Sin embargo, tiene en común con la propuesta del libro de Revel el hecho de permitirse mirar un mismo objeto en tres *escalas* diferentes: la de aquellos que en los últimos 150 años han producido ensayos y artículos referidos a los fines que *debe tener* la enseñanza de la historia y en particular en un escenario euroamericano, la de los profesores de historia que trabajan cotidianamente en instituciones educativas y la de los estudiantes que asisten regularmente a clases de historia.

El cambio de escala en la mirada hace que no sea para nada lo mismo enfrentarse a unos textos, negro sobre blanco, inmutables y sujetos a la lectura y a todos los componentes

interpretativos que eso implica, que enfrentarse a la escala profesional de la enseñanza de la historia que remite a un contexto mucho más restringido y ampliamente influenciado por la convivencia con el entorno. En el caso de la configuración de este artículo, la experiencia personal da un sentido particular a la noción de ‘escala’ desde la cual entender las otras dos. Finalmente, la inevitable especulación sobre la mirada sobre los estudiantes en relación al sentido de estudiar y estar en clase de historia nos coloca en un lugar diferente, porque es el lugar del *otro*, el *otro* de los que producen textos sobre los fines de la enseñanza de la historia, y el *otro* de los que están allí, enseñándola día a día. En cualquier caso, en este punto resulta inevitable la impronta experiencial, incluso autobiográfica, respaldada por la convicción de que esa experiencia de ser alumna –aunque singular– no fue para nada especial. De esta forma, el trabajo sobre esta tercera escala de apreciación termina teniendo un cierto aspecto macroanalítico –en el sentido de generalizador– para una realidad que merece ser la más microanalizada de todas si realmente queremos acercarnos a ella.

El artículo tiene, entonces, tres partes. La primera está dedicada a analizar la existencia de textos que formulan fines para la enseñanza de la historia, a menudo más allá de las historiografías, las filosofías de la historia o incluso de los contenidos específicos acordes con el logro de los fines previstos. La segunda parte se centra en la(s) forma(s) que los fines de la enseñanza de la historia asumen en los contextos profesionales de enseñanza de la historia, mientras que la última y menos extensa del artículo, echa una mirada a las posibilidades de ver la cuestión de los fines de la enseñanza en el contexto de la experiencia estudiantil. Una pequeña conclusión cierra el artículo.

### **Acerca de la utilidad y la necesidad de la enseñanza de la historia para la vida**

Posiblemente haya sido Nietzsche (1874/2006) –parafraseado en el título de este apartado– uno de los primeros en poner en la agenda académica y política la cuestión de los fines de la enseñanza de la historia, coincidiendo por otra parte con la consolidación de los estados nacionales en Europa y en América. En este sentido, no sería del todo errado pensar que hay una cierta correspondencia entre la existencia de producciones discursivas relativas a los fines de la enseñanza de la historia y la justificación de la presencia de la historia entre las asignaturas escolares a nivel de enseñanza primaria y sobre todo secundaria. En general no queda claro que se refieran al mundo universitario, con alumnos adultos y ya en ejercicio de la ciudadanía.

Los primeros fines reconocidos en el ámbito europeo y americano tienen que ver con la formación de la conciencia/identidad nacional y con la afirmación del patriotismo, en un escenario que inauguraba también la escuela ‘para todos’. Andando el tiempo, y según considera Ch. Laville (2003) los fines cívicos vinieron a reemplazar a los patrióticos, en tanto para muchos países esto aparecía o bien como una cuestión saldada o bien como algo conflictivo. Hoy en día encontramos abundante bibliografía relativa a los fines predominantemente cívicos de la enseñanza de la historia (Ross, 2014; Nokes, 2019; Audigier, 2014, Funes, Jara & Cerdá, 2019).<sup>1</sup> En realidad, lo que habría que analizar en profundidad es la base de propuestas que ligan –casi causalmente– la enseñanza de la historia a la consecución de fines no estrictamente cognitivos, como el sentimiento patriótico o la conducta cívica, a menudo sin explicitar ni corrientes historiográficas ni contenidos en particular. Mientras que existe una abundante bibliografía relativa a las

---

<sup>1</sup> En el ámbito francoparlante, por ejemplo, la historia y la educación cívica configuran a menudo una sola asignatura, dictada por un mismo profesor. De hecho la geografía aparece asociada a la historia, en tanto forma parte de los saberes ‘nacionales’ que han de tener los ciudadanos.

formas ‘eficientes’ de enseñar historia, en el sentido de argumentar que si se enseña de una determinada manera las posibilidades de que los estudiantes aprendan lo que se les ha enseñado son relativamente mayores, incluso seguras según algunos autores (por ejemplo, Barton & Levstik, 2004) no existe en paralelo una bibliografía que muestre detenidamente los mecanismos por los cuales aprender acerca de un tema, o varios, de historia nacional o no, conducirá a la formación cívica de los estudiantes o al incremento de su amor por la patria.<sup>2</sup> En el fondo es como si se diera por sentado que todos los profesores de historia enseñan igual –de la misma manera y los mismos temas– y que todos los alumnos aprenden, invariablemente, lo que se les enseña, o bien que de cualquier manera que se enseñe ‘la historia’, los fines serán alcanzados por el solo hecho de haber estado en clase de historia durante la etapa escolar. Están definitivamente posicionados en un nivel de apreciación de la situación que no reconoce ningún componente de singularidad, y que podríamos reconocer como ‘macro’.

Más recientemente han entrado en escena con mucha fuerza posicionamientos relativos a la formación de la conciencia histórica como finalidad principal de la enseñanza de la historia (Rüsen, 2004; Tutiaux-Guillon & Nourison, 2003; Seixas, 2015; Cerri, 2013). Este no es un detalle menor, en tanto representa el relevo de las finalidades definitivamente políticas como el patriotismo o la formación cívica, por enfoques provenientes en exclusividad del mundo académico, como lo son las nociones de *cultura histórica* o *conciencia histórica* (Ricœur, 1993, 939sq; Gadamer, 1996) en los que a menudo lo histórico de la enseñanza se diluye en consideraciones de orden filosófico mucho más generales y abstractas (Nordgren, 2016<sup>3</sup>). Casi en paralelo hemos asistido desde las últimas décadas del siglo pasado a la emergencia de producciones discursivas que proponen *pensar históricamente*, incluso comprender lo esencial del pensamiento histórico como finalidad de la enseñanza de la historia a las jóvenes generaciones (Seixas 2015; Wineburg, 2000; Plá, 2005). A menudo estos planteamientos incluyen una vertiente de *pensamiento crítico* o de *libre pensamiento*, que no siempre es fácil de articular con propuestas más cerradas como la de inculcación de valores morales, cívicos, patrióticos, etc. que siguen estando concebidas para un ‘todos’ inespecífico y general.

Independientemente de la diversidad de fines propuestos para la enseñanza de la historia, lo que me interesa analizar en este momento no es tanto su contenido específico –brevemente presentado más arriba– sino más bien el hecho de su existencia. Una consideración meramente instrumental nos lleva a pensar en la posibilidad de la percepción/teorización acerca de un presente incompleto,<sup>4</sup> carenciado en ciertos aspectos, contrarrestado por la expectativa de un futuro que representa su imagen en negativo si pensamos en la superación de las carencias del presente o en los fines ya logrados (Unesco, 2006, Consejo de Europa, 1999, 2000). En este sentido se los puede reconocer herederos de nuestros abuelos ilustrados, pensando más o menos

---

<sup>2</sup> Lavissee argumentaba que como el pasado no nos ha dejado huellas visibles es cuestión de erudición estudiar tanto la antigua sociedad francesa como las sociedades griega y romana [...y por lo tanto] “los franceses tienen que esforzarse más que otros hombres para reconocerse en medio de diferentes viejos edificios construidos sin un orden preciso “en el curso de la larga vida de un pueblo.” (apud Nora, 1997, 858)

<sup>3</sup> “Thus, a secondary purpose [of this article] is to introduce the use of history as an educational concept, suitable for advancing students’ historical consciousness. Recently, *the use-of-history perspective* has been included in the history curriculum for primary and secondary school in Sweden, Norway, and Denmark.” (p.480, cursivas mías)

<sup>4</sup> A menudo vemos que estos trabajos están apoyados en diagnósticos acerca de la realidad de la enseñanza de la historia en un país o en una región (por ejemplo von Borries et al, 1997)

utópicamente en futuros ideales en materia política y social, que dejan atrás las carencias del presente, recogiendo lo mejor del pasado nacional, regional, etc. Una segunda posibilidad analítica argumentaría en torno a la presencia de logros a mantener –como el sentimiento patriótico– en tanto se considera la posibilidad de su olvido o su desconocimiento, sin contar con la hipótesis del relevo de los antiguos fines por otros provenientes de otras esferas públicas, en particular, ideológicas. Finalmente, en algunos casos se puede apreciar incluso una defensa del sentido de la presencia/importancia de la asignatura historia en el plan de estudios, lo cual agregaría un tercer lugar de producción de textos en relación con los fines de la enseñanza de la historia, que no es el de la esfera política e ideológica, ni el de la academia, sino el de los colectivos profesionales de la enseñanza (a los cuales se agregan a veces otros intereses, como por ejemplo los relacionados con la producción, edición y distribución de manuales para el estudio de la historia).

En este sentido es interesante observar el modo prescriptivo en que estos textos están escritos, sobre todo si se tiene en cuenta que suponen la producción de un cierto efecto sobre los modos de hacer/pensar tanto del colectivo docente como del estudiantil, que es en definitiva en el que el logro de los fines será efectivamente visible, aunque a más largo plazo. De alguna manera dan cuenta de una pretensión performativa similar a la de los mandatos legales o administrativos<sup>5</sup>. Cualquiera sea el caso, es posible analizar este tipo de producciones discursivas –incluyendo en muchos casos los encabezados de los programas de historia– desde la noción de *proyecto de estado* en tanto “representación relativa al estado final del objeto” (Barbier, 1991, 65). Los textos que formulan fines para la enseñanza de la historia constituyen, de una manera o de otra, distintas representaciones anticipatorias de lo que ha de suceder cuando se pongan en marcha determinados mecanismos de acción (que más que habitualmente quedan en la sombra). A menudo se tiene la sensación de que con la enunciación de los fines es suficiente, tal vez porque se da por descontado que de eso se encargarán otros. Desde cierto punto de vista, es este ‘cambio de escala’ el que organiza el planteo de este artículo. P. Pastré (2007, 88) habla de una ‘*gestion par enveloppe*’ para dar cuenta de la naturaleza de la articulación entre los que diseñan el trabajo –y lo ponen *por escrito*– y los que lo han de hacerlo realmente –a partir de *la lectura* de las consignas y fines de ese trabajo–. En el caso de la articulación entre la propuesta de fines para la enseñanza de la historia (nuestra primera escala de apreciación relativa a los fines de la enseñanza de la historia) y el trabajo de los profesores de historia (segunda escala) –y obviamente el de los estudiantes aprendiendo historia (tercera escala)–, la situación está lejos de saldarse con un planteo simplista.

Está claro que los textos que enuncian y argumentan a favor de unos ciertos fines para la enseñanza de la historia no actúan directamente sobre la realidad a la que se suponen vinculados. Aún en los casos en los que se manifiestan a través de la vía jurídica o administrativa no existe forma de relacionar esos textos ni con los modos de enseñar de los profesores –inclusive aquellos que puedan compartir profundamente esos fines– ni, lo que es esencial, con los efectos a largo plazo producidos en las mentes y en las conductas de los estudiantes –globalmente considerados– como consecuencia de su participación, más o menos exitosa, en las clases de historia. Es decir, en la mayoría de los casos no constituyen *proyectos de acción* (Barbier, 1991, 67) en el sentido de que no dicen cómo hay que actuar, qué pasos hay que dar para alcanzar los fines

---

<sup>5</sup> Por ejemplo: decir que las clases comenzarán el primer lunes de marzo, supone que efectivamente lo hacen...

propuestos/deseados, es decir, su correspondiente *proyecto de estado*. Es en algunos casos en los cuales los fines de la enseñanza de la historia están más ligados a cuestiones epistemológicas y cognitivas (por ejemplo, Lee, 2004) que encontramos algunas consideraciones en cuanto a los pasos a seguir. Sin embargo, parecen seguir pensando que todos los profesores enseñan igual, que todos los temas se enseñan y se aprenden igual, y que todos los alumnos aprenden de manera muy similar, y hasta en forma más o menos definitiva, y por esta razón están considerados dentro de este primer apartado.

En el fondo, es posible que la preocupación por los fines de la enseñanza de la historia tenga sentido en un escenario en el cual por un lado se vinculan la academia y el mundo político, y por otro se expresa una relación de jerarquía entre la propia academia y los colectivos docentes que interactúan directamente con niños y jóvenes. Si retomamos la idea de Revel de que existe algún tipo de ‘juego’ entre las escalas de observación y construcción del objeto de análisis –aquí simplemente transpuesta, y no sin una cierta violencia– en lo relativo a la producción de textos en relación a la enseñanza de la historia podemos valorizar a cada uno –filósofo de la educación, político, profesor de historia, alumno– en su lugar de mirada y entendimiento de la cuestión. Hay, como hemos visto en este apartado, quienes entienden lo relativo a los fines de la enseñanza de la historia como un acto discursivo que implica fundamentalmente la acción de otros, y que se defiende retóricamente por el peso de sus argumentos. Hay también, como veremos, formas de entender las finalidades de la enseñanza de la historia en el ámbito reducido y específico de la práctica de la enseñanza de uno mismo, o de un colectivo de personas con las cuales es posible intercambiar directamente. Será entonces la mirada de los profesores de historia, no entendidos como colectivo profesional sino como sujetos singulares de acción la que nos ocupará en nuestra próxima ‘escala’, dejando para el apartado siguiente algunas consideraciones que, también en una escala micro de producción de textos, nos den cuenta de las posibilidades que tenemos de capturar, interpretar –para bien o para mal– o comprender lo que para un estudiante de historia son los fines de esa actividad escolar.

### **Los para qué de enseñar historia en un salón de clase**

Cuando ajustamos nuestra escala de atención al nivel de los profesores de historia, la cuestión de las finalidades de la enseñanza de la historia se plantea de una forma completamente diferente. Esto no implica de ninguna manera ni el desconocimiento<sup>6</sup> ni el acuerdo o desacuerdo por parte de los profesores con los fines que distintos autores, el Estado o el programa oficial reconocen para la enseñanza de la historia. Es que en realidad no es lo mismo pensar en unos fines *para todos y en general* que pensarlos para *mi* clase, para *este* grupo, para *este* año *en particular*, etc. He ahí el sentido de un ‘cambio de escala’.

Es posible que una clave mayor para entender el relacionamiento de los profesores de historia con los fines referidos en el apartado anterior esté en el lugar que ocupan en su formación como profesores de historia. En muchísimos casos, si no en todos, la temática referida a los fines de la enseñanza de la historia ocupa un lugar extraordinariamente discreto entre las temáticas que se abordan durante la carrera y que se demandan de distintas formas para lograr la acreditación profesional. Los fines de la

---

<sup>6</sup> Tomo aquí desconocimiento tanto en el sentido de *ignorancia*, de *no conocerlos* como en el de *no tenerlos en cuenta*, aún conociéndolos, más allá de compartirlos o no compartirlos, total o parcialmente.

enseñanza de la historia están ligados, cuando lo están, a los cursos de didáctica de la historia, de preferencia los iniciales. Compiten en amplia desventaja con el conocimiento de la historia que ha de enseñarse una vez terminada la carrera, así como con otros conocimientos cuya relación con la práctica docente queda librada al sentido que cada uno le conceda. Hay, podría decirse, una especie de eslabón perdido entre los esfuerzos de filósofos, didactas y políticos por dar cuenta del sentido de la enseñanza de la historia a niños y jóvenes y las perspectivas al respecto con las que los profesores llegan a las aulas, y permanecen en ellas entre tres y cuatro décadas.

Si miramos el trabajo profesional docente como una acción con sentido para su propio actor, podemos entenderla en el entrelazamiento de cuestiones que responden a las preguntas *¿por qué?* y *¿para qué?* (Ricœur, 2000, 220 sq) como determinantes del 'cómo' en tanto forma precisa de la acción –en este caso la de enseñar historia– que puede ser desde una clase hasta el curso completo. Naturalmente que las respuestas a estas preguntas dentro de un colectivo docente tienen un cierto aire de familia, pero están lejos de configurar un bloque homogéneo en el cual conociendo a uno o unos cuantos, se los conoce a todos.<sup>7</sup>

En lo que interesa a este artículo, es decir las posibles respuestas a *para qué enseñar historia* –y que puede ser equiparado en cierta forma a la cuestión de los fines– nos encontraremos con seguridad con que historia no es simplemente 'historia', sino la conquista de América, las asambleas romanas, el peronismo, las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, etc. en el curso de un programa anual, en un año 'normal' o complicado por las razones que sea. De todas formas, que la selección, ordenamiento y jerarquización de los contenidos de enseñanza tiene una clave particular en la forma en que cada profesor se relaciona con cada tema, en cada clase, es algo que no deberíamos dejar de considerar al momento de valorar las razones por las cuales ese contenido está allí, ese día, y de esa manera particular. Muy posiblemente las respuestas en torno a las finalidades de la enseñanza de un tema determinado en un curso de historia giren en torno a la importancia del tema en relación a... otro tema del curso, a su lugar dentro del programa de ese año, a las posibilidades que tiene de ser preguntado en el examen... y tal vez solo en algunas temáticas especiales –tal vez mayormente relacionadas con la historia nacional– aparezcan argumentos que las relacionen con la comprensión del presente de ese país. De alguna manera, la idea de que lo aprendan y puedan seguir el curso con más facilidad está inevitablemente presente en los deseos de cualquier profesor de historia, y obviamente en los de cualquier asignatura escolar. Por otra parte, la experiencia nos dice que las diferentes etapas de la carrera docente, así como las particularidades de las temáticas, los grupos o las instituciones educativas contribuyen ampliamente a generar respuestas diferentes a la pregunta *¿para qué estoy enseñando esta temática... en este grupo?*, y no para diferentes profesores, sino para uno mismo a lo largo del tiempo o en los diferentes escenarios en los cuales se desempeña profesionalmente.

En esta escala, y en comparación con la anterior, la cuestión del proyecto aparece

---

<sup>7</sup> L. Quéré (2000, 155) dice que todas las acciones humanas (no piensa en particular en ninguna, y menos en clases de historia) tienen un carácter paradójico, puesto que son a la vez singulares, únicas, pero también contienen algo de una generalidad que es lo que permite reconocerla como tal, es decir, como una clase, o una conferencia, o una conversación entre amigos... Si fuera radicalmente singular, no podría ser reconocida, pero nunca es radicalmente 'en general'. Es en este mismo sentido que J-M Barbier (2011, 24) define a la acción humana como '*una combinación singular de regularidades* ordenada en torno de una intención de transformación del mundo [...] dotada de una unidad de significaciones para los sujetos implicados'. (cursivas mías)

habitualmente mejor resuelta, en el sentido de que el proyecto de trabajo de un profesor contiene necesariamente tanto un conjunto de representaciones anticipatorias (de lo que hará él mismo en clase, de lo que imagina o desea que hagan sus alumnos, etc. y que hemos llamado anteriormente *proyecto de estado*) como todo lo que hace al *proyecto de acción*, es decir, la organización de una secuencia de contenidos, la preparación de materiales apropiados para trabajar en clase, la previsión de tareas de ejercitación o de evaluación, etc.<sup>8</sup> Contiene, además, y en un sentido similar al de los textos que enuncian finalidades para la enseñanza de la historia, un capítulo relativo a las expectativas a futuro –habitualmente expresadas en modo subjuntivo (que aprendan, que comprendan, etc.)– unas veces más definido que otras.

Finalmente llama la atención el hecho de que en diferentes tipos de textos producidos por los profesores de historia, desde sus planificaciones anuales hasta presentaciones en congresos o artículos de revista o capítulos de libros, la temática de los fines tiene un lugar extraordinariamente discreto en relación a las preocupaciones relativas a la selección de contenidos, las opciones historiográficas, la elaboración de materiales de trabajo, las propuestas de evaluación, o dicho más ampliamente, el análisis de sus prácticas. En general tampoco es tema con inspectores u otro tipo de supervisores de la práctica de la enseñanza de la historia.

Para cerrar este apartado me parece importante mencionar el hecho de la particular exposición pública que de tanto en tanto tienen los profesores de historia y que tiene alguna faceta conflictiva en relación a las finalidades de la enseñanza de la historia en tanto asuntos trascendentes a las temáticas estudiadas durante el curso. Este factor, que llamaré metafóricamente Gran Hermano, suele atribuir –en diferentes países– a los profesores de historia la capacidad de influir ideológicamente en sus alumnos, que funcionan como receptores pasivos y acrílicos de las intenciones implícitas contenidas en la enseñanza de la historia. En la estructura lógica este tipo de planteamientos tiene una arista en común con la idea de que aprendiendo historia los estudiantes devienen en patriotas o buenos ciudadanos, sin que medie una mención explícita a tales fines, en definitiva trascendentes a la especificidad de los conocimientos enseñados. En este sentido las intenciones trascendentes de los profesores serían, en cierta forma, su versión pervertida. La suspicacia de distintos tipos de autoridades da cuenta, sin duda, de la percepción de la existencia de fisuras en el alcance de los fines de la enseñanza de la historia enunciados en planes de estudio, programas, o trabajos académicos.

Hasta ahora nos hemos ocupado de dos escalas de percepción de la cuestión de los fines de la enseñanza de la historia: el de los políticos y académicos y el de los profesores de historia. Ha quedado claro que la relación entre ambos no es esencialmente fluida, y hasta es posible pensar que constituyen casi dos universos separados, en los cuales cada uno tiene pocas noticias del otro. En el último apartado de este artículo me ocuparé brevemente de mirar, sin duda de manera especulativa, una tercera escala, la de los estudiantes en clase de historia.

### **Profe, ¿esto va para el escrito?**

Cuando uno es alumno en clase de historia, difícilmente su profesor le informe acerca de las finalidades que tiene la actividad que compartirán a lo largo de ese año lectivo. Casi con seguridad, en la primera clase del año cada profesor hará una presentación del

---

<sup>8</sup> Como ejemplo, puede consultarse: *Del dicho al hecho. Cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza* (Montevideo, Biblioteca Nacional-CLAEH, 2010).

programa del curso, así como de otros asuntos como dónde estudiar, qué tipo de pruebas habrá, si habrá algunas actividades especiales, etc.

Son a menudo los alumnos los que frente a determinados temas formulan, sin anestesia, la pregunta: *profe, ¿para qué sirve estudiar... los egipcios, la guerra del Paraguay... la revolución del 48... etc.?* Esta forma de plantear la pregunta no da cuenta de ningún tipo de curiosidad por saberlo, sino más bien enmascara un fuerte cuestionamiento presentado en forma de una pregunta que desde la entonación de la voz presupone una respuesta del tipo de *'para nada'*. Los profesores solemos responder este tipo de preguntas con amabilidad y con los mejores argumentos que sugieran que siempre hay una utilidad para lo que hacemos en clase. De todas formas, lo que termina dando sentido a las temáticas es la forma en que la relación pedagógica se plantea, y todos sabemos que esto depende no solo de los temas, sino también de los profesores y de los alumnos de cada grupo en particular.

Hablar de la manera en que *un* estudiante o *los* estudiantes perciben las finalidades de la enseñanza de la historia, o desde su perspectiva, las finalidades de aprender –a corto, mediano o largo plazo– los contenidos de ese curso es por lo menos audaz. Los profesores nos hacemos idea de lo que los alumnos piensan –porque además fuimos alumnos durante muchos años– pero eso no da ninguna certeza a las afirmaciones que se puedan hacer al respecto. En definitiva, el acceso a esta tercera escala es el más borroso de todos, como lo es el acceso al pensamiento o a los sentimientos de los más pobres, de los campesinos o de los esclavos. En la primera escala teníamos distintas publicaciones en referencia a los fines de la enseñanza de la historia, en la segunda han sido la experiencia profesional y el conocimiento del medio las que han podido aportar algunos elementos para entender los fines de la enseñanza de la historia desde la mirada de los profesores, pero en la tercera, tal vez la más micro de todas, tendríamos que movernos a un nivel extraordinariamente clínico para poder hablar de lo que uno o unos estudiantes consideran en relación a las finalidades de esa clase de historia a la que han asistido a lo largo de la mayoría de sus años de vida estudiantil. Está claro que este asunto no está presente en los trabajos que consideramos en el primer apartado, y de hecho, tampoco lo está en las planificaciones o consideraciones de los profesores acerca de la enseñanza de la historia. Lo que cuenta, la mayoría de las veces, es poder suponer que han aprendido suficiente sobre las temáticas abordadas en ese curso en particular.

De todas formas, no es del todo descabellada la idea de que lo que cuenta para un estudiante –posiblemente el que fue cada uno de nosotros– es aquello que le permite aprobar el curso. Eso no implica, por supuesto, que haya estudiantes más interesados, incluso apasionados y comprometidos con la temática que estamos abordando en este momento, así como habrá siempre los que preferirían estar en otro lugar o que *'historia'* haya faltado. En esta tercera escala de observación es posible que podamos dar cuenta de una cierta falta de trascendencia para la relación con la historia, que la inmediatez de los fines sea la que predomine pragmáticamente en la mayoría de los casos. En ciertos niveles del sistema educativo es posible que, ya con una carrera elegida, la clase de historia tenga otro sentido y por lo tanto haya algún tipo de fines trascendentes a la mera aprobación del curso. Está claro sin embargo, que en el escenario de las carreras profesionales las que pueden incluir el estudio de la historia son una minoría.

Si la relación entre las dos primeras escalas se ha mostrado conflictiva, en el sentido de no poder vincular con precisión las propuestas de la primera con las de la segunda, la relación entre la primera y la tercera se muestra particularmente dramática. De hecho se ha pensado en que la acción de los profesores de historia contribuiría a formar la mente,

los valores o los saberes útiles para la vida de los estudiantes, sin contar que la significación de la tarea escolar –en clase de historia y en otras asignaturas– tiene una diversidad infinita de construcciones de sentido para los actores-estudiantes. La idea de que para la mayoría de los estudiantes los cursos de historia son solo un tramo del camino, y que andando el tiempo no recordarán ni al profesor ni a la mayoría de los asuntos con los cuales obtuvieron calificaciones suficientes como para aprobar los cursos, es altamente estremecedora en términos de una trascendencia específica relativa a la enseñanza de la historia. De todas formas, más allá de la apariencia pesimista esta consideración, hay otra que valora el día a día, el vínculo con personas y saberes, las instancias de disfrute, de asombro, de comparación con nuestro propio tiempo que dan sentido al trabajo de aula en claves de trascendencia siempre singulares.

### **Conclusión: Cerrando el círculo**

Es posible que, haciendo *jugar* las escalas de apreciación de lo que para unos y otros significan las finalidades de la enseñanza de la historia podamos tener, cada uno desde su lugar, una comprensión más acabada del sentido de pensar en las finalidades de la enseñanza de la historia a niños y jóvenes. Es precisamente en la articulación entre una y otra que las propuestas de académicos, políticos, filósofos, profesores y alumnos tienen la posibilidad de leerse en otra clave, la del *juego de escalas*.

La percepción de una desarticulación entre las diferentes miradas, particularmente en un escenario en el cual la idea central es que lo que debía haber sería lo contrario o lo faltante, no contribuye a des-entender o a mal-comprender la cuestión. Por el contrario, es posible que aporte elementos para poder avanzar en el lugar que los fines de la enseñanza ocupan en el mundo presente, si esto es posible y deseable para alguno de los colectivos implicados en la enseñanza de la historia.

### **Bibliografía**

- Angvik, M. & von Borries, B. (1997) *Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburgo, Körber Stiftung.
- Audigier, F. (2014). Histoire, géographie, citoyenneté: les moteurs clandestins du sens. *Recherches en didactiques*, 2/18, 9-23
- Barbier, J.M. (1991) *Élaboration de projets d'action et planification*. Paris, PUF
- Barbier, J.M (2011) *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris, PUF
- Barton, K & Levstik, L. (2004) *Teaching history for the common good*. New Jersey, Laurence Erlbaum Associates.
- Cerri, L. (2013) *Ensino de história e consciência histórica. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Brasil, FGV
- Conseil de l'Europe, (1999) *Leçons d'histoires. Le Conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire*. Alemania, Publicaciones del Consejo de Europa.
- Conseil de L'Europe, (2000) *Détournement de l'histoire/The Misuse of history*, Bélgica, Publicaciones del Consejo de Europa.
- Funes, A.G., Cerdá, M.C & Jara. M.A. (2019) Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia para la educación ciudadana del siglo XXI. Experiencias en Argentina . In: María Balbé, Neus González Monfort & Antoni

- Santisteban (eds.) *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història*. Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona
- Gadamer, H.G. (1996). *Le problème de la conscience historique*. Paris, Seuil.
- Laville, Ch. (2003) Histoire et éducation civique : constat d'échec, propos de remédiation In : Marie-Christine Baquès, Annie Bruter & Nicole Tutiaux-Guillon (éds) Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot (pp. 221-240) Paris, L'Harmattan.
- Lee, P. (2004) 'Walking Backwards into Tomorrow' Historical Consciousness and Understanding History'. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 4(1), 1-46.
- Nietzsche, F. (1874/2006) Segunda consideración intempestiva. Sobre la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida. Buenos Aires, Ediciones del Zorzal
- Nokes, J. (2029) *Teaching history, learning citizenship: tools for civic engagement*. Nueva York, Teachers College Columbia University.
- Nora, P. (1997) L'histoire de France de Lavissee. In : P. Nora (ed) *Les lieux de mémoire* (pp. 851-902). Paris, Gallimard
- Nordgren, K. (2016) How to do things with history: use of history as a link between historical consciousness and historical culture. *Theory & Research in Social Education*, 4/44, 479-504
- Paris: PUF.
- Pastré, P. (2007) Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93
- Plá, S. (2005) *Aprender a pensar historicamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México, Plaza y Valdés.
- QUÉRÉ, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. En *L'analyse de la singularité de l'action: Séminaire du Centre de recherche sur la formation* (147-169). Paris, CNAM
- Revel, J. (ed.), (2015) [1996], *Juegos de escalas. Experiencias de microanálisis*, San Martín, UNSAM Edita
- Ricœur, P. (1996) *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México-Buenos Aires-Madrid, Siglo XXI.
- Ricœur, P. (2000). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica*. Madrid, Fondo de Cultura de España.
- Ross, E.W. (ed) (2014). *The social studies curriculum. Purposes, problems, and possibilities*. Nueva York, Sunny Press
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In: Peter Seixas (org) *Theorizing Historical Consciousness*. (p. 63-85). Toronto. University of Toronto Press
- Seixas, P. (2015) A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*. 49, 593-605
- Tutiaux-Guillon, Nicole & Nourrisson, Didier (eds) (2003). *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Étienne : PU
- UNESCO, (2006) *Fostering peaceful co-existence through analysis and revision of*

*history curricula and textbooks in southeast Europe. Preliminary report.*  
<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/Fostering%20peaceful%20coexistence%20through%20analysis%20and%20revision%20of%20history%20curricula%20and%20textbooks%20in%20Southeast%20Europe.pdf> (consultado 10 noviembre 2019)

Wineburg, S. (2000). *Historical thinking and other unnatural things. Charting the future of teaching the past*. Filadelfia: Temple University of Philadelphia.