

PORFIRIO SANZ CAMAÑES
JESÚS M. MOLERO GARCÍA
DAVID RODRÍGUEZ GONZÁLEZ
(EDS.)

La historia en el aula

Innovación docente y enseñanza
de la historia en la educación secundaria

editorial
MILENIO
L L E I D A, 2 0 1 7

© Porfirio Sanz Camañes, Jesús M. Molero García, David Rodríguez González, 2017

© de esta edición: Editorial Milenio, 2017

Sant Salvador, 8 - 25005 Lleida (España)

www.edmilenio.com

editorial@edmilenio.com

Primera revisión de los textos: Alvaro Sánchez Climent

Primera edición: febrero de 2017

ISBN: 978-84-9743-763-9

DL L 44-2017

Impreso en Arts Gràfiques Bobalà, S.L.

Printed in Spain

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, <www.cedro.org>) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

SUMARIO

Presentación	7
BLOQUE 1. ENSEÑAR HISTORIA EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI	
<i>Retos y dificultades para la enseñanza de la historia.</i> Joaquim Prats Cuevas.....	15
<i>Una larga evolución: ¿qué y cómo enseñar historia?</i> Enrique Gozalbes Cravioto.....	33
<i>La política y la historia. La enseñanza de la historia de España.</i> Manuel Montero García.....	45
<i>En torno a un debate: ¿qué historia enseñar?</i> José Pérez Lablanca	63
<i>Enseñando historia a la generación digital.</i> Vicente Castellanos Gómez.....	69
<i>Muchas preguntas y algunas respuestas sobre la historia en el aula.</i> María Jesús Romero Molina.....	85
BLOQUE 2. DIDÁCTICA, DISEÑO CURRICULAR Y METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	
<i>La casa y la familia. Una propuesta didáctica y metodológica en educación secundaria.</i> Carmen Hernández López	93
<i>Proyecto de enseñanza en la asignatura de Historia del centro de enseñanza e investigación aplicada a la educación de la Universidad Federal de Goiás (Cepae- Ufg).</i> Rita de Cássia de Oliveira Reis	111
<i>La historia en los programas lingüísticos.</i> María del Mar Cristóbal Daza e Irene Poveda Campos.....	127
<i>La historia en la ESO: Cómo conseguir el éxito con las inteligencias múltiples.</i> Jesús Gutiérrez Torres	141
<i>Los movimientos sociales en la enseñanza de la historia de España. Los olvidados entre los olvidados de los libros de texto: protesta y conflictividad en las Filipinas españolas.</i> Juan Antonio Inarejos Muñoz	153

<i>ESO en femenino, cuaderno de trabajo.</i> Elvira Sanjuán Sanjuán.....	161
<i>Historia invertida: Teaching History Backwards.</i> Isabel Serio Tejero.....	171

BLOQUE 3. TIC Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

<i>La innovación en el aula: ¿mito o realidad?</i> Francisco Javier Morales Hervás	185
<i>Proyecto CLIO, casi veinte años de cooperación on line.</i> María Pilar Rivero Gracia; Chimo Soler Herreros y Luis A. Ortega Ruiz	193
<i>Usos y abusos de las TIC en la enseñanza de la historia.</i> Ramón Cózar Gutiérrez	211
<i>Los códigos QR como herramienta didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales. Creación y difusión de contenidos en el aula.</i> César García Rodríguez	243
<i>La fotogrametría: recurso didáctico para las aulas de historia.</i> Ángel Marchante Ortega, Víctor M. López-Menchero Bendicho y Rocío Ramiro Rodero.....	257
<i>Proyecto de innovación e investigación educativa. La radio en la Segunda Guerra Mundial.</i> Patricia Tejeda García.....	275
<i>Proyecto EDIA: Aprendizaje basado en proyectos aplicados a la enseñanza de historia en secundaria.</i> Virginia Capilla Sánchez.....	289

BLOQUE 4. EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

<i>¿Es posible “investigar” en historia en educación secundaria y bachillerato? Experiencias didácticas desarrolladas en la práctica docente.</i> Felipe Molina Carrión.....	305
<i>El patrimonio y la inmersión en la cultura: nuevas formas de enseñar historia en el aula.</i> Óscar López Gómez	333
<i>“¡Qué vienen los franceses!”. Una propuesta didáctica en clase de geografía e historia.</i> Enrique León Pastor y M ^a Pilar Molina Torres.....	349
<i>Patrimonio histórico documental: técnicas de aprendizaje activo.</i> Sandra María Bello Rodríguez.....	361
<i>La ideología nazi a través de Harry Potter.</i> Patricia Tejeda García	369
<i>El patrimonio arqueológico del Campo de Calatrava (Ciudad Real) como recurso didáctico en la enseñanza de la historia.</i> Eva María Jesús Morales y José Javier Piña Abellán.....	383
<i>Taller de historia del arte a través de la geografía y la historia: “somos sociales”.</i> Raquel Velasco Abarca.....	401

RETOS Y DIFICULTADES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA¹

Joaquim PRATS CUEVAS
(Universidad de Barcelona)

La Historia es una de las materias escolares más complicadas y difíciles de enseñar, tanto por su propia naturaleza de ciencia formal como su uso y abuso por parte de los poderes públicos, especialmente por los políticos que la afectan en tanto ciencia social “débil” y vulnerable. En este escrito intentaremos determinar algunas de las dificultades y retos fundamentales para su enseñanza.

Con frecuencia, la historia ha sido objeto de utilización no educativa o antieducativa en las ordenaciones curriculares con la idea de conformar una ciudadanía adicta y afecta a las ideologías y valores de los grupos que controlaban el poder. Debates sobre la intervención política en los programas de Historia ha habido muchos en casi todos los países y ello ha supuesto un factor añadido a las dificultades que tiene esta materia para ser tratada académicamente como ciencia social, en la medida que se percibe como un contenido incierto e inseguro en los programas escolares y ligado a posiciones ideológicas por unos y por otros.

Un ejemplo reciente de esta discusión de raíz política que provoca que la historia sea percibida de manera muy diferente a otras materias sociales y sobre todo a las ciencias físico-naturales lo tenemos en el Reino Unido. Tras algunos años en los que se primaba un aprendizaje histórico basado en la comprensión de los fenómenos históricos a través de los estudios de determinados acontecimientos o etapas a partir del final de la educación secundaria obligatoria, algunos consejeros del gobierno de David Cameron reclamaron volver a una historia basada en el relato de las glorias nacionales. Una de las razones que se esgrimían es la extrema dificultad que conlleva para los estudiantes entender la complejidad de las explicaciones históricas muy elaboradas. Por esta razón aparente y otras se propuso en el congreso del Partido Conservador británico, en el año 2011, implantar en el país una historia escolar que solamente exigiese memoria y que provocara empatía hacia la “gloriosa” historia británica.

Frente a estas posiciones de los políticos conservadores y sus asesores hay historiadores que han reclamado que, pese a la complejidad de la comprensión de la historia

1. Este capítulo es una revisión corregida y ampliada del artículo: J. Prats, “Dificultades para la enseñanza de la historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5 (Mérida (Venezuela): Universidad de los Andes, 2000).

científica, predomine en currículos por su valor formativo y educativo entendida como ciencia social en toda su complejidad. Un ejemplo es el testimonio de Richard Evans, decano de la Facultad de Historia en Cambridge, que denunciaba los planes del gobierno Tory y defendía una historia enseñada como una disciplina crítica y escéptica. “Los historiadores, dice Evans, suelen considerar que una de sus principales tareas es la de desmitificar, demoler las ortodoxias y destapar relatos políticos que propongan reclamaciones espurias de objetividad. Esto es lo que se debe hacer en las aulas. [Los] que pretenden reintegrar la historia narrativa están confundiendo la historia con la memoria. La historia es una disciplina académica crítica cuyos objetivos son precisamente interrogar a la memoria y a los mitos que genera”².

No es la primera vez que se ha producido un debate parecido en Inglaterra. Hace ya treinta años, un sector del profesorado británico se planteó las dificultades que suponía la enseñanza de la historia en los niveles obligatorios de la educación. En la revista *History*, órgano de la principal asociación del profesorado de esta materia en Gran Bretaña, se encendió la luz de alarma cuando M. Price escribió que se hacía cada día más patente que la historia perdía posiciones y corría grave peligro, “de desaparecer como tal del plan de estudios como asignatura específica, como materia con derecho propio. La tendencia, decía Price, es que sobreviva solo como ingrediente de los estudios sociales o de la educación cívica”³.

El artículo citado ponía de manifiesto lo que comenzaba a ser una preocupación de un sector amplio de la comunidad educativa inglesa. El debate que generó supuso un paso adelante en los planteamientos didácticos de la historia enseñada. Se cuestionó la historia enunciativa y se propuso un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la construcción de conceptos, destrezas y conocimientos metodológicos. Ello, como se verá más adelante, suponía abordar una materia con un grado de dificultad para su enseñanza mucho mayor que el que exigía una enseñanza tradicional basada en el aprendizaje pasivo de un relato que conlleva solamente recordar hechos, fechas, personajes y reconocimiento de espacios. Esta enseñanza que calificamos de tradicional conlleva hurtar a los estudiantes la comprensión y el conocimiento de la naturaleza epistemológica de la explicación histórica. Pero el incorporarla añade un grado no menor de complejidad y dificultad en el aprendizaje y, como consecuencia, un replanteamiento profundo del currículo y sobre todo de la acción didáctica.

A partir del debate, se generaron proyectos que rompieron, de una manera radical, los viejos tópicos de la enseñanza de la historia y propusieron modelos que hoy todavía resultan bastante novedosos. El planteamiento de base era retomar la historia entendida como una materia escolar con un alto grado de posibilidades educativas, y enseñar cómo se construye el conocimiento histórico a través de situaciones de simulación de la indagación histórica y centrándose en el aprendizaje de los conceptos fundamentales de la teoría histórica.⁴

2. R. J. EVANS, “The Wonderfulness of Us (the Tory Interpretation of History)”. *London Review of Books*, 33 (6) (2011). (La traducción es nuestra).

3. M. PRICE, “History in danger”, *History*, 53 (1968).

4. El ejemplo británico no tuvo demasiada repercusión en España, si exceptuamos la aparición, a finales de los setenta, del Grupo Historia 13-16 que realizó diversas adaptaciones y reformulaciones de los materiales

Los que defendemos esta visión de la enseñanza de la historia entendida como materia científica en toda su extensión y complejidad, nos debemos plantear cuales son los retos y dificultades que tiene la materia para ser enseñada correctamente y que provoque un aprendizaje profundo y de calidad. Acercarse a esta explicación, retos y dificultades, es el objeto de este escrito.

Primera y gran dificultad: La concepción que tiene el alumnado de la materia histórica

Cuando lo que se pretende enseñar no es percibido por los discentes con la estructura epistemológica y sus características fundamentales que tiene de hecho un conocimiento científico, que suele ser el que los docentes tienen dada su formación académica, se puede producir una total incomprensión ente profesorado y alumnado, que no solo dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que, en la práctica, lo convierte en inviable. Y esto es lo que ocurre con la historia en el ámbito escolar. El alumnado no la reconoce con los rasgos propios de una ciencia social sino como un saber menor que no exige mayor esfuerzo que el de recordar algunos datos y explicaciones para las pruebas de evaluación. Y ello en el mejor de los casos, ya que en ocasiones simplemente la perciben como una interpretación subjetiva e ideológica que les intenta transmitir el profesorado de la materia.

Prueba de lo dicho se refleja en la visión que las investigaciones nos muestran sobre la visión de la historia por los estudiantes.⁵ El alumnado considera que la asignatura de Historia, y la propia historia, no necesita ser comprendida sino memorizada. Socialmente la historia se suele identificar como un conocimiento solamente útil para demostrar “sabiduría” en concursos televisivos, o para recordar, manifestando una pretendida erudición, datos y efemérides. La principal habilidad intelectual que se requiere para saber historia es, según la percepción del alumnado, tener una gran memoria. Y esta concepción no cambia incluso cuando los alumnos han tenido profesorado que consideraba la

del proyecto del School Council, History 13-16. Han aparecido, también, algunos artículos y propuestas que se basan en los proyectos ingleses pero han tenido niveles de experimentación en nuestra realidad muy reducidos y deben ser considerados como interesantes especulaciones didácticas. *Vid.: Grupo 13-16. Taller de Historia*. Madrid: Ed. De la Torre, 1990. Existen cinco versiones distintas de materiales didácticos editados por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona y por la Editorial CIMYX. En alguna de estas versiones los integrantes del grupo nos apartamos sensiblemente del modelo británico e intentamos alternar dos tipos de unidades: unas más metodológicas y otras más conceptuales o informativas. El relativo fracaso del estudio en desarrollo y el estudio en profundidad que se experimentaron en más de veinte centros nos llevaron a probar estas variantes. En el material reseñado en esta nota, el *Taller de Historia*, se vuelve de nuevo a los planteamientos más ortodoxos respecto al proyecto original. Sobre este tema *vid. el libro de Neus Sallés: Clases d'història que passen a la història*. Lleida: Pagès Editors, 2013.

5. Contamos ya con bastantes investigaciones que nos indican qué visión tienen de la historia los adolescentes. Algunas más notables son: C. FUENTES, “La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 1 (2002); I. BARCA, “Narrativas e consciència històrica dos jovens”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 10 (2011); K. BARTON, “Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 9 (2010); y M. CARRETERO, L. JACOTT y A. LÓPEZ-MANJÓN, “Learning history through textbooks: Are Mexican and Spanish students taught the same story?”, *Learning and Instruction*, 12 (6) (2002).

historia como un saber transformador y de contenido social, pero que no ha renovado profundamente sus métodos didácticos.⁶ Todos los datos apuntan a que la incorporación de los contenidos no estrictamente fácticos de contenido moral (“los buenos y los malos”) no han sido aprendidos y menos incorporados por los estudiantes, después de acabados sus estudios obligatorios. Dicho de otra forma, no han aprendido la naturaleza de la explicación histórica y sus conocimientos no distan demasiado de la historia que la que tenían que aprender los que estudiaron en la época en que era obligatorio memorizar monarcas, nombres de batallas o fechas.

Algunos estudios, que son ya un referente, nos muestran que ante un determinado acontecimiento histórico, como puede ser la caída de la URSS o el descubrimiento de América, tanto los alumnos de quince años como los sujetos que estudiaban cuarto curso de una carrera universitaria ofrecían explicaciones muy similares, que no incorporaban el menor grado de rigor histórico.⁷ Todos se inclinaban por explicaciones personalistas y ninguna estructural lo que supone que el alumnado, sea del nivel que sea, tiene una idea del pasado que no guarda demasiada relación con el tipo de historia contenida en los libros de texto que son comunes en España y que estos mismos alumnos utilizan en sus estudios. Tampoco coincide con el pensamiento histórico de la mayor parte del profesorado de educación secundaria y con sus manifestaciones sobre qué historia enseñar.⁸ Ello indica que el aprendizaje es deficiente y que deben pensarse las razones de esta situación, lo que nos indicará qué dificultades y retos hay que considerar para su enseñanza.

Las investigaciones coinciden, de manera indefectible, en las siguientes concepciones y valoraciones del alumnado: primero, que la historia es una materia fácil, aburrida y poco útil; segundo, que tan solo exige buena memoria y que se aprende fácilmente las noches anteriores al examen; tercero, que es muy poco interesante, entendiéndolo el interés por las dificultades de comprensión y esfuerzo de dilucidación que exigen las materias que el alumno juzga de verdaderamente interesantes. Así lo señalan alumnos de cuarto de ESO: Alumno 1, “Es muy aburrida, el profesor solo habla y habla y nosotros copiamos. Es que la Historia es aburrida de por sí y ella [la profesora] la hace más aburrida todavía. Los temas casi todos los años son los mismos, aunque le añadan algo más. (...) Si no te enteras de nada, te haces un lío”; Alumno 2, “Podían hacer por lo menos excursiones...

6. Así se demostraba en la tesis de L. JACOTT, “La explicación en Historia”. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid, 1995.

7. A. I. MILLÁN LUGO, *La Historia que se aprende en la escuela básica venezolana. Percepción y conocimiento del alumnado*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2008; C. FUENTES MORENO, *Concepción de la Historia como materia escolar: Interés y utilidad entre el alumnado de ESO*. Barcelona: Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. 2003.

8. Hay ya varias investigaciones que nos indican la tendencia mayoritaria del profesorado de historia de educación secundaria en cuanto a su formación y preferencias en relación con la tendencia histórica. *Vid.*, entre otras: I. LÓPEZ DEL AMO, “L’ús i el tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de BUP. Reconstruir i ensenyar la Història”. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona, 1994; N. VÁSQUEZ LARA, *La formación del profesorado de historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V Región en el marco de la reforma educacional*. Facultad de Formación del Profesorado. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2004; y T. VILLARQUIRÁN SANDOVAL, *La Enseñanza de la historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesorado*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Departament de Didàctica de les Ciències Socials, 2008.

o poner una película”; Alumno 3, “La Historia es la asignatura más aburrida, bueno, la Educación para la Ciudadanía también. Allí no habla nadie”.⁹

La materia de historia, como asignatura, presenta para el alumnado una valoración media, situada en sexta o séptima posición en la clasificación de asignaturas, por detrás de las materias instrumentales o consideradas científicas, como las matemáticas, la lengua extranjera, la lengua castellana, la física y la química, o las ciencias naturales.¹⁰

Tampoco la consideran nada importante para su vida o para sus perspectivas personales o profesionales. No tiene para la gran mayoría ninguna utilidad fuera del marco académico. Así lo manifiestan algunos testimonios como los de alumnos brasileños de dieciséis o diecisiete años, aunque podríamos reseñar testimonios muy parecidos de alumnos españoles o venezolanos. Se expresan con palabras como las que siguen sobre la importancia de la historia para la vida: “La clase de Historia no es muy importante, es una lata. ¿Para qué quiere la gente saber de siglos atrás? La profesora tendría que hablar más de ahora, de algunos años para acá, aunque, la verdad, ¿para qué va a servir eso?”. Y otro alumno, también brasileño, añade: “Bueno... creo que lo que la gente está estudiando [se refiere a Historia] no tiene nada que ver, no sé de qué le va a valer en la vida... para el futuro. Creo que es más bien para quien quiera estudiar Historia, para quien quiera dar clase de eso... Pero lo que yo quiero hacer no tiene nada que ver con la Historia, porque yo quiero estudiar Odontología, así que no tiene mucha relación, ¿no?”.¹¹

Esta percepción de los escolares es una dificultad substancial para su enseñanza convirtiéndola en una materia que no se percibe como importante, que no exige esfuerzo y que no es valorada como relevante en el conjunto de asignaturas del currículo escolar. La actitud y la percepción del alumnado son claves para determinar qué retos didácticos se deberían considerar.

La interpretación de estas apreciaciones, obtenidas de manera rigurosa, que sitúan la historia muy lejos de lo que los historiadores y profesores de historia esperarían y pretenderían con la enseñanza de la materia, no se revela únicamente por una hipotética deficiencia en la metodología didáctica empleada por la mayoría del profesorado, aunque esta puede ser uno de los posibles motivos. Debe considerarse, también, las evidentes dificultades que supone la enseñanza y el aprendizaje de una materia, como es la Historia, por dos tipos de causas: en primer lugar, porque la Historia forma parte del contexto cultural y social que ejerce, creo que de una manera determinante, una gran influencia en la concepción que los alumnos y alumnas tienen de esta materia. En segundo lugar, por la enorme complejidad y nivel de formalización conceptual que tiene la ciencia histórica.

9. Vid. C. FUENTES, “¿Qué visión tiene el alumnado de la historia como campo de conocimiento y como materia escolar?”. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36 (2003). Y la tesis de R. A. SALAZAR JIMÉNEZ, “La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO. El aula como laboratorio”. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona, 2016.

10. Hay varias investigaciones que confirman esta o parecida percepción sobre la utilidad. Entre ellas: C. FUENTES MORENO, *Concepción de la Historia como materia escolar: Interés y utilidad entre el alumnado de ESO*. Barcelona: Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona, 2003; o la de A. I. MILLÁN LUGO, *La Historia que se aprende en la escuela básica venezolana. Percepción y conocimiento del alumnado*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2008.

11. M. A. SCHMIDT, “Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia (1998-2000)”. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 3 (2004).

Dificultades contextuales

Las dificultades contextuales están ligadas, entre otros, a tres factores: a la visión social de la historia; a la función política que, en ocasiones, pretenden los gobernantes para esta materia; al excesivo presentismo en los programas y en su difusión pública; y por último, a la tradición y formación de los docentes.

Visión social de la historia

¿Qué visión de la historia es la que se suele transmitir fuera de la escuela? ¿Con qué elementos se construye la percepción social del conocimiento del pasado? No existe una única versión, sino varias.

Podemos comprobar, en primer lugar, que existe una percepción social que identifica saber histórico con una visión erudita del conocimiento del pasado. Se trata de una visión bastante habitual. Según esta percepción, saber historia es igual a ser anticuario o albacea del recuerdo; saber historia es conocer curiosidades de otros tiempos, recordar datos que identifican un monumento o un acontecimiento, o, simplemente, recitar nombres de glorias y personajes pasados, generalmente del patrimonio propio. Esta tradición, cultivada desde el siglo pasado por multitud de eruditos locales, ha calado hondo en la sociedad. Nadie reclama, al que dice saber historia, una explicación general del pasado, ni que contextualice lo singular en un proceso general dinámico que, por fuerza, resulta complejo y requiere estar dotado de método y teoría. La razón es que la percepción general de este tipo de saber, el histórico, está más cerca de la erudición que de una ciencia social. Este hecho, aunque quizá no sea explicitado por el alumnado, marca profundamente el concepto que se tiene en la sociedad de la materia histórica y aflora frecuentemente cuando sondeamos las ideas previas de los escolares.

En segundo lugar, puede detectarse en los últimos años una clara tendencia a identificar historia con periodismo. Reina un contemporaneísmo exagerado como centro de máximo interés en temas de estudio del pasado. No hay más que ver qué tipo de historiadores aparece en los medios de comunicación, qué temas tratan, y qué visión “cultura” y académica dan del pasado. La transición democrática española y, como más lejano, la Segunda Guerra Mundial, o la guerra en Oriente Medio, han sido temas estrella en los medios de comunicación especializados en documentales, como se demuestra en una reciente investigación sobre educación y periodismo realizada en la Universidad de Barcelona. Si analizamos, por ejemplo, la programación de reportajes históricos de una televisión dedicada a la cultura, el canal francoalemán ARTE, comprobaremos que solo es historia interesante la que va desde los años cuarenta hasta la actualidad. La guerra en Irak o la de Afganistán por ejemplo, se explica con formato de relato histórico, y se identifica su explicación de causas y consecuencias como conocimiento histórico de similar calidad al que podría hacerse sobre la Guerra de la Independencia americana o la Guerra Franco-Prusiana. Por otra parte, los programas escolares de bachillerato en Historia Contemporánea (2º) o Historia de España (3º) dedican más del sesenta por ciento de los temas a tratar acerca del siglo xx.

El exagerado contemporaneísmo, conforma una determinada visión histórica: la falta de perspectiva de los fenómenos induce a visiones presentistas de cualquier otro hecho, aunque sea muy lejano en el tiempo. La Historia “interesante”, según los propios redactores del currículo, es aquella que trata nuestro ayer o anteayer inmediato. Precisamente, lo que no puede considerarse historia por su, todavía, estrecha vinculación con el presente, porque no existe aún una teoría explicativa que reúna los requisitos exigibles a una explicación histórica o, simplemente, porque no es posible investigarlo por la situación de las fuentes. Pese a ello, esta “historia” es la que, al parecer de los responsables de la ordenación académica, tiene sentido conocer.

La sobrevaloración de lo contemporáneo como contenido histórico totalmente predominante y considerado (a mi juicio muy erróneamente) de mayor significatividad para los jóvenes, consolida una sociedad desmemoriada y una visión absolutamente inadecuada de lo que debe servir para configurar una visión correcta del pasado. En cambio, está siendo impulsada por los medios e, incluso, por los decretos de mínimos curriculares en la nueva ordenación del sistema. No es que neguemos la necesidad de estudiar los temas de la historia más reciente, lo que decimos es que no es posible hacerlo sin tener visiones diacrónicas amplias y sin saber contextualizar los hechos en tipos de formaciones sociales que, por su estructura económica, ideológica, cultural y política, explican estos hechos de manera totalmente diversa según el contexto. Lo contrario es caer en el presentismo.¹²

Por último, existe una visión esotérica y casi de ciencia ficción de la historia. No es que esté muy extendida y creo que sin ninguna presencia en la escuela, pero mantenemos la hipótesis que es muy aceptada en determinados estratos sociales. Nos referimos a la explicación de muchos fenómenos ligados a intervenciones extraterrestres o extrañas. Unas pruebas que se pasaron entre jóvenes de primeros cursos de educación secundaria obligatoria (12 a 14 años de edad) indicaban que la mayor parte de los alumnos conocían explicaciones sobre la construcción de las pirámides egipcias, ligadas a la presencia de viajeros de otro planeta que acudieron en la época faraónica a las tierras del Nilo. La mayoría sentía atracción por lo que consideraban un tema relacionado con la historia: el misterio “del triángulo de las Bermudas” y, sino todos, una gran parte creía que en el altiplano peruano existían pistas de aterrizaje de ovnis que estuvieron en el continente en la época anterior a la conquista española. Estas visiones, que normalmente no son consideradas e, incluso, son despreciadas, están también presentes en sectores sociales y, al no ser consideradas y tratadas, subyacen muchas veces en el imaginario y las con-

12. Se está imponiendo por múltiples caminos de transmisión ideológica (algunos los acabamos de comentar) una visión tópica y eficaz del pasado. Como señala Celso Almuíña, “la exaltación del presentismo (en la línea de un Beard, Randall, Becker, etc.) o, para ser técnicamente más precisos, del relativismo subjetivista: la historia es una simple recreación (invención) del («su») pasado por cada uno de los historiadores. En definitiva, la escritura histórica es un espejo deformado sobre el cual cada historiador proyecta su particular visión del pasado. Si, por tanto, no puede ser ciencia, debe desempeñar un papel pragmático de carácter funcionalista: estar al servicio de una «buena causa». Simple literatura de combate, que será útil en la medida que sea eficaz en esa lucha del liberalismo contra el comunismo”. La última frase se explica porque Celso Almuíña liga esta tendencia presentista a la ofensiva del neoidealismo, el liberalismo historiográfico, que tuvo tanto éxito en la década de los noventa. Esta ofensiva ideológica, iniciada con el famoso artículo de Francis Fukuyama, “El fin de la historia”, al decir de Josep Fontana, ha sido financiada y orquestada por la “John M. Olin Foundation, una institución norteamericana que invierte anualmente millones de dólares para favorecer un viraje a la derecha en la enseñanza de las ciencias sociales”.

cepciones de la historia de sectores de adolescentes incluso después de haber pasado por unos estudios primarios.

La utilización política de la historia

Existen propuestas institucionales consistentes en la utilización de acontecimientos y efemérides históricas que pretenden justificar ideas o legitimar realidades políticas actuales. En ocasiones, los gobiernos y algunos políticos se esfuerzan en potenciar mitos y epopeyas históricas que parecen reforzar sus tesis sobre su presente. En España, hay varios ejemplos que nos dan una idea de lo que queremos decir: el tricentenario del final de la Guerra de Sucesión en Cataluña, con las figuras de Carlos III, tan “glorificada” en el periodo de gobierno socialista, o las de Carlos I y Felipe II, en la época de gobierno del Partido Popular. Es indudable que las campañas que se realizan para estas conmemoraciones y otras efemérides tienen un claro impacto (aunque difuso) en la formación de la conciencia colectiva. El problema es que estas acciones institucionales, por su propia intencionalidad, por su naturaleza, y por el formato comunicativo en que se realizan suelen ofrecer una visión poco objetiva de lo que conmemoran. Y ello sin entrar en situaciones de deliberada manipulación, como fue el caso de la conmemoración de 1714 en Cataluña, según un informe del Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) en el que se critica contundentemente la forma en que se han narrado los sucesos del final de la Guerra de Sucesión en las escuelas catalanas con motivo de los actos del tricentenario de la toma de Barcelona por los ejércitos proborbónicos.¹³

Al mismo tiempo, los gobiernos utilizan la Historia escolar, aprovechando su poder de ordenación e inspección del sistema, para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos intentando ofrecer una visión del pasado que sirva para fortalecer sentimientos patrióticos, sobrevalorar las “glorias” nacionales o, simplemente, crear adhesiones políticas.¹⁴ En estos casos la utilización de mitos, tópicos y visiones xenófobas y excluyentes pueden llegar a convertir esta disciplina en un elemento antieducativo.¹⁵

Más que la pugna entre los políticos sobre qué historia enseñar, cosa que no deja de resultar inquietante para el profesorado de historia, lo que nos interesa en el presente apartado es resaltar cómo este hecho trascendió en los medios de comunicación en los intentos de reforma de los programas de historia de los inicios de la década de los dos mil, conocido como “el debate de las humanidades” pero que en realidad se refería casi

13. A. BOIXADER COROMINES, J. PAGÈS BLANCH, E. SANT OBIOLS y A. SANTISTEBAN y FERNÁNDEZ, “Com s’ha narrat el 1714 a les escoles catalanes del 2014”, *Perspectiva escolar*, 383 (2015).

14. J. PRATS, “Selection of syllabus content”, Parliamentary Assembly. *History and its interpretations*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1997, p. 53 y ss. La tesis doctoral de la que es autora la profesora Virginia Gámez, integrante del grupo DHIGECS de la Universidad de Barcelona, demuestra rotundamente cómo la ordenación académica ha convertido la historia que se imparte en la educación primaria en un conjunto de tópicos e informaciones que recuerdan más una historia mítica que una introducción necesaria a la historia encaminada a la educación de los niños.

15. Sobre el debate de las humanidades en España, que tuvo una amplísima repercusión mediática, he manifestado mi posición en: J. PRATS. “La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades”, *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa* (ICE-UAM 1999).

exclusivamente a los programas de historia. En numerosos debates televisivos, reportajes de prensa y en algunos artículos se manifestaron, una vez más, una determinada visión de la historia y cómo debe incorporarse a la educación. El debate público giró, exclusivamente, en torno a la visión que debía darse de España en la educación secundaria y no al potencial formativo y educativo de la historia. Muchos de los intervinientes apostaron por una determinada visión del pasado en nombre de los intereses políticos. El resultado puso de manifiesto que los contenidos de historia en la educación se establecen de manera y en foros distintos a los de, por ejemplo, la biología o la filosofía.

Ello condiciona (ya lo está haciendo) el currículum y no deja de ser un elemento que, analizado desde esta perspectiva (hay otra interna), es un elemento contextual de gran transcendencia que hace que la enseñanza de la historia pueda estar contaminada por la pretendida manipulación política o, como mínimo, que los debates en torno a los contenidos la hagan ser reconocida como algo ajeno a una ciencia social. Esta es una dificultad contextual objetiva que perjudica su enseñanza.

Tradición y formación de los docentes

Son ya varios estudios los que tratan cuál es el pensamiento del profesorado en cuanto a su concepción como docente y en cuanto a su pensamiento histórico y, por lo tanto, a la historia que debe ser enseñada. No hemos encontrado demasiados alumnos que, después de pasar varios años estudiando Historia, comprendiesen el verdadero carácter que tiene la disciplina como una ciencia en estado de construcción, y en la que muy pocas cosas se pueden dar como definitivas. Gran parte de la responsabilidad de esta situación corresponde al propio currículum, pero debe decirse que la tradición docente del profesorado de educación secundaria está en la línea de promover una enseñanza de la historia enunciativa, poco activa y como un saber cerrado y concluido. Este aspecto, el cómo enfocar y tratar la materia, fue tratado de manera amplia en la tesis de Isabel López del Amo y de Nelson Vásquez en la que nos aparecen las siguientes conclusiones: casi el 90% del profesorado basa su actividad didáctica fundamentalmente en el uso del libro de texto. Los libros de texto más usados son los que ofrecen una visión más cercana al discurso que es más habitual en la universidad (los cita). El uso del libro se acompaña con algunas actividades de comentario de textos. Pese a todo, la mayor parte del tiempo se dedica a la explicación del profesor: más del 80% explican entre media hora y una hora cada día de clase.¹⁶ Todo ello, más otras conclusiones de la investigación, abona la idea de que la visión que los alumnos perciben de la historia por parte de sus profesores se acerca más a escuchar relatos, más o menos interesantes, pero que con la metodología empleada en las clases es difícil identificar esta materia con una ciencia que presenta hipótesis, resolución de problemas y métodos de resolución.

16. I. LÓPEZ DEL AMO, *Op. cit.*; N. VÁSQUEZ LARA, *La formación del profesorado de historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V Región en el marco de la reforma educacional*. Barcelona: Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Barcelona, 2004. También ofrece conclusiones parecidas la tesis de L. VILLARQUIRÁN SANDOVAL, *La Enseñanza de la historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesorado*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Departament de Didàctica de les Ciències Socials, 2008.

En cuanto al pensamiento histórico del profesorado español de más de cuarenta años de edad, la investigación nos señala que una gran parte se alinean en posiciones que podríamos calificar cercanas a una visión próxima a la Escuela de los *Annales* y, en menor medida, a lo que podría calificarse de marxismo historiográfico.¹⁷ Esta posición no es, en principio, ninguna dificultad para una eficaz y formativa enseñanza de la historia. Sí que puede existir cuando se pretende que los estudiantes aprendan más un modelo interpretativo que a construirlo. El problema que plantea una concepción no positivista es que su conocimiento requiere un largo proceso, en el que se tendrán que dedicar periodos a tratar informaciones simples, sentido de relato, y muchos más elementos, algunos plenamente metodológicos, para poder iniciar una hermenéutica que conlleve la comprensión de una teoría interpretativa. Esto no ha sido así en la inmensa mayoría de los casos.

La experiencia de las últimas décadas parece apuntar a las enormes dificultades que han tenido las teorías historiográficas mayoritarias que asume el profesorado en su traducción al quehacer didáctico en la enseñanza secundaria. Como ya expuse en el análisis de la experiencia Alemania,¹⁸ el error de hacer depender el aprendizaje escolar demasiado directamente de una determinada interpretación histórica, hacía que el esfuerzo se produjese más que en “enseñar historia” en transmitir visiones historiográficas, resultado de la relación de conceptos abstractos para formar un modelo así mismo abstracto. Lo peor era que, desde el punto de vista didáctico, el alumnado “memorizaba explicaciones acabadas” que no resultaban comprensibles ni significativas.¹⁹

Esta tradición, que lleva al profesorado a ofrecer una visión de la historia como cuerpo acabado y estático, con el añadido de pensar en una historia compleja, abstracta y cargada de teoría, conforma un escenario que, junto con la visión social de la historia y la intervención no siempre neutral ni técnicamente fundamentada de políticos y administraciones educativas, condicionará el contexto en el que se desarrollará el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Y, por lo que acabamos de ver, más que ayudar, estos aspectos, que he calificado de contextuales, supondrán una dificultad añadida que convendrá considerar y neutralizar y al tiempo el reto de renovar profundamente la didáctica de la materia y la reforma de los currículos.

Dificultades ligadas a la naturaleza de la historia como ciencia social

Como señala H. Moniot, el retrato que se tiene de la historia no es simple ni claro. Las matemáticas cuentan con una definición intelectual mucho más nítida. Las lenguas

17. Esta afirmación se ve respaldada por la investigación citada de Isabel López del Amo quien señala que la mayor parte de los profesores “muestran un acuerdo general con las proposiciones propias de la que es considerada perspectiva historiográfica marxista. (...) Se puede observar como coinciden las respuestas mayoritarias que muestran acuerdo con (...) la visión marxista de las fuentes y el trabajo del historiador y con un porcentaje menor con las propuestas propias de la tendencia idealista. En este mismo sentido, el trabajo de C. Guimerá apunta en Catalunya una identificación mayoritaria de los profesores con una visión marxista de la historia” I. LÓPEZ DEL AMO, *Op. cit.*, p. 726.

18. J. PRATS, “Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias Alemania 75 e Historia 13-16”. M. CARRETERO, J. I. POZO y M. ASENSIO, *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1989.

19. J. PRATS y J. SANTACANA, “Por qué y para qué enseñar Historia”. J. PRATS (Coord.) *Didáctica de la Geografía e Historia*. Barcelona: Editorial Graó, S.L., 2011.

vivas tienen una prueba inequívoca, la capacidad o no de comunicarse con ellas. La educación física tiene actividades manifiestas y se nutre de normas claras... mientras que “la historia pasa —abusivamente pero comúnmente— por una materia fácil”,²⁰ y, sin embargo, la historia reúne una serie de características que la convierten en un campo de aprendizaje con especiales dificultades.

Dificultades generales

En primer lugar, hay que señalar *su propia naturaleza como ciencia social*. Los enfoques actuales de esta disciplina han desterrado definitivamente la historia de anticuario, el desempolvar el pasado sin más. La historia supone el conocimiento, análisis y explicación de un todo social pasado. Se trata del conocimiento de un entramado complejo, dinámico, en el que los fenómenos están entrelazados dialécticamente. Por todo ello, la comprensión de los fenómenos históricos supone un dominio de modelos de conocimiento extremadamente abstractos y la utilización de análisis de variables y relaciones difícilmente aislables.

El estudio de la historia, en toda su complejidad, supone el *uso del pensamiento abstracto formal* al más alto nivel. Queda pues claro que será totalmente imposible intentar ofrecer a los alumnos de ciclos básicos e, incluso, medios, la selección de contenidos que pueden ser manipulados en los ciclos superiores de la enseñanza. Por lo tanto, se hará necesario una presentación de los temas de estudio en niveles adaptados a los estadios operativos del alumnado. Este trabajo constituye una de las tareas que ofrece mayores dificultades para el profesorado, dado lo complicado que resulta aislar informaciones que forman parte de un todo social dinámico.

Una segunda dificultad para el aprendizaje de la historia radica en la imposibilidad que ofrece de poder reproducir hechos concretos del pasado, mientras que las llamadas ciencias experimentales permiten repetir en el laboratorio la mayor parte de los fenómenos que vienen contenidos en los temas del plan de estudios. La posibilidad de un aprendizaje por descubrimiento en física, química o ciencias naturales, se hace mucho más complicada en historia, en la medida que las investigaciones que los alumnos deben realizar para construir su propio conocimiento, suponen manipular vestigios del pasado que dan una información sesgada y, en ocasiones, de difícil dilucidación. Dicho de otro modo, resulta imposible trasladar a los alumnos a una verdadera ciudad romana o mantener una conversación con uno de los descubridores de América.

Para conocer estos hechos mediante una técnica de investigación, tan solo disponemos de fuentes (restos arqueológicos, documentos, cuadros, etc.) que, como es bien sabido, suponen un trabajo de análisis, crítica y relación que comporta una cierta especialización técnica. Por ello, muchos profesores prefieren impartir la historia a través de libros de texto que ofrezcan las informaciones acabadas o mediante explicaciones magistrales en las que la actividad de los alumnos se reduce a copiar apuntes. La destreza y el gran conocimiento de historia y de psicopedagogía que supone el preparar unidades didácticamente aceptables, adaptadas a las diversas edades, es una dificultad añadida al profesorado que se plantea salir de una enseñanza memorística o meramente comprensiva.

20. H. Moniot, *Didáctica de l'Histoire*. París: Nathan Pédagogique, 1993, p. 35.

En tercer lugar, hay que destacar que no todos los historiadores están de acuerdo en una misma definición y caracterización de la historia como ciencia social. Ni siquiera es aceptado por todo un único vocabulario conceptual y, mucho menos, unas mismas leyes que sirvan de sustrato a los modelos de acercamiento a los datos empíricos. Hay, incluso, como hemos señalado en el apartado anterior, quien discute su carácter de ciencia social y solo ve en ella un instrumento para la defensa de posturas ideológicas o como mero tribunal ético de los hombres y mujeres del pasado. Es fácil comprender, pues, que esta situación supone una dificultad añadida a las anteriores, en la medida que no existe un consenso suficiente sobre la naturaleza de la disciplina.

Dificultades específicas

De entre las muchas dificultades que se plantean para acercarse al conocimiento histórico, he seleccionado cuatro que me parecen más importantes y que, en ocasiones, no suelen considerarse como puntos fuertes que conviene trabajar decididamente en la clase. Se trata del aprendizaje de conceptos históricos, la percepción del tiempo en historia, los temas de causalidad y multicausalidad y la localización e identificación de espacios culturales. El tratamiento correcto de cada uno de estos temas exigiría estrategias didácticas que deberían considerar los procesos de enseñanza/aprendizaje en periodos de varios cursos, situando cada paso en un diseño que permitiera la construcción ordenada y profunda de los conceptos que se plantean.

En este escrito no se abordará el cómo realizar esto, simplemente expondré algunas cuestiones que deben tenerse en cuenta para diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas cuestiones, por su complejidad, son dificultades objetivas que pueden abordarse si son identificadas y se plantean estrategias concretas para superarlas.

El *aprendizaje de conceptos históricos ofrece especiales dificultades para el alumnado de la enseñanza secundaria*. Los conceptos que se utilizan en las clases presentan diversos aspectos distintos. Algunos son términos que tienen una utilización corriente en el lenguaje cotidiano, por ejemplo: monarca, aristócrata, democracia, colonialismo, iglesia, etc. Generalmente, los alumnos tienen una referencia de lo que significan estas palabras. Como esta aparente comprensión es percibida por el profesorado, con frecuencia se dan por sabidas sin considerar que cualquiera de ellas, monarca, aristócrata, etc., cobra significación diversa y, en ocasiones, muy distinta según el contexto histórico en el que se trate. Es fácil de imaginar que la idea de rey que ofrecen los medios de comunicación en los países europeos (persona que no gobierna, pero que arbitra, persona que tiene una gran afición a los deportes, persona que es sensible a las desgracias ajenas, o, en otros casos, persona que tiene unos hijos con graves problemas matrimoniales, etc.) poco tiene que ver con el papel de un monarca hitita o uno medieval. Ello exigirá un esfuerzo didáctico importante para conseguir relativizar los significados habituales y conseguir que se comprendan otros significados que se definen según los contextos sociales, políticos y, en general, históricos.

Otro problema que se plantea al trabajar con conceptos es la incorporación de palabras técnicas de uso, casi exclusivo, de los historiadores, y que requieren trabajar el aprendizaje de los conceptos con sucesivas aproximaciones que los llenen de contenido.

Se trata de términos como, por ejemplo, estamento, feudalismo, foralismo, mercantilismo, revolución burguesa, etc. Como en el caso anterior, el dominio de estos conceptos, y otros, es condición *sine qua non* para poder construir el conocimiento histórico. La dificultad radica en la complejidad que supone delimitar su carga descriptiva y, sobre todo, la interpretativa. Ello no puede resolverse haciendo aprender una mera definición que, repetida por un alumno, puede dar la impresión de que ya se conoce el concepto. Su aprendizaje supone no solo definirlo, sino saber emplearlo en una explicación histórica, y ello obliga a que el concepto sea trabajado profundamente.

Por último, señalar que todo concepto histórico tiene varias dimensiones que deberán considerarse cuando se diseñen los dispositivos didácticos para su aprendizaje. Tienen una *dimensión intensiva*, en la medida que describen una realidad en toda su profundidad, una *dimensión extensiva* en cuanto que, con variantes, ofrecen caracterizaciones que son constantes en los procesos históricos, una *dimensión temporal*, en la medida que varían en función del tiempo histórico en el que se dan y, por último, una *dimensión relacional*, en la medida que solo se explican con relación a otras realidades. El concepto *rey*, por ejemplo, se explica intensivamente en la medida que ofrezcamos todas sus características funcionales en un momento determinado; tiene una dimensión extensiva en la medida que ocupa un lugar en la estructura política que tiene una cierta continuidad desde la reacción de esta institución; tiene una dimensión temporal, en la medida que ofrece rasgos distintos, en función del momento histórico que lo estudiemos, un rey dios, en las culturas antiguas, un rey *primus inter pares*, en las medievales, un rey gobernante absoluto en la Edad Moderna o un rey constitucional en los tiempos contemporáneos; finalmente, tiene una dimensión relacional en la medida que el concepto solo puede explicarse en relación con otros: rey y nobleza, rey y sistema político, rey y concierto internacional, rey e ideología, etc.

El tema del tiempo y las concepciones temporales deben considerarse como una cuestión digna de tratarse con un máximo de profundidad. Sin querer complicar demasiado la cuestión, la primera distinción que podemos realizar es la de tiempo cronológico y tiempo histórico. El primero requiere un cierto adiestramiento, sobre todo cuando introducimos al alumnado en cambio de era (antes y después de Cristo) o cuando le acercamos a otros calendarios pertenecientes a otras culturas. Pese a esta facilidad, algunos estudios nos muestran las dificultades que aparecen a ciertas edades para comprender cosas aparentemente simples: por ejemplo, cuantos años van desde la fundación de Roma hasta la caída del Imperio de Oriente o, todavía más difícil, los cambios que se producen en un proceso de larga duración. Trepas nos muestra que estas cuestiones no son de fácil resolución y que deben trabajarse de manera específica.²¹

Más problema se plantea cuando tratamos lo que denominamos tiempo histórico. En la medida que el tiempo histórico es, como señala Ruiz Torres, “un tiempo social y, por lo tanto, es un tiempo que existe de diversas formas, en función de los diversos

21. Sobre el tema del tiempo conviene consultar: C. TREPAT y P. COMES, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE/Graó, 1998. Sobre este tema también puede verse: L. HERNÁNDEZ CERVANTES, “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación infantil. Las representaciones sociales y la práctica docente de una estudiante de maestra de educación infantil”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 13 (2014).

contextos sociales y culturales. Por ello, no se puede hablar de un tiempo histórico, sino de muchos tiempos superpuestos unos a otros”.²² Para discernir la calidad del tiempo histórico y poder percibir este tipo de concepto, R. Koselleck (en quien se basa Ruiz Torres) propone utilizar la combinación del “ámbito de la experiencia” y el “horizonte de la expectativa”. La interacción del pasado y el futuro y la conciencia colectiva dan cuenta de la diversa calidad del tiempo histórico.²³

La complicación para percibir el tiempo histórico conlleva la distinción entre los diversos “tempos” o ritmos de cambio. Mientras que el tiempo cronológico es convencionalmente continuo, el tiempo social es discontinuo. Se suele hablar de que hay un tiempo de las sociedades rurales y un tiempo de las sociedades industriales. Así mismo, existen concepciones que groseramente distinguen entre lo antiguo y lo nuevo, concepciones ligadas al tiempo generacional. Normalmente, grandes traumas sociales establecen barreras que determinan lo lejano y lo próximo. Por ejemplo, para las generaciones de franceses y alemanes que están entre los ochenta y los noventa años, la Guerra Mundial actúa de frontera entre dos épocas de la historia. Probablemente para los abuelos de estas personas esta frontera la habría constituido la Primera Guerra o la llegada del ferrocarril a su pueblo.

El tiempo social respecto a culturas diferenciadas también distorsiona la representación temporal. En la zona levantina española, hasta hace no muchos lustros, toda ruina o yacimiento arqueológico era atribuido a “los moros”, gobernantes que fueron expulsados de estas tierras entre el siglo XI y XIII. Por ello, todo resto no identificable (aunque sea romano o ibérico) es atribuido, por la gente sencilla, a la última cultura distinta a la que impusieron los conquistadores cristianos. En el recuerdo social suele pesar más la última cultura diferenciada cuando se trata de fenómenos lejanos.

Todos estos elementos: cronología, combinación de percepciones, ritmos de cambio, distorsiones del recuerdo social, etc., constituyen factores que complican el trabajo de representación temporal de los fenómenos. No queremos abordar aquí las limitaciones que, en el terreno cognoscitivo, pueden darse a edades tempranas para poder imaginar las secuencias y la dimensión temporal, esta sería una dificultad añadida a la que aquí comento, que se refiere exclusivamente a la naturaleza de la materia histórica. Ya sabemos que la concepción temporal viene condicionada por la consecución del pensamiento formal y que su aprendizaje tiene un carácter constructivo. Ello quiere decir que el mero desarrollo psicológico no asegura unos niveles adecuados de comprensión de las diferentes nociones temporales. (...) Existen bastantes problemas que no se resuelven a menos que se someta a los alumnos a una instrucción adecuada que los provea de los modelos y las representaciones idóneas.²⁴

Uno de los elementos interpretativos que más problemas plantean para su enseñanza es la causalidad y multicausalidad en la explicación histórica. En primer lugar, por

22. P. RUIZ TORRES, “El tiempo histórico”. *Eutopías. Documentos de Trabajo*, 71 (Universidad de Valencia, 1994), p. 1.

23. R. KOSELLECK, *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*. Genova. Ed. Marietti. 1986.

24. M. ASENSIO, M. CARRETERO y J. I. POZO, “La comprensión del tiempo histórico”. M. CARRETERO, J. I. POZO y M. ASENSIO. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Aprendizaje Visor. 1989, p. 103 ss.

la tendencia a confundir las causas y los motivos de los fenómenos sociales. Como he señalado al principio del artículo, la investigación sobre la explicación histórica entre jóvenes y adolescentes nos ofrece que estos no consideran las causas estructurales como elemento que explique los hechos y fenómenos históricos. Se escuchan algunas opiniones que resuelven esta cuestión, defendiendo que, en la enseñanza secundaria no debería plantearse una historia explicativa. Que lo adecuado es plantear una historia descriptiva o narrativa llena de imágenes y sin más pretensión que informar de unos hechos. En esta orientación, las motivaciones coyunturales e inmediatas de los hechos históricos y las explicaciones personalistas estarían plenamente justificadas.

Independientemente de los pasos que se deban dar para llegar a una explicación profunda y estructural de los hechos y fenómenos históricos, lo cierto es que renunciar a que el alumnado pueda comprender cómo se explican causalmente los hechos y fenómenos del pasado supondría perder uno de los puntos definidores de la propia historia entendida como ciencia social y como materia educativa. Es cierto que existen diversos modelos explicativos entre los epistemólogos de la historia; en todos los casos, desde los tipos de causalidad que plantea Topolsky, pasando por la controversia de C. G. Hempel con los historiadores idealistas y conservadores como Collingwood (en el que muchos basan el concepto de empatía), hasta las explicaciones que ligan los hechos y fenómenos al desarrollo y crecimiento de las fuerzas productivas, etc., todos exigen unos niveles de abstracción que supone establecer dispositivos y estrategias didácticas para ayudar a la comprensión de la complejidad que tiene toda explicación histórica que aspire a tener rigor y estatus científico.

Como hemos señalado en el punto anterior, no abordamos aquí otros problemas añadidos relacionados con los temas que se tratan en la psicología cognitiva. Deberán considerarse en el momento de resolver las dificultades de aprendizaje que supone el nivel de conocimiento histórico en el que se incluya la explicación causal. En cualquier caso, debe recordarse que estas dificultades no se resuelven en un curso académico ni por la estrategia del “llueve sobre mojado”. Por el contrario, suponen una gradación de información, de operaciones y de acercamientos a la metodología que estarán presentes desde el inicio de la educación secundaria hasta su finalización, siendo todas ellas coordinadas y evaluadas en sus diferentes pasos.

Por último, conviene tratar como dificultad específica, derivada de la propia naturaleza de la historia, *lo relacionado con la localización espacial y la identificación de espacios histórico-culturales*. En una investigación en curso sobre la explicación histórica y corrección de identificación y situación espacial de los hechos y fenómenos históricos con alumnos de cuarto de la licenciatura de psicología y cuarto de historia, los primeros datos resultan, como mínimo, preocupantes. Todavía es pronto para ofrecer resultados interpretados y falta la validación de los instrumentos utilizados en las primeras pruebas. Pero todo nos hace pensar que, probablemente, aparecerán graves déficits en los tres aspectos siguientes:

En primer lugar, en la mera localización de unidades territoriales o puntos que aparecen en el relato histórico; se hace de manera incorrecta, especialmente cuando se trata de países o ciudades no demasiado próximas (Europa del este, Asia o América). En segundo lugar, en la confusión entre unidades territoriales actuales y pasadas. Es-

paña es una unidad que se pretende identificar en periodos de la historia antigua, Italia aparece como una unidad política ininterrumpida desde tiempos remotos. Por último, un exagerado occidentalismo en la apreciación de zonas de culturas diferenciadas y, con mayor problema, cuando más alejadas en el tiempo se estudian. Todas estas cuestiones, las dos primeras aparentemente simples, pues no exigen un nivel elevado de abstracción, constituyen un problema que emborrona otros aspectos más discursivos e interpretativos del relato histórico.

Respecto al eurocentrismo, tan acusado en la enseñanza de la historia en los países europeos, la cuestión es más complicada de resolver. La selección de contenidos se hace, como parece lógico, centrada en la historia próxima (localidad, región, nación, continente...). El modelo cultural que se desprende es un modelo eminentemente occidental, que se explica, al menos hasta el siglo XIX, casi exclusivamente por factores internos. Esta visión, que viene aumentada sensiblemente por la propia reproducción ideológica y cultural de la sociedad, suele trasladarse a la hora de caracterizar o explicar fenómenos históricos de zonas culturalmente diferenciadas (en los actuales programas escolares, generalmente, de historia reciente), como puede ser el mundo islámico o los conflictos africanos. El resultado suele ser desastroso, ya que se aplican caracterizaciones, cuando no valores occidentales, a realidades que provienen de tradiciones distintas. Estas cuestiones dificultan el estudio y la correcta comprensión de la historia de estas unidades territoriales y culturales, por lo que las estrategias didácticas deberán considerar estos aspectos espaciales, desde los que se refieren a la mera localización hasta los que supongan una caracterización histórica cultural.

Como reflexión final, de carácter conclusivo, debo decir que la materia histórica incorpora importantes dificultades para su enseñanza; unas relacionadas con la propia concepción que tiene el alumnado sobre esta disciplina, otras basadas en su componente de saber social ligado a proyectos ideológicos y políticos, lo que hemos denominado dificultades contextuales, y otras, que son específicas de su naturaleza como conocimiento, aspecto que, desde mi punto de vista, no se ha tenido en cuenta en la elaboración del actual currículum. Por todo ello, la enseñanza de la historia, su didáctica, tiene planteados importantes retos para situarla en su máxima posibilidad formativa como conocimiento escolar. Los retos, suponen superar los problemas actuales, obviar los modelos cuasi-escolásticos que nos ofrece el vigente modelo curricular, y recuperar el añorado impulso de innovación didáctica que estaba tan presente en los momentos anteriores a la elaboración y aplicación de la reforma educativa española, esta vez ayudado por una ya apreciable actividad de la investigación en la didáctica de esta disciplina.

Bibliografía

- ALMUIÑA, C.: "Crisis historiográfica y comprensión de la Historia", Grupo Valladolid. *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Valladolid. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid. 1994.
- ASENSIO, M.; CARRETERO, M., y POZO, J. I.: "La comprensión del tiempo histórico". M. CARRETERO, J. I. POZO y M. ASENSIO. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Aprendizaje Visor. 1989.

- BARCA, I.: “Narrativas e consciència històrica dos joves”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 10 (2011).
- BARTON, K. C.: “Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación* (2010).
- BOIXADER COROMINES, A. *et alii*: “Com s’ha narrat el 1714 a les escoles catalanes del 2014”. *Perspectiva escolar*, 383 (2015).
- CARRETERO, M.; JACOTT, L. y LÓPEZ-MANJON, A.: “Learning history through textbooks: Are Mexican and Spanish students taught the same story?”. *Learning and Instruction*, 12 (6) (2002).
- EVANS, R. J.: “The Wonderfulness of Us (the Tory Interpretation of History)”. *London Review of Books*, 33 (6) (2011).
- FONTANA, J.: *La Historia después del fin de la Historia*. Barcelona. Editorial Crítica. 1992.
- FUENTES, C.: “La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 1 (2002).
- “Concepción de la Historia como materia escolar: Interés y utilidad entre el alumnado de ESO”. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. 2003.
- “¿Qué visión tiene el alumnado de la historia como campo de conocimiento y como materia escolar?”. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36. (2003).
- GÁMEZ, V.: “La función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria: Un estudio exploratorio en torno al currículo escolar, los libros de texto y la concepción del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria”. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona. 2016.
- GRUPO 13-16. *Taller de Historia*. Madrid. Ed. De la Torre. 1990.
- HERNÁNDEZ CERVANTES, L.: “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación infantil. Las representaciones sociales y la práctica docente de una estudiante de maestra de educación infantil”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 13 (2014)
- JACOTT, L.: “La explicación en Historia”. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid. 1995.
- KOSELLECK, R.: *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*. Genova. Ed. Marietti. 1986.
- LÓPEZ DEL AMO, I.: “L’ús i el tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de BUP. Reconstruir i ensenyar la Història”. Tesis doctoral inédita. Barcelona. Universidad de Barcelona. 1994.
- MILLÁN LUGO, A. I.: *La Historia que se aprende en la escuela básica venezolana. Percepción y conocimiento del alumnado*. Barcelona: Universidad de Barcelona. 2008.
- MONIOT, H.: *Didactique de l’Histoire*. París. Nathan Pédagogique. 1993.
- MORADIELLOS, E.: *Clío en las Aulas. Ensayo sobre educación e Historia*. Badajoz. Diputación de Badajoz. 2013.
- PRATS, J.: “Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias Germanía 75 e Historia 13-16”. M. CARRETERO, J. I. POZO y M. ASENSIO. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Aprendizaje Visor. 1989.
- “Selection of syllabus content”. *Parliamentary Assembly History and its interpretations*. Strasbourg. Council of Europe Publishing. 1997.
- “La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica”. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nuevas fronteras de la Historia*, 12 (1997).
- “La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades”. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa* (ICE-UAM, 1999).

- PRATS, J.; V. R. y MIRALLES, P.: *Iberoamérica en las Aulas. Qué estudia y qué sabe el alumnado de educación secundaria*. Lleida. Editorial Milenio. 2015.
- PRATS, J. y SANTACANA, J.: “Por qué y para qué enseñar Historia”. J. PRATS (coord.). *Didáctica de la Geografía e Historia*. Barcelona. Ministerio de Educación y Editorial Graò, S.L. 2011.
- PRICE, M. “History in danger”. *History*, 53 (1968).
- RUIZ TORRES, P.: “El tiempo histórico”. *Eutopías. Documentos de Trabajo*, 71 (Universidad de Valencia, 1994).
- SALAZAR JIMÉNEZ, R. A.: “La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO. El aula como laboratorio”. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona. 2016.
- SALLÉS TENAS, N.: *Classes d'història que passen a la història*. Lleida. Pagès Editors. 2013.
- SCHMIDT, M. A.: “Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia (1998-2000)”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 3 (2004).
- SORIA LÓPEZ, G. M.: “El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 14 (2015).
- TREPAT, C. A. y COMES, P.: *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona. ICE/Graò. 1998.
- VÁSQUEZ LARA, N. L.: *La formación del profesorado de historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V Región en el marco de la reforma educacional*. Barcelona. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Barcelona. 2004.
- VILLARQUIRÁN SANDOVAL, T. R.: *La Enseñanza de la historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesorado*. Barcelona. Universidad de Barcelona. Departament de Didàctica de les Ciències Socials. 2008.
- ZAMUDIO, J. I.: “El conocimiento del profesor que enseña historia”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 12 (2011).