

JOAQUÍN PRATS

Enseñar Historia:

**Notas para una
didáctica renovadora**

JUNTA DE EXTREMADURA

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología

Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros

Mérida, 2001

© Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología 2001
© *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*

Edita:

JUNTA DE EXTREMADURA

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología
Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros
Mérida. 2001

Colección:
Recursos Didácticos

Diseño de línea editorial:
JAVIER FELIPE S.L. (Producciones & Diseño)

I.S.B.N.:
84-95251-55-8

Depósito Legal:
BA-613-2001

Fotomecánica e Impresión:
Artes Gráficas REJAS (Mérida)

Índice

Presentación	9
---------------------------	---

PRIMERA PARTE: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

- Principios para la enseñanza de la Historia
(por J. Prats y J. Santacana) 13
 - Dificultades para la enseñanza de la historia
en Educación Secundaria 35
 - Estudio de caso como método para el aprendizaje
de los contenidos históricos 53
 - La selección de los contenidos históricos para
la Educación Secundaria: coherencia y autonomía
respecto a los avances de la ciencia histórica 59
 - El estudio de la historia local como opción didáctica.
¿Destruir o explicar la Historia? 71
-

SEGUNDA PARTE: EL DEBATE DE LAS HUMANIDADES

- La enseñanza de la Historia y el debate de las humanidades 89
 - Por un debate riguroso sobre la enseñanza de la Historia 107
 - La enseñanza de la Historia: un debate mal planteado 113
 - Refutación al informe de la Real Academia Española
de la Historia (Departamento de Didáctica de
las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona) 117
-

TERCERA PARTE: LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA INVESTIGADA

- Hacia una definición de la investigación en didáctica
de las Ciencias Sociales 123

Presentación

En este libro se recogen diversos escritos que se han venido publicando en los últimos años. Se trata de algunas de las aportaciones que, desde mi perspectiva, se han realizado con la idea de fijar visiones contrastadas sobre la enseñanza de la historia. Son puntos de vista que se cimientan en una larga trayectoria llena de experiencias en todos los niveles y lugares del sistema educativo pero, sobre todo, en el empeño de estabilizar el pensamiento didáctico en Ciencias Sociales a través del rigor y de las reflexiones basadas en diversas investigaciones.

La inexistencia de un órgano de divulgación que llegue a la inmensa mayoría de los profesionales de la enseñanza de la Historia, como lo hay en Francia, o en el Reino Unido, hace que quienes se dedican a la investigación en didáctica de la historia deban utilizar lugares de publicación que, por lo general, no llegan a los circuitos habituales de difusión, de tal modo que el profesorado los conoce de forma limitada. Por ello consideramos una necesidad la divulgación de una recopilación de trabajos que se encuentran editados en diversas publicaciones, algunas difícilmente accesibles para la mayoría. Son artículos recientes sobre la enseñanza de la Historia que tienen en común, entre otras cosas, ser una reflexión didáctica y educativa que se sitúa después del periodo tan interesante y complicado como ha sido la implantación de la LOGSE.

Desde mi punto de vista hay varios motivos que pueden hacer conveniente el realizar esta aportación. El primero de ellos es, sin duda, el estado de ánimo que entre los amplios sectores de docentes ha producido la implantación de la “contrarreforma” educativa, situación que hace necesario refortalecer el debate educativo y proponer caminos de crecimiento profesional. No es ningún secreto afirmar que, en cuanto a impulsos y proyectos de innovación didáctica se ha perdido mucho respecto a épocas anteriores. Las razones pueden ser muy variadas: muchas de carácter general, que hacen referencia a los cambios culturales y sociales de los últimos quince años. Pero hay otras que están más ligadas al funcionamiento del sistema educativo. La escolarización

universal hasta los dieciséis años ha puesto de manifiesto muchos problemas que, antes de esta medida democrática y avanzada, no se vislumbraban aunque existían.

No es posible aceptar una enseñanza pública de menor calidad que cualquier otra, y mucho menos asistencial para aquellos que no alcanzarán los niveles adecuados para progresar y ser más libres. Es preciso romper las ataduras que, en ocasiones, nos hemos puesto y retomar con entusiasmo la renovación de la escuela, la mejora de la práctica profesional. Es por ello que el título del libro incorpora la palabra renovadora, y lo hace conscientemente con el convencimiento de que es preciso una renovación desde dentro del sistema, que parta de la autocritica y de la esperanza de conquistar la iniciativa en la mejora y democratización del sistema educativo.

Espero y deseo que la lectura de los trabajos contenidos en la presente publicación contribuyan, al calor de las aportaciones de un experto en Didáctica de las Ciencias Sociales, a centrar los problemas en su justo lugar, lejos de interesadas interpretaciones mediáticas, poco ocupadas en la defensa de los auténticos intereses del alumnado extremeño. Confío que esta aportación sirva para ello.

*Consejero de Educación,
Ciencia y Tecnología
Luis Millán Vázquez de Miguel*

Primera Parte

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

PRINCIPIOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA¹

Por Joaquim Prats y Joan Santacana

Se discute en ocasiones si es conveniente que exista la Historia como materia de aprendizaje en los niveles básicos. Es evidente que para medir si los contenidos de la Historia son útiles y necesarios para los alumnos y alumnas de la enseñanza reglada habría que plantear previamente si dichos contenidos responden a alguna de las necesidades educativas de los destinatarios y si, por otra parte, están al alcance de sus capacidades. Desde nuestro punto de vista, tanto una como otra responden plenamente a las necesidades formativas de los alumnos y constituyen un componente válido en un proyecto de educación que no se base, tan sólo, en la acumulación de información, sino en el desarrollo de las capacidades de los niños y adolescentes.

Es evidente que esta afirmación requiere una cierta matización. Los contenidos de Historia son útiles en la medida que sean susceptibles de ser manipulados por los alumnos. Para ello, se tendrá que tener en cuenta el grado de desarrollo cognitivo propio de cada grupo de edad y, al tiempo, subordinar la selección de contenidos y los enfoques didácticos a las necesidades educativas y capacidades cognitivas de los escolares. Dicho de otro modo, cada edad requerirá un estadio diferente de conocimiento histórico. Se deberá proceder partiendo de trabajos que traten sobre capacidades de dominio de nociones de tiempo convencional, pasando a dominio de la situación espacial de objetos, localidades o unidades geográficas más amplias, hasta llegar, al final de los ciclos educativos, a formular análisis y caracterizaciones sobre épocas históricas o análisis de paisajes y realidades sociales. Pero es evidente que no se puede empezar una casa por el tejado y, por lo tanto, deberá comenzarse a construir fundamentos y columnas que, a primera vista, poco tienen que ver con lo que se conoce como conocimiento histórico elaborado, pero que son, sin duda, la primera aproximación al conocimiento de una ciencia social.

1. Fines educativos de la Historia

En las sociedades contemporáneas la Historia tiene un papel importante. La Historia es, más que la *maestra de la vida* como la definiera Herodoto, un conocimiento

¹ Este escrito es una adaptación del una pequeña parte del capítulo dedicado a estas cuestiones en la *Enciclopedia General de la Educación*. Barcelona: Editorial Océano, 1998. Vol. 3º (Didácticas específicas). Son autores del capítulo Joaquín Prats Cuevas y Joan Santacana Mestre. Los autores agradecen la autorización de la Editorial Océano por permitir la publicación de este fragmento de la obra citada.

que suele utilizarse como justificación del presente. Vivimos en el seno de sociedades que utilizan la Historia para legitimar las acciones políticas, culturales y sociales, y ello no constituye ninguna novedad.

En el presente escrito no queremos plantear la utilidad o la utilización de la Historia; no discutimos esta utilidad del estudio del pasado entre las sociedades occidentales. Lo que planteamos es la utilidad del estudio de la Historia para la formación integral (intelectual, social y afectiva) de los niños y los adolescentes. La presencia de la Historia en la educación se justifica por muchas y variadas razones. Además de formar parte de la construcción de cualquier perspectiva conceptual en el marco de las Ciencias Sociales, tiene, desde nuestro punto de vista, un interés propio y autosuficiente como materia educativa de gran potencialidad formadora. Entre otras posibilidades, hemos seleccionado las que siguen. El estudio de la Historia puede servir en la educación para:

- *Facilitar la comprensión del presente*, ya que no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor conociendo los antecedentes. La Historia no tiene la pretensión de ser la “única” disciplina que intenta ayudar a comprender el presente, pero puede afirmarse que, con ella, su conocimiento cobra mayor riqueza y relevancia. Sobre esta cuestión debe decirse que la historia no explica el presente, sino el pasado. Y no es sólo el relato del pasado, sino el análisis de éste. Sirve para explicar el presente porque ofrece una perspectiva que ayuda a su comprensión. Los argumentos que justifican esta finalidad de la historia como materia educativa son los siguientes:
 - Permite analizar, en exclusiva, las tensiones temporales
 - Estudia la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos
 - Permite construir esquemas de diferencias y semejanzas
 - Estudia el cambio y la continuidad en las sociedades
 - Explica la complejidad de los problemas sociales
 - Potencia la racionalidad en el análisis de lo social, lo político, etc.
- *Preparar a los alumnos para la vida adulta*. La Historia ofrece un marco de referencia para entender los problemas sociales, para situar la importancia de los acontecimientos diarios, para usar críticamente la información, en definitiva, para vivir con la plena conciencia ciudadana.
- *Despertar el interés por el pasado*, lo cual indica que la Historia no es sinónimo de pasado. El pasado es lo que ocurrió, la Historia es la investigación que explica

y da coherencia a este pasado. Por ello, la Historia plantea cuestiones fundamentales sobre este pasado desde el presente, lo que no deja de ser una reflexión de gran contemporaneidad y, por lo tanto, susceptible de compromiso.

- *Potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad.* Tener una conciencia de los orígenes significa que cuando sean adultos podrán compartir valores, costumbres, ideas, etc. Esta cuestión es fácilmente manipulable desde ópticas y exageraciones nacionalistas. Nuestra concepción de la educación no puede llevar a la exclusión o al sectarismo, por lo que la propia identidad siempre cobrará su positiva dimensión en la medida que movilice hacia la mejor comprensión de lo distinto, lo que equivale a hablar de valores de tolerancia y de valoración de lo diferente.
- *Ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común.* Este aspecto va íntimamente ligado al punto anterior. No se puede imponer una cultura estándar ni uniforme en el ámbito planetario a los jóvenes de una sociedad tan diversa culturalmente como la actual. Sin embargo, es bien cierto que compartimos una gran parte de la cultura común. Es necesario colocar esta “herencia” en su justo contexto.
- *Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy.* En definitiva, la Historia ha de ser un instrumento para ayudar a valorar a los “demás”. Países como los nuestros, que han vivido aislados por razones históricas y políticas, deben contrarrestar esta situación fomentando la comprensión hacia otras sociedades vecinas o exóticas.
- *Contribuir a desarrollar las facultades de la mente mediante un estudio disciplinado,* ya que la Historia depende en gran medida de la investigación rigurosa y sistemática. El conocimiento histórico es una disciplina para la formación de ideas sobre los hechos humanos, lo que permite la formulación de opiniones y análisis sobre las cosas mucho más estrictos y racionales. El proceso que lleva a ello es un excelente ejercicio intelectual.
- *Introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los Historiadores.* Las habilidades que se requieren para reconstruir el pasado pueden ser útiles para la formación del alumno. El método histórico, como se verá más adelante, puede ser simulado en el ámbito didáctico, lo que supone el entrenamiento en la capacidad de análisis, inferencia, formulación de hipótesis, etc.
- *Enriquecer otras áreas del currículum,* ya que el alcance de la Historia es inmenso; trata de organizar “todo” el pasado y, por lo tanto, su estudio sirve para

fortalecer otras ramas del conocimiento; es útil para la literatura, para la filosofía, para el conocimiento del progreso científico, para la música, etc. De hecho, hay muchas disciplinas que no son posibles sin conocer algo de la Historia y de su Historia.

Todos estos elementos conforman un mundo rico en posibilidades formativas, que pueden tomar forma conceptual variada, plenamente coherente con los límites y contenidos de las Ciencias Sociales en el contexto de la educación. Vistos los fines que estas materias pueden proporcionar a la educación de los futuros ciudadanos y ciudadanas, se procede a establecer los objetivos didácticos que deben considerarse en una programación.

2. Los objetivos didácticos de la Historia

Los principales objetivos de enseñanza de la Historia son los siguientes:

Objetivo primero: *Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto.*

Objetivo segundo: *Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes.*

Objetivo tercero: *Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado*

Objetivo cuarto: *Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido.*

2.1. COMPRENDER LOS HECHOS OCURRIDOS EN EL PASADO Y SABER SITUARLOS EN SU CONTEXTO

Ello significa, en primer lugar, que es preciso que los alumnos y alumnas sepan reconocer convenciones temporales cotidianas, que van desde el “antes de” o el “después de”, hasta las clásicas divisiones de la Historia, o la estructura secular, el origen convencional de los calendarios, etc.

Para comprender los hechos y situarlos en su contexto es necesario saber ubicar unos pocos acontecimientos sencillos en una secuencia temporal y utilizar convenciones cronológicas adecuadas mediante el uso de líneas u otras representaciones gráficas.

Por otra parte, las acciones ocurridas en el tiempo nunca pueden explicarse de forma aislada. Los alumnos y alumnas deberían saber demostrar, haciendo referencia a narraciones del pasado, que las acciones tienen consecuencias. Además, es preciso también demostrar que se es consciente de una serie de cambios en un periodo de tiempo. Ello pasa por contextualizar históricamente los hechos. Para poderlos contextualizar deberán considerarse los rasgos de las formaciones sociales.

No es posible contextualizar los hechos si los alumnos y alumnas no son capaces de demostrar que son conscientes de las motivaciones humanas, con referencia a acontecimientos del pasado.

Tampoco es posible contextualizar el pasado sin comprender que los acontecimientos históricos tienen, generalmente, más de una causa y diversas consecuencias. Así mismo, que tanto unas como las otras son de naturaleza muy diferente, y, por ello, en el momento de explicar problemas históricos, hay que saber situar algunas causas y consecuencias en orden de importancia.

Precisamente es en torno al concepto de cambio en donde se nucleariza este primer objetivo de la Enseñanza de la Historia. Es preciso que los alumnos y alumnas lleguen a demostrar una comprensión clara del concepto de cambio en diferentes periodos temporales y reconocer algunas de las complejidades inherentes a la idea de cambio en el momento de explicar problemas históricos.

Ello supone darse cuenta de la importancia de determinados cambios y de los diferentes ritmos de cambio: rápidos y acelerados o periodos o elementos de larga continuidad histórica. Cuando se examinan problemas históricos se debe poder diferenciar entre causas y motivos. Para alcanzar este objetivo, los alumnos y alumnas deberían poder adquirir una comprensión extensa de problema del cambio y aplicarla a cuestiones históricas complejas. De esta forma podrían presentar una jerarquía bien argumentada de cambios referentes a este tipo de cuestiones. En resumen, es preciso demostrar una *comprensión clara de las características de las distintas formaciones sociales y las complejidades de la interrelación entre causa, consecuencia y cambio en los hechos históricos.*

2.2.COMPRENDER QUE EN EL ANÁLISIS DEL PASADO HAY MUCHOS PUNTOS DE VISTA DIFERENTES

En efecto, los alumnos y alumnas, gradualmente, deberían ser capaces de hacer lo siguiente:

En primer lugar, a partir de la información histórica, los alumnos y alumnas deberían ser capaces de reaccionar ante narraciones sobre el pasado y hacer comentarios sobre las mismas.

En segundo lugar, que lleguen a reconocer que puede haber más de una versión sobre un acontecimiento histórico e identificar las distintas versiones existentes de un acontecimiento. Reconocer que las descripciones del pasado a menudo son diferentes por razones igualmente válidas en una versión o en las otras. En etapas más avanzadas de su vida escolar, los alumnos y alumnas deberían ser capaces de comprender algunas razones generales que explican la diversidad de las versiones sobre el pasado.

Naturalmente deberían llegar a reconocer que las personas influyen en las interpretaciones de un problema histórico. Según su procedencia, la época o el lugar, la visión del hecho es diferente. Es preciso incluso ser conscientes que existe estrecha relación entre las descripciones del pasado y las fuentes utilizadas para formular el relato.

Los alumnos y alumnas deberían ser capaces de evaluar las interpretaciones históricas en función, incluso, de su distorsión, así como, comentar los problemas que surgen cuando uno intenta hacer una Historia “objetiva”.

Finalmente, los alumnos y alumnas, al final de sus estudios secundarios, deberían demostrar una comprensión del hecho de que los valores de su época, de su clase, nacionalidad, o creencias afectan a los historiadores en sus juicios sobre el pasado. Y pese a todo ello, deben aprender que la Historia, entendida como saber científico, es la única manera rigurosa y objetiva de explicar los tiempos pretéritos pese a la provisionalidad de sus conclusiones.

2.3. COMPRENDER QUE HAY FORMAS MUY DIVERSAS DE ADQUIRIR, OBTENER Y EVALUAR INFORMACIONES SOBRE EL PASADO

Este importante objetivo de la enseñanza de la Historia hace referencia a cómo se obtienen los datos que sirven para construir la explicación histórica. Para alcanzarlo, los alumnos y alumnas deberían ser capaces de extraer información a partir de una fuente histórica seleccionada por el profesor. Posteriormente, y a medida que sus destrezas aumentan, los estudiantes deberían saber adquirir información histórica a través de fuentes diversas que contienen más información de la necesaria y que deben ser valoradas y criticadas, según los procedimientos habituales que los historiadores emplean en la crítica de fuentes.

Pero no es suficiente con saber extraer la información; es preciso saber valorarla; para ello, el alumnado debe comparar el valor de algunas fuentes relacionadas con una cuestión histórica concreta. Es preciso saber reconocer qué tipos de fuentes históricas podrían ser utilizadas para una línea concreta de investigación y seleccionar tipos de fuentes que podrían ser útiles para proporcionar información en una investigación histórica.

Es muy importante comparar críticamente las fuentes utilizadas y reconocer que el valor que tienen las fuentes está determinado en gran parte por las preguntas que hacemos sobre los datos que ofrecen sobre su origen o su relación con el tema del que tratan o al que pertenecen.

Finalmente, demostrar la habilidad para utilizar fuentes a pesar de su mutilación y de sus imperfecciones, así como ser conscientes del carácter de las fuentes de sus diversos usos y limitaciones, las circunstancias de su creación y si se pueden utilizar otras informaciones que sean mejores.

2.4. TRANSMITIR DE FORMA ORGANIZADA LO QUE SOBRE EL PASADO SE HA ESTUDIADO O SE HA OBTENIDO

Para ello, es necesario saber describir, en primer lugar, oralmente aspectos del pasado. Sin embargo, hay que saber comunicar cosas del pasado sirviéndose de más de un medio de expresión (mapas, informes, dibujos, diagramas, narraciones, etc). Nuestros alumnos y alumnas deberían ser capaces de seleccionar material histórico relevante con el fin de comunicar un aspecto del pasado, utilizando diversos medios.

Los objetivos que llenan de contenido el enunciado de este apartado, son los siguientes:

- Exponer correctamente una investigación histórica relevante, omitiendo el material superfluo.
- Seleccionar la información relevante a fin de realizar una exposición completa, precisa, equilibrada, haciendo uso de algunas de las convenciones de la comunicación histórica.
- Sintetizar una serie de informaciones complejas y dispares sobre un problema histórico a fin de elaborar una explicación coherente y equilibrada.
- Estructurar información compleja de una forma apropiada a fin de defender una argumentación analítica, coherente y equilibrada sobre un problema histórico.
- Estructurar información compleja de los métodos más apropiados para defender una exposición analítica, coherente y conveniente sobre problemas históricos sustanciales, demostrando que se es consciente de la existencia de enfoques alternativos.

3. La naturaleza de la Historia y su enseñanza

Para conocer o comprender un acontecimiento histórico necesitamos recibir información histórica, pero los componentes de esta información no son la finalidad, sino el inicio, ya que la Historia no se reduce a saber los nombres, fechas y acontecimientos. Es necesario una “comprensión” para poder emitir una explicación sobre el porqué ocurrieron las cosas de una determinada forma en el pasado; así, por ejemplo, la respuesta a la pregunta: “¿En qué fecha los musulmanes invadieron la Península Ibérica?”, nos puede indicar la memoria del estudiante, pero no nos informa de los cambios y transformaciones que hicieron posible la invasión y el dominio musulmán. Sin embargo, la información es la base para la comprensión.

El primer objetivo fundamental ha de ser la “comprensión” para poder llegar a la explicación. Debe tenerse primero un marco de referencia en el que los acontecimientos cobran sentido. Por ello, uno de los elementos básicos de la comprensión viene dado por la caracterización de las distintas formaciones sociales. Sólo dentro de estas caracterizaciones se pueden explicar en parte los hechos sin caer en anacronismos o visiones incompletas de la realidad. El problema que se plantea muchas veces es el que al trabajar temas concretos, muchas veces ligados a la historia local, se pierde la referencia de la explicación general del periodo y del conjunto social en el que está enmarcada la historia de una determinada localidad y, dentro de ésta, el relato de un determinado hecho o acontecimiento. Por ello, debe insistirse en la contextualización, que en el fondo supone dar un valor general a un elemento concreto.

La comprensión de los hechos no es posible sin tener presente las creencias de los protagonistas, agentes o pacientes de los hechos. El paso siguiente es la explicación. Aquí se trata de averiguar las causas de los hechos y las consecuencias que se derivan de ellos. Este aspecto es fundamental en la Historia que, a diferencia de otras disciplinas, se interesa más por la significación de los hechos que por los hechos en sí mismos.

A pesar del interés por las causas y consecuencias, el historiador no siempre tiene una certeza absoluta de que aquellas causas sean las únicas o las determinantes de un hecho. Por esta razón, como ya se ha señalado, el pasado es difícil presentarlo con objetividad absoluta. Hemos de seleccionar a los informantes, los documentos, los posibles testigos, etc., y los puntos de vista de los historiadores diferirán en muchísimos casos y, además, cambiarán con el paso del tiempo.

4. La enseñanza de la Historia requiere introducirse en el método histórico

Es importante que la Historia no sea para los escolares una verdad acabada, o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria. Es imprescindible que la Historia se trabaje en clase incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. Es más interesante que los alumnos comprendan como podemos conseguir saber lo que pasó y como lo explicamos que la propia explicación de un hecho o periodo concreto del pasado.

Podría afirmarse que, los métodos y técnicas del historiador tan sólo deben aparecer ligadas a las investigaciones científicas y no se han de utilizar en el ámbito escolar, ya que no se trata de formar investigadores sino ciudadanos cultos. Sin embargo, cuando estas técnicas de análisis y descubrimiento se aplican a la física, química, botánica, geología, o zoología, nadie suele plantear que “no estamos formando a científicos”. ¿Por qué?

Hay varias razones: la primera y más importante es la concepción implícita que de la Historia contiene este planteamiento. Si, desde el punto de vista didáctico, de la Historia no interesa su proceso de elaboración; si no interesa conocer cómo saben los arqueólogos la fecha de las cosas; si no parece necesario que los escolares sepan sobre la base de qué razonamientos hipotéticos construyen los historiadores su visión del pasado; si tampoco interesa cómo analizan críticamente la sociedad; si no interesa cómo se elaboran juicios críticos de los textos y fuentes, etc., es que se considera la Historia como un ámbito literario o meramente cultural, y no como una ciencia social, probablemente una de las más antiguas y desarrolladas.

La visión que niega a los escolares conocer los elementos y los métodos de historiar, responde, generalmente, a una visión doctrinaria y dogmática de la materia. En esta posición no se esconde un concepto determinado de la enseñanza de la Historia, sino de la Historia misma. Un tipo de Historia que esconda como se adquiere el conocimiento histórico, conduce a introducir simplemente un corpus de mitos más o menos históricos; ello no responde a las necesidades formativas de los jóvenes.

En física, por ejemplo, la presión sobre los fluidos no se practica simplemente para aprender a presionar un fluido, cosa que puede resultar una estupidez, sino que se trabaja en función de la observación de cómo se comportan los fluidos ante la presión ejercida en un punto; y de ahí sale el principio de Pascal. Exactamente igual ocurre en Historia: el uso de la cartografía histórica, por ejemplo, no tiene como objetivo enseñar a mirar mapas sin más; su objetivo se enmarca en el aprendizaje de conceptos tales como cambios espaciales, causas y consecuencias de los hechos etc. No se trata de

hacer cosas por practicar una manualidad o por tener distraído al alumnado en actividades. Se trata de “hacer cosas” en un contexto general de acciones fundamentadas y coherentes con relación a la materia que se aprende.

Para conocer la Historia hay que conocer el método de trabajo del historiador, y ello conduce a emplear en clase unas estrategias muy concretas, que no pueden derivarse de las habilidades manuales; no se trata de aprender a hacer posters, o aprender a dibujar gráficas, o a aprender a llenar mapas, aún cuando estas actividades puedan formar parte de los determinados procedimientos de trabajo del historiador.

Cuando se estudian disciplinas de tipo experimental este planteamiento está muy claro. Si los métodos y técnicas de trabajo de las ciencias naturales se derivan fundamentalmente del propio método de análisis de las ciencias, debería parecer lógico que en Historia ocurriese lo mismo.

Digamos como conclusión, que hay que plantear la necesidad de enseñar Historia utilizando los instrumentos del historiador; de ellos se derivarán los métodos y las técnicas de trabajo, como en la física los procedimientos se derivan de la propia naturaleza de la investigación.

5. Método histórico y el proceso de enseñanza/aprendizaje

La naturaleza de la Historia se refleja sobradamente en el método de trabajo del historiador. Desde un punto de vista estrictamente metodológico, el historiador se plantea cualquier trabajo de acuerdo con las siguientes pautas:

- *Recogida de información previa sobre el tema objeto de estudio.* En esta fase, el historiador recoge y analiza atentamente todos los trabajos, informes, documentos etc., que constituyen el punto de partida de la investigación.
- *Hipótesis explicativas.* Esta segunda fase del trabajo es la más importante. El investigador formula todas las posibles explicaciones lógicas que articulen todos los elementos o datos posibles de que se disponen, dando una explicación coherente de los hechos y relacionándolo con las explicaciones similares ya investigadas.
- *Análisis y clasificación de las fuentes históricas.* Naturalmente las hipótesis de trabajo no podrán sostenerse si no se dispone de las fuentes históricas, arqueológicas, o de cualquier índole que permitan contrastar las hipótesis, bien sea para afirmarlas o para rechazarlas. El historiador deberá clasificar esta información, ordenarla y articularla frente a las hipótesis.

CUADRO 1: *La importancia de las fuentes en la enseñanza de la Historia*

Debe enseñarse al alumnado que la Historia es un imaginario hecho basándose en recortes. Estos recortes son las fuentes. Para disponer de una imagen del pasado necesitamos elementos de soporte para este imaginario. Cuando más alejado en el tiempo se halla aquello que queremos historiar, es obvio que es más difícil hacernos una idea del pasado. Recrear el siglo XIX puede ser más fácil que el siglo XV, ya que del siglo XIX tienen más imágenes, más fragmentos, en definitiva, más documentos.

Estas observaciones son válidas tanto para adultos como para niños; Sin embargo, una de las diferencias más importantes entre los adultos y los niños y niñas es que los primeros disponemos de más imágenes mentales. El estudio de la Historia en la escuela sólo es posible si ponemos a los alumnos y alumnas en contacto directo con lo que llamamos fuentes y somos capaces de llenarlas de interés y significado, haciendo que el alumno se sienta como un detective que resuelve los casos buscando indicios y pistas, valorándolas y relacionándolas y con ellas es capaz de explicar lo sucedido.

- *Critica de fuentes.* Finalmente emprenderá el análisis crítico de la información proporcionada por las fuentes históricas o arqueológicas. Este punto es crucial para todo investigador, ya que es frecuente hallar fuentes contradictorias, opuestas y variadas. Establecer la valoración de estas fuentes es la única forma que tenemos de apoyar las hipótesis.

CUADRO 2. *Ejemplo de como valorar una fuente filmica*

Para un Historiador de los hechos sociales contemporáneos, la entrevista, la encuesta, la exhumación de hemerotecas o los documentos filmicos pueden ser partes fundamentales de su aparato documental. A tales fuentes les corresponde un determinado tratamiento. Por ejemplo, para analizar un “noticiero” filmico se deberá preguntar: ¿han sido manipuladas las imágenes?, ¿se ha introducido una banda sonora diferente?, ¿cómo se han utilizado los planos americanos?, ¿y los contrapicados?, ¿quién pagó el documental?, ¿qué uso se le quería dar a este material filmado?, ¿fue censurado posteriormente?, etc.

- *Causalidad.* Una vez establecidos los hechos, es evidente que de ellos se derivarán consecuencias, o quizás serán la causa de otros; los testimonios manejados reflejarán los motivos que tuvieron los protagonistas para intervenir o no en los procesos descritos. Todo ello formará el complejo entramado de preguntas, no todas con respuesta, que constituyen el final del trabajo.

- *Explicación histórica del hecho estudiado.* Se trata de elaborar una explicación que enmarque lo ocurrido en una teoría explicativa del pasado. Ello supone no sólo averiguar lo más objetivamente posible, que ocurrió, como ocurrió y cuando ocurrió, sino saber porqué ocurrió y en que contexto histórico puede explicarse. Esta sería la fase de interpretación, lógicamente la más difícil, puesto que requiere el poseer una teoría explicativa de carácter general.

El historiador no puede renunciar a este método que constituye la esencia del oficio. Puede variar la naturaleza de la información, pueden diferir las fuentes, pero la esencia de la investigación no cambiará. Se repite así la idea eje en la que venimos insistiendo: hay que implementar una enseñanza de la Historia que tenga muy presente como es el método de análisis histórico. Ello implica enseñar a historiar o enseñar el oficio de historiador. En este caso, habría que dotar a los alumnos y alumnas de un bagaje conceptual y metodológico básico, es decir, los instrumentos básicos del trabajo científico en Ciencias Sociales.

6. Metodología didáctica

Un planteamiento didáctico correcto comporta realizar los pasos como los siguientes: *Determinar objetivos, seleccionar los contenidos, secuenciarlos correctamente, confeccionar unidades curriculares, determinar que actividades son las más adecuadas en cada momento del proceso educativo, que actividades hay que preveer para ampliación y refuerzo, y, por último, establecer los criterios y estrategias de evaluación.* Estas actividades didácticas son de carácter general y su dominio no es propio de ninguna área curricular concreta, sino común a todas. Por esta razón no vamos a tratar estas cuestiones en este apartado y nos limitaremos a establecer unas líneas de actuación que tendrán que informar los procesos de selección, secuenciación y confección de unidades curriculares.

A continuación, expondremos qué actividades deben estar presentes en todo el proceso didáctico para un correcto aprendizaje de la Historia. Los podemos resumir en los siguientes puntos: aprender a formular hipótesis; aprender a clasificar las fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes y, por último, el aprendizaje de la causalidad y como iniciarse en la explicación histórica. Este último tema, dada su complejidad, se tratará en un epígrafe específico.

6.1. APRENDER A FORMULAR HIPÓTESIS DE TRABAJO.

Introducir a la formulación de hipótesis de trabajo implica reconocer previamente el concepto de hipótesis, es decir, una suposición lógica y razonada que se formula para

iniciar una investigación que puede confirmarla o desecharla. Una hipótesis de trabajo es siempre una suposición provisional.

Para aprender a formular hipótesis en Historia hay que plantear problemas históricos cuya resolución implique formular una o varias hipótesis. Hay que distinguir entre hipótesis y ocurrencia; no toda ocurrencia es una hipótesis de trabajo, ya que se trata de suposiciones lógicas y razonadas, es decir, que tengan una base de apoyo. La formulación de hipótesis deriva siempre de la existencia previa de un problema. Por lo tanto, para introducir a los alumnos y alumnas en la formulación de hipótesis hay que partir de unos problemas más o menos sencillos.

Las hipótesis serán las suposiciones lógicas que intentan dar respuestas al problema planteado.

Es evidente que la Historia, por su misma naturaleza ayuda a formular muchísimas hipótesis en campos y temas más variados, desde la prehistoria hasta la actualidad. Las hipótesis formuladas sobre objetos materiales pertenecientes a un pasado próximo o remoto, son las más elementales y quizás los primeros tipos de hipótesis que podemos plantear. Mientras que en los últimos años de la educación secundaria las hipótesis pueden adquirir una gran complejidad.

Las hipótesis formuladas deben ser demostradas o rechazadas. Para ello disponemos de las fuentes históricas, es decir, del testimonio de los “informantes” (que pueden ser también: objetos, edificios, imágenes, etc.) que fueron testigos o parte del tema que se estudia. Las fuentes deben ser contrastadas con otras de otros lugares ya conocidas y estudiadas; son pistas que por comparación con las fuentes estudiadas, permiten ubicarlas, datarlas o simplemente contrastarlas. En otras ocasiones, el historiador requerirá informes técnicos que le permiten verificar un documento; así, por ejemplo, un jeroglífico requiere ser descifrado y ello es una técnica compleja. Lo mismo ocurre con un análisis de carbono-14 efectuado en un laboratorio físico-químico.

En conclusión, la formulación de hipótesis es uno de los primeros pasos de una investigación que da lugar al uso de fuentes históricas con el fin de verificar o desechar la proposición hipotética.

6.2. APRENDER A CLASIFICAR FUENTES HISTÓRICAS.

Aprender a conocer la naturaleza de las fuentes, el tipo de fuentes y saber buscarlas, ordenarlas y clasificarlas es una de las tareas subsiguientes que cabría plantear. Para ello, hay que poner al alumnado en contacto directo con fuentes muy diversas, bien sean orales o escritas; plantear también que las fuentes históricas pueden ser materiales, con soportes de papel, de piedra, de metal, etc.

CUADRO 3. *Tipos de fuentes primarias*

Las fuentes primarias, son aquellas que fueron producidas al paso mismo de los acontecimientos de los cuales nos informan, son variadísimas:

- Fuentes materiales: Edificios, caminos, instrumentos, vestidos, armas, monumentos, etc
- Las fuentes escritas, (cartas, tratados, crónicas, documentos legales, etc.) son una de las bases más importantes sobre las que se construye la Historia. Entre ellas se encuentran también las de tipo periodístico: prensa, revistas y material gráfico.
- Las fuentes iconográficas (grabados, cuadros, dibujos, etc), son abundantes y el profesorado las tiene siempre a su alcance. Sin embargo, la mayoría de las veces las utilizamos como meras ilustraciones, sin entrar en el análisis de sus contenidos.
- Fuentes orales. A menudo poco utilizadas y son, sin embargo, importantes para la Historia reciente: registrar la voz del abuelo que nos explica como trabajaba, como se divertía, que hizo en determinada efeméride, como transcurrían los días de fiesta durante el tiempo de su juventud, etc.

Hay quien afirma que la Historia debería “pisarse”, en el sentido que cuando hablamos, por ejemplo, de la Edad Moderna deberíamos pisar alguna ciudad colonial del siglo XVIII; para comprender la revolución industrial deberíamos poder visitar una fábrica o un barrio burgués, entrar en sus casas y compararlo con los suburbios obreros del mismo momento. ¿Podemos comprender la aventura americana sin haber subido nunca en buque de vela? ¿Es posible imaginar lo que fue la Segunda Guerra Mundial sin haber sentido de alguna forma la angustia de un bombardeo aéreo? Naturalmente, una fábrica puede ser una magnífica fuente para la Historia del siglo XIX, como lo es una catedral, una ciudad colonial, un yacimiento arqueológico o un periódico antiguo, etc. La cuestión principal radica en saberlo identificar como documento histórico, en saber acercarse a él con actitud especulativa y con sensibilidad científica.

6.3. APRENDER A ANALIZAR LAS FUENTES

Uno de los factores más importantes para el trabajo que simule la tarea del Historiador es el adiestramiento en el análisis de fuentes históricas. Si clasificar es importante, no menos importante es enseñar a obtener información y descodificar los distintos tipos de fuentes.

Las fuentes escritas requieren una técnica de lectura detallada, en la que el alumnado deberá ir descifrando la información histórica que nos proporciona el documento. No se trata de resumir, sino de “leer” con mentalidad indagativa para obtener noticias directas o indirectas de la época.

Por lo que se refiere a las fuentes iconográficas es evidente que existe una gran variedad de géneros. Como ejemplo vemos en el cuadro 4, “Cómo analizar la columna Trajana”, la manera en que se puede abordar el análisis de esta fuente iconográfica. No constituye ninguna novedad el que los relieves de tradición helenística y romana se concebían como auténticas descripciones de los acontecimientos. Al igual que ocurre con los textos escritos, aquí el artista no tomaba apuntes de una batalla ni conocía la situación exacta de los ejércitos. Por lo tanto, el relieve siempre es un relato arreglado de aquello que aconteció. En realidad es como una especie de diario o noticiario de lo ocurrido.

CUADRO 4. ¿Cómo analizar la Columna Trajana?

La columna Trajana, de donde se extrae esta información, esta constituida por 114 viñetas. Si reparamos en las primeras imágenes de la columna, los temas tratados son los siguientes:

1. Fortificaciones romanas a lo largo de la frontera del Danubio.
- 2 y 3. Las tropas romanas cruzan el río con puentes de barcas.
4. El Emperador celebra su primer consejo de guerra, cuando el ejército ha atravesado el río.
5. Se celebra un sacrificio a los dioses, en acción de gracias (la *lustratio*).
6. El Emperador se dirige a las tropas.
7. Los soldados construyen un campamento fortificado.
8. El Emperador supervisa la construcción del campamento.
- 9 y 10. Los soldados cortan árboles para construir fortificaciones.
11. Un espía enemigo es capturado y conducido al interrogatorio.
12. Un escuadrón de caballería a punto de efectuar una batida, al tiempo que se construye el campamento.

Con estos ejemplos podemos ver el detalle con el que se hace el relato de la campaña militar. Podríamos ahora estudiar cada uno de estos relieves; por ejemplo, si elegimos el relieve número 1 nos damos cuenta que los campamentos del *limes* se fortificaban con un *val.lum* de madera, en cuyo interior se ubicaban las tiendas de campaña de los legionarios, concebidas como auténticas cabañas de ladrillo, con techos de tejas; los abastecimientos se efectuaban por vía fluvial, mediante barcazas que transportaban botas de vino y sacos que contenían, probablemente, la harina.

En el relieve número 2, observamos que el paso del río se hace desde cabezas de puente que eran auténticas ciudadelas fortificadas. Si siguiéramos con la observación del relieve, de como operaban los ejércitos romanos en su lucha contra los bárbaros de la Dacia, etc. Esta descripción es de naturaleza idéntica a las narraciones que nos proporcionan los cronistas en sus textos escritos.

¿Cómo podríamos trabajar con este tipo de fuentes iconográficas? El método es muy semejante al de las fuentes escritas. Se trata de intentar imaginar que el relieve es como un continuo de ilustraciones de una especie de “cómic”. Deberíamos preguntarnos: ¿Qué elementos observamos? ¿Cómo son? ¿Qué representan? ¿Qué actividades realizan los personajes? ¿Qué objetos usan? En el caso del análisis de textos teníamos que imaginarnos los escenarios a base de las descripciones. Aquí ocurre lo contrario; tenemos los escenarios y hay que imaginar la descripción. No parece difícil sugerir pautas de trabajo tenían presente estas premisas.

6.4. APRENDER A VALORAR LAS FUENTES.

Se trata de introducir al alumnado a la crítica de fuentes ya que los documentos que nos informan sobre el pasado han sido a menudo manipulados, tergiversados, llegan incompletos y algunos de ellos totalmente falseados. Aunque no existiese manipulación o falseamiento deliberado, cada fuente expresa la óptica particular de un individuo, o de su grupo, familia o clan, etc., además, surge en un determinado contexto, generalmente lleno de contradicciones, tensiones o tendencias. Todo ello debe ser descubierto para poder valorar correctamente la información que nos proporciona.

Es preciso, también, poder contrastar las fuentes con otras distintas, contrarias, para establecer todas las posiciones y ópticas posibles. La realidad no es nunca la suma de todas las partes de un todo. No podemos analizar cada parte por separado; hay que estudiar la documentación de forma global, entendiéndolo como diversos enfoques sobre un mismo problema.

La crítica de fuentes textuales es un ejercicio que se viene realizando, como mínimo, desde el Renacimiento y no es superfluo insistir en sus principios más importantes. Podríamos examinar como ejemplo un tipo de fuente de las denominamos clásicas, y nada mejor, que Julio Cesar en sus conocidos *Comentarios sobre la Guerra de las Galias*. Esta obra está llena de discursos, proclamas y exhortaciones más o menos largas. Naturalmente ninguno de estos textos corresponden a palabras efectivamente pronunciadas por sus supuestos protagonistas. En realidad allí, en el lugar de los hechos, no había taquígrafos, ni magnetófono, ni era normal tener los discursos escritos de antemano.

Pensemos, por ejemplo, un jefe militar que se quiera dirigir a las tropas; es difícil que se hiciera sentir por una multitud de tres o cuatro mil guerreros en formación de combate. En realidad estos guerreros ocuparían una extensión de casi un kilómetro. ¿Cómo podría haber pronunciado un discurso sin altavoces? ¿Quién podría haber estado en aquellos momentos trágicos, previos al combate, tomando nota taquígráficamente? Además, estos discursos, a menudo, contienen razonamientos muy difíciles de hacer en pleno campo de batalla. Como mucho, se podrían gritar frases cortas, que luego se

repetieran continuamente o que un caudillo militar podría ir transmitiendo a medida que cabalgaba delante de las tropas. Tal vez, algunas de estas ideas podrían corresponder a frases realmente pronunciadas por el protagonista en el seno de un pequeño grupo, antes de iniciar el combate. En todo caso, lo que es cierto es que los mencionados discursos no fueron pronunciados jamás con las florituras oratorias con que nos han sido transmitidas por los autores de las fuentes primarias.

¿Qué son entonces estos textos? ¿Son fabulaciones literarias sin base real? ¿Qué podríamos plantear desde la crítica textual? Naturalmente son composiciones literarias, libremente elaboradas por los autores antiguos con la finalidad de intentar transmitir la sensación de angustia, de euforia, de terror o de grandeza del momento histórico. No podría ser de otra forma. Pero ello, no significa que no ofrezca información interesante para el historiador. Lo que deberá saberse es que información es parcial por interesada, o por ser, simplemente, el punto de vista de una de las partes del conflicto.

Por ello, ante una fuente textual es necesario que nos planteemos, que intentemos averiguar las condiciones en las que pudo elaborarse la fuente. Que intenta conseguir y que relación tiene el emisor con el hecho. Estos aspectos condicionan la veracidad de lo relatado o, simplemente, la parcialidad mayor o menor del que escribe. Los discursos de Cicerón, que eran leídos delante de una asamblea selecta, en un estilo bien depurado y preparado; en estos casos sí que sabemos que el Senado romano escuchó aquellas palabras. Pero aquí nos deberíamos preguntar: ¿qué pretendía Cicerón al defender aquellas ideas?; ¿a favor o en contra de quienes estaba?; ¿qué problema dio origen a sus intervenciones?; ¿cuáles eran sus intereses en esta cuestión?

Hemos examinado dos tipos distintos de fuentes primarias; en el primer caso hemos visto narraciones, crónicas o históricas en las que sus autores tienen un argumento, un mensaje y un objetivo. Para conseguir el objetivo, pone en boca de los protagonistas aquello que creen que es lo más adecuado para convencer al lector, para transmitir al lector el sentido de la Historia.

En el segundo caso se trata de documentos que se redactaron para ser presentados y leídos delante de un auditorio. Naturalmente, en estos casos, la fuente es necesario contextualizarla correctamente, ya que probablemente transmite una información literal pero fue escrita para conseguir algo en una polémica o en un conflicto, y la posición, en este caso de Cicerón no era neutra en el Senado romano.

Además de todo cuanto hemos dicho, el análisis crítico de fuentes deberá tener en cuenta otros factores, como el autor o autores materiales de la fuente textual; por el protagonista o sujeto de la acción, por las circunstancias y condicionantes materiales en los que se desarrolló la acción o el hecho y finalmente por la forma como lo relata.

7. El problema del aprendizaje de la causalidad histórica

Establecer las causas de los hechos históricos y explicar correctamente un acontecimiento o periodo es el último paso que realiza el historiador para completar una investigación. En el ámbito escolar la explicación histórica, que incluye las causas y las consecuencias, se suele dar cerrada, como si fuera un axioma, y el alumnado difícilmente puede suponer como se ha llegado a ello. Por lo tanto esta parte del proceso de aprendizaje deberá considerarse como final de un proceso formativo en el que se irán haciendo, como más adelante se dirá, sucesivas aproximaciones para poder llegar a elaborar una explicación razonada y basada en evidencias. Hemos incluido en el título del apartado la palabra “problema” porque esta parte de las actividades de aprendizaje resultan complejas dada la tendencia que existe a confundir causa y motivo y, sobre todo, a ver el pasado con criterios morales y no científicos.

7.1. APRENDER A PREGUNTARSE SOBRE LOS HECHOS DEL PASADO

Dentro de los cometidos del historiador se halla el interrogarse sobre el pasado, es decir, qué tipo de cuestiones podemos pedir al pasado. Es natural que una buena parte de estas preguntas se refieran a la causalidad, es decir, a analizar las causas por las cuales en determinados momentos ocurren los hechos. Enfocar el problema de la causalidad histórica significa establecer la correcta comprensión de las relaciones causa-efecto; naturalmente los hechos históricos poseen más de una causa. Este problema, a menudo limitado a la Historia, es susceptible de aplicación a otros campos tales como la economía, la Antropología, la Geografía y otras disciplinas sociales.

La comprensión de la causalidad en Ciencias Sociales exige unos procesos formales generales e integrar conceptos específicos de disciplinas diversas, de modo que establecer las causas y consecuencias es una tarea compleja. El establecimiento de la causalidad presenta dificultades evidentes para los alumnos de los primeros ciclos. Ténganse en cuenta que el intervalo entre causa y efecto suele variar; en los procesos históricos puede ser que un hecho tenga consecuencias a corto plazo, a largo plazo, directas e indirectas. Además, hay causas coyunturales y causas estructurales de los hechos.

Por otra parte, hay que prever que los acontecimientos tienen más de una causa y tienen más de una consecuencia. Además, pueden plantearse hechos que son causa y a la vez una consecuencia, en sucesiones temporales ininterrumpidas.

Finalmente, es importante diferenciar los motivos de las causas. Entendemos por motivos las razones que los hombres y mujeres tenemos para hacer o no hacer las cosas; también en este caso no actuamos por un sólo motivo.

Tanto las causas como los motivos son susceptibles de ser clasificados en económicos, sociales, políticos, ideológicos, etc.

7.2. EL APRENDIZAJE DE LA CAUSALIDAD

Con respecto a la adquisición de este concepto en los primeros estadios de la escolarización, hay que tener presente que el pensamiento del niño se ve limitado temporalmente y sólo es capaz de comprender relaciones de causa/ efecto si estas están muy próximas en el tiempo. Entienden relaciones simples de una o dos variables, siempre que sean inmediatas.

En las etapas subsiguientes, correspondientes al final de la educación primaria y el inicio de la secundaria, el alumno puede empezar a diferenciar tipos de causas, aún cuando esta capacidad de distinción no está generalizada; hasta el final de esta etapa le será muy difícil entender que un hecho puede tener más de una causa. Por lo tanto, estos conceptos sólo pueden trabajarse a partir de situaciones cotidianas y reales. Este será el momento en que se puede ampliar a problemas de tipo mecánico, geográfico, antropológico, pero es discutible que se puedan aplicar al tiempo histórico.

Solamente cuando nos hallamos ante el grupo de edad de alumnos de cursos medios o superiores de la educación secundaria puede empezarse a trabajar los temas causales globalmente, es decir, estableciendo una red de relaciones causa-efecto entre diversos hechos y situaciones. Para conseguir este objetivo resulta útil iniciarse en la investigación histórica a partir de juegos de simulación o “trabajos de detective”, tal como se plantea en el Proyecto “Taller de Historia” del grupo “Historia 13-16”². A partir de edades superiores a los 15 ó 16 años es cuando el alumnado será capaz de atribuir un fenómeno a varias causas que actúan conjuntamente y a tratar cada causa como una variable que, pese a que puede actuar interrelacionadamente con otra variable, debe poder ser analizada independientemente del resto.

En esta etapa ya se pueden diferenciar las explicaciones causales, o sea, las que se refieren a las circunstancias que causaron el acontecimiento de las *explicaciones intencionales* que se refieren a las motivaciones que tuvieron las personas para

² Son muchos los materiales que publicamos los miembros del grupo Historia 13-16, pero los que más respondían a este planteamiento fueron los siguientes:

Grupo Historia 13-16. *Hacer Historia. Primera fase de Investigación*. (10 fascículos) Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. 1982

Grupo Historia 13-16. *Hacer Historia. Proyecto experimental 13-16* (18 fascículos, y libro guía). Barcelona: Ed. Cymix 1985.

Grupo Historia 13-16. *Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales*. (20 fascículos y Guía del profesorado) Madrid: Ediciones de la Torre, Proyecto Didáctico Quirón. 1990.

Grupo Historia 13-16. *¿Cómo vestía Europa?. 1450-1850. Estudio en desarrollo. Proyecto experimental 13-16* Barcelona: Editorial Cymix, 1985.

Grupo Historia 13-16. *Asesinato en Madrid. Una historia en el siglo XVI. Estudio en Profundidad*. Barcelona: Ed. Cymix, 1985 (Unidad experimental II)

intervenir en los hechos. Precisamente son las múltiples relaciones que se establecen entre las explicaciones causales e intencionales las que posibilitan la formulación de una teoría que explique el acontecimiento.

Los elementos que han de servir de base para trabajar lo anteriormente expuesto son los siguientes:

La causalidad es una noción temporal y requiere ser abordada en un aprendizaje en espiral, aplicando sus aspectos más simples en los primeros estudios sistematizados de la Historia. Entre los componentes de la causalidad, que influyen en la enseñanza de la Historia debe tenerse en cuenta los siguientes:

- a) *Principio de la Ley General de Causalidad*, es decir, que en condiciones iguales, a toda causa le sucede un mismo efecto. La causa es siempre origen del efecto y le precede en el tiempo.
- b) *Reglas de interferencia*: permiten decidir qué causas e intenciones son las más adecuadas para la explicación histórica en un momento determinado. Su comprensión exige un pensamiento formal.
- c) *Elaboración de teorías explicativas* que relacionan las diversas causas (económicas, jurídico-políticas, sociales e ideológicas) en una red conceptual jerarquizada y compleja.

7.3. COMO ACERCAR AL ALUMNADO AL CONCEPTO DE CAUSALIDAD

La enseñanza-aprendizaje de la noción de causalidad e intencionalidad se suele plantear en tres niveles de comprensión. El primero es el más sencillo: trata de identificar el “por qué” ocurrieron los hechos. Se trabaja con simples problemas de casualidad lineal, en una mera relación de causa efecto.

El segundo nivel de comprensión introduce la acción intencional y se inicia con la identificación de diferentes tipos de factores causales y acciones intencionales.

El tercer nivel es el más complejo, ya que se articulan la explicación intencional y la causal, como ocurre en la realidad, y se elaboran teorías explicativas más o menos complejas. Se supone que para abordar este aprendizaje el niño debe haberse familiarizado ya con algunos aspectos del trabajo del historiador, tales como el planteamiento de las hipótesis, clasificar y analizar las fuentes, evidenciar las contradicciones de los testimonios, etc.

En un primer nivel de comprensión, el objetivo fundamental consiste en pasar de la noción intuitiva de la causalidad a una noción científica de la misma, mediante la

comprensión de la ley general de causalidad. Se explica el concepto de causalidad lineal en su relación de causa-efecto.

Las estrategias, en este nivel, pueden ser juegos de simulación que permiten determinar los esquemas conceptuales que poseen los niños y presentar los nuevos conocimientos mediante un organizador previo: se trata de problemas simples que se resuelven mediante cuestiones del tipo “¿por qué descarrila el tren?” La respuesta que se pide puede ser, inicialmente sencilla: “la vía estaba rota”.

El segundo nivel tiene por objetivo comprender la noción de intencionalidad y su tipificación en económica, social, jurídico-política e ideológica. También puede plantearse a través de juegos de simulación de la vida cotidiana mediante un relato breve. A partir de ellas se pueden determinar los motivos de un joven de 17 años para trabajar en Londres en vez de estudiar medicina, o los de Marta para cursar periodismo en vez de enfermería, etc.. Respecto al problema visto en el nivel anterior se podría complicar la explicación causal con preguntas como: ¿quién es el responsable del mantenimiento de las vías?, ¿qué hicieron los que deben vigilar el tránsito de trenes en la zona?, ¿por qué no se invirtió dinero suficiente para mejorar el trazado o para sustituirlo por uno más seguro?, etc.

Cuando estas preguntas comienzan a responderse de manera racional y, globalmente satisfactoria, deben comenzarse a introducir temas explícitamente históricos: las causas y motivos de un hecho concreto (por ejemplo, los motivos que hacían que los conquistadores españoles se dirigieran a América y las causas del llamado descubrimiento).

Finalmente, en un tercer nivel de comprensión, el objetivo ya puede ser la multi-causalidad, utilizando las leyes de la inferencia y elaboración de teorías explicativas. En los trabajos de investigación didáctica más recientes se analizan determinadas experiencias entre adolescentes y adultos referidas a la causalidad histórica, los resultados parece que indicaron que el dominio de la causalidad dista de ser completo en los estudiantes no expertos en Historia. Sin embargo, parece obvio que la causalidad histórica compleja es de difícil adquisición tanto para niños y niñas como para adolescentes y, incluso, para los mismos adultos.

DIFICULTADES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA¹

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 no interesaba a la mayor parte del alumnado adolescente, al menos tal como se explicaba. Decía también que en un modelo curricular abierto y flexible, la historia corría grave peligro, “un peligro real de desaparecer como tal del plan de estudios como asignatura específica. Como materia con derecho propio. La tendencia, decía Price, es que sobreviva sólo como ingrediente de los estudios sociales o de la educación cívica”².

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. Se generaron proyectos que rompieron, de una manera radical, los viejos tópicos de la enseñanza de la historia y plantearon 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 histórica³.

¹ Este capítulo, con un título distinto en el que se hace referencia a España, ha sido publicado en: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Nº 5. Mérida.(Venezuela) 2000. Esta revista está editada en la Universidad de los Andes por el Grupo de Investigación Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.

² Mary PRICE. "History in danger" en *History* nº53 p. 342 y ss.

³ El ejemplo británico no tuvo demasiada repercusión en España, si exceptuamos la aparición, a finales de los setenta, del Grupo Historia 13-16 (aunque tuvo durante los años ochenta otros nombre como "EINA" y "Angangui" etc.) que ha venido realizando diversas adaptaciones y reformulaciones de los materiales 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 esta 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

Actualmente, en España, todas las posiciones que se manifestaron en el reciente debate sobre qué historia enseñar, propugnaban un tipo de conocimiento que ofrecía la historia como un conocimiento acabado. Todos defendieron una historia enunciativa. La historia enunciativa, sea de la tendencia que se quiera, ofrezca una u otra visión de España, sea más social o más épica, sea más materialista o más positivista, etc. no nos resuelve el principal problema de su enseñanza en los niveles obligatorios. Una de las razones es que no se reconoce para la educación como un saber discursivo, reflexivo y científico.

Prueba de lo que digo se refleja en la visión que las recientes investigaciones nos muestran sobre la visión de la historia por los estudiantes. El alumnado considera la asignatura de historia, y la propia historia, como *una materia que no necesita ser comprendida sino memorizada*. Socialmente también se identifica este conocimiento como una especie conocimiento útil para demostrar “sabiduría” en concursos televisivos, o para recordar, manifestando erudición, datos y efemérides. La principal virtud intelectual que se requiere para saber historia es, según la opinión popular, tener una gran memoria. Y esta concepción se tiene también incluso cuando los alumnos han tenido profesorado que consideraba la historia como un saber transformador y de contenido social, pero que no había renovado profundamente sus métodos didácticos. Es quizá más inmisericorde, y más inútil, que los alumnos memoricen una definición del feudalismo, por ejemplo, que la tópica lista de los reyes godos. Todos los datos apuntan a que la incorporación de los contenidos no positivistas no ha conseguido que los estudiantes, después de acabados sus estudios obligatorios, tengan una idea demasiado diferente de la historia que la que tenían los que estudiaron en la época en que era obligatorio memorizar nombres de batallas o fechas.

Algunas investigaciones recientes nos muestran que ante un determinado acontecimiento histórico, como puede ser la caída de la URSS o el descubrimiento de América, los alumnos de primero de BUP⁴, los de tercero de BUP y sujetos que estudiaban quinto curso de una carrera universitaria ofrecían explicaciones muy similares, que no incorporaban el menor grado de rigor histórico⁵. Todos se inclinaban por explicaciones personalistas lo que supone que el alumnado tiene del pasado 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

⁴ El primero de BUP (Bachillerato Unificado y Polivalente) equivalía en España, antes de la actual reforma educativa, a las clases de estudiantes que aprobaban la enseñanza obligatoria de carácter básico. Los alumnos eran jóvenes de 14-15 años en primero y los de tercero a 16-17

⁵ Liliana JACOTT. "La explicación en Historia". Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid. 1995

coincide con el pensamiento histórico de la mayor parte del profesorado de educación secundaria⁶.

La interpretación de este hecho no se explica 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 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 abstracción que tiene la ciencia histórica.

A estas razones hay que añadir que, en los últimos quince años, se ha producido una situación de inseguridad profesional debida a múltiples y complejas razones. Una, quizá no la más importante, es la que se ha provocado por el largo y mal llevado proceso para realizar la reforma educativa en España. En este sentido, debe decirse que los cambios educativos importantes producen siempre crisis en el funcionamiento del sistema. Las crisis que suelen afectar a la vida académica y a la práctica didáctica cotidiana de los profesionales de la enseñanza, que viven (en ocasiones magnificándolo) el desconcierto que conlleva una reforma en profundidad. Si a ello le añadimos la nula complicidad que el profesorado español de Educación Secundaria ha tenido y tiene con las nuevas propuestas que les ha ofrecido la “Reforma” educativa española, es fácil pensar que la enseñanza de la historia (y la de otros conocimientos) no está pasando por sus mejores momentos. Pero esta cuestión no la trataremos en este artículo por considerar el proceso de reforma educativa como algo coyuntural y no determinante de los resultados que se obtienen en los procesos de enseñanza/aprendizaje de nuestra disciplina en la etapa educativa indicada. Nos centraremos en estas líneas sólo en dos aspectos que constituyen y determinan algunas de las principales dificultades, que es preciso tener presentes para el planeamiento de la enseñanza de la historia. Nos referimos a las que pueden considerarse como dificultades contextuales a la acción didáctica y, por otro, a las dificultades propias de la naturaleza del conocimiento que se pretende enseñar.

⁶ 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. La mayor parte se sitúan en un enfoque socioeconómico, dentro de lo que sería una visión amplia de lo que podríamos considerar tendencia marxista. Ver, entre otras, la tesis de Isabel 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. Barcelona. Universidad de Barcelona. 1994

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 y, por último, a la tradición y formación de los docentes.

Visión social de la historia

El conocimiento histórico forma parte de la vida cultural y social. La historia es tema de películas y concursos televisivos, es motivo de celebraciones y festejos públicos, es objeto de campañas institucionales y forma parte del enorme legado cultural que se trasmite, entre otros medios, a través de la tradición oral. Ello quiere decir que el alumnado, sin ser consciente, está configurando una visión de lo histórico en su vida como integrante de la sociedad que, generalmente, no coincide con la historia escolar o la historia contenida en los libros de texto.

¿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 como es la historia. 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 que tipo de historiadores aparece en los medios de comunicación, qué temas tratan, y qué visión “culta” y académica dan del pasado. La Transición Democrática española y, como más

lejano, la segunda Guerra Mundial, o la revolución cubana, han sido temas estrella en los medios de comunicación, 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 franco-alemán ARTE, comprobaremos que sólo es historia interesante la que va desde los años cuarenta hasta la actualidad. La Guerra del Golfo, 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.

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” 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 tiene sentido conocer, incluso desde el punto de vista académico.

Esta supervaloración de lo contemporáneo como contenido histórico totalmente predominante, y que es 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, al que dedicaremos el párrafo siguiente, aunque sea haciendo una pequeña digresión al hilo explicativo que se realiza.

Se está imponiendo por múltiples caminos de transmisión ideológica (algunos los acabamos de comentar) una visión tópica y eficaz del pasado. Como señala Celso Almuiña, *“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”⁷. La última frase se explica porque Celso Almuíña liga esta tendencia presentista a la ofensiva que el neoidealismo, el liberalismo historiográfico, ha desencadenado 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”⁸. El presentismo, quizá desprovisto de muchos de sus elementos teóricos, ha tenido éxito en la visión que de la historia se da en muchos medios e, incluso, de manera implícita en propuestas curriculares que lo adoptan en pro de un enfoque pretendidamente didactista y psicologista, pero que, quizá sin saberlo, desnaturaliza la verdadera fuerza educativa y formativa de la historia.

Por último, existe una *visión esotérica y casi de ciencia-ficción de la historia*. No es que esté muy extendida, 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, sin demasiado rigor científico, 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, si no 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, despreciadas están también presentes en sectores sociales y, al no ser consideradas y tratadas, subyacen muchas veces en las concepciones 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

⁷ Celso Almuíña. "Crisis historiográfica y comprensión de la Historia" en: "Grupo Valladolid". **La comprensión de la Historia por los adolescentes**. Valladolid. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid. 1994. Pág. 11

⁸ Josep FONTANA. **La Historia después del fin de la Historia**. Barcelona. Editorial Crítica. 1992. Pág. 7

mitos y epopeyas históricas que parecen reforzar sus tesis sobre su presente. En España, hay varios ejemplos recientes que nos dan una idea de lo que queremos decir: el quinientos aniversario del descubrimiento de América, los trescientos años de la muerte de Carlos III, o los mil años del nacimiento de Cataluña fueron campañas institucionales que tenían claras intenciones “pedagógicas” desde la óptica política de la que partían. Más recientemente, aunque de menor eficacia comunicativa que las anteriores, se han producido las efemérides de Carlos V y Felipe II. Es indudable que si estas campañas están bien realizadas 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.

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 políticas⁹. En estos casos la utilización de mitos, tópicos y visiones xenófobas y excluyentes pueden llegar a convertir esta disciplina en un elemento antieducativo. Ejemplos de los últimos años nos confirman esta cuestión.¹⁰

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 como este hecho trascendió en los medios de comunicación. En numerosos debates televisivos, reportajes de prensa y en algunos artículos se manifestaron, una vez más, una determinada visión de la historia y cómo esta 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 de la situación actual. 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, biología o filosofía. Los políticos se atreven a decidir qué debe estudiarse en esta área a un nivel de detalle insólito, si lo comparamos con otras áreas. 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.

⁹ Joaquim PRATS "Selection of syllabus content", en: PARLAMENTARY ASSEMBLY **History and its interpretations**. Strasbourg. Council of Europe Publishing. 1997 Pág. 53 y ss

¹⁰ Sobre el debate de las Humanidades en España, que tuvo una amplísima repercusión mediática, he manifestado mi posición en: Joaquín Prats. "La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades". En **Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa**. ICE-UAM Abril. 1999

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. Las clases *ofrecen una idea de Historia compuesta de informaciones acabadas*. 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 citada de Isabel López del Amo 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 compagina 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 clase¹¹. 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.

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 historiográfico¹². 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

¹¹ Isabel LÓPEZ DEL AMO. Op. Cit. Pág. 724 y ss.

¹² Esta afirmación se ve respaldada por la investigación citada de Isabel López del Amo que señala 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. Vid: Isabel LÓPEZ DEL AMO. Op. Cit. Pág. 726

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 ha tenido su traducción al quehacer didáctico de las enseñanzas medias de las teorías historiográficas mayoritarias. “Como ya expuse en el análisis de la experiencia Alemania, 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 categorías 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”¹³.

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.

Dificultades ligadas a la naturaleza de la historia como ciencia social

Las lenguas 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”¹⁴, 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

¹³ Joaquim PRATS. "La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica" en: **IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nuevas fronteras de la Historia**. Número 12. Abril de 1997. Pág. 7 y ss.

¹⁴ Henri MONIOT. **Didactique de l'Histoire**. Paris. Nathan Pédagogique. 1993 pág. 35

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.

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 todos 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 sólo 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 del 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 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 sólo 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 sólo 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 sólo 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 específica¹⁵.

¹⁵ Cristófol A. Trepas, Pilar Comes. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona. ICE/Graò. 1998

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 contextos sociales y culturales. Por ello, no se puede hablar de un tiempo histórico, sino de muchos tiempos superpuestos unos a otros”¹⁶. 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 histórico¹⁷.

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 65 y los 85 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

¹⁶ P. RUIZ TORRES. "El tiempo histórico" en: **Eutopías. Documentos de Trabajo**. Número 71. Universidad de Valencia. 1994. Pág. 1

¹⁷ R. KOSSELLECK. *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*. Genova. Ed. Marietti. 1986

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.¹⁸

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 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 como 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

¹⁸ M. ASENSIO, M. CARRETERO, J.I. POZO. "La comprensión del tiempo histórico", en: M. CARRETERO, J.I. POZO Y M. ASENSIO. **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid. Aprendizaje Visor. 1989. Pág. 103 y ss.

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. España 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, 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, y muchas otras cuestiones que no he tratado aquí, la enseñanza de la historia, su didáctica, tiene planteados importantes retos para situarla en su máxima posibilidad formativa como conocimiento escolar. El reto, 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 investigación en la didáctica de esta disciplina.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- M. ASENSIO, M. CARRETERO, J.I. POZO. “La comprensión del tiempo histórico”, en: M. CARRETERO, J.I. POZO Y M. ASENSIO. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje Visor. 1989.
- Celso ALMUIÑA. “Crisis historiográfica y comprensión de la Historia”. En: “Grupo Valladolid”. *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid. 1994.
- Josep FONTANA. *La Historia después del fin de la Historia*. Barcelona: Editorial Crítica. 1992.
- GRUPO 13-16. *Taller de Historia*. Madrid: Ed. De la Torre. 1990.
- Liliana JACOTT. “La explicación en Historia”. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid. 1995.
- R. KOSSELLECK. *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*. Génova. Ed. Marietti. 1986.
- Isabel 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. Barcelona. Universidad de Barcelona. 1994.
- Henri MONIOT. *Didactique de l’Histoire*. París. Nathan Pédagogique. 1993.

- Joaquim PRATS. "Selection of syllabus content". En: PARLIAMENTARY ASSEMBLY. *History and its interpretations*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 1997.
- Joaquim PRATS. "La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica". En: *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nuevas fronteras de la Historia*. Número 12. Abril de 1997.
- Joaquim PRATS. "La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades". En: *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*. ICE-UAM Abril. 1999
- Mary PRICE. "History in danger". En *History*. nº53 p. 342 y ss.
- P. RUIZ TORRES. "El tiempo histórico". En: *Eutopías. Documentos de Trabajo*. Número 71. Universidad de Valencia. 1994.
- Cristòfol A. TREPAT, Pilar COMES. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE/Graò. 1998.

EL ESTUDIO DE CASO COMO MÉTODO PARA EL APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS HISTÓRICOS¹

El estudio de caso único: de la ciencia a la didáctica

Como reacción al positivismo imperante y a las metodologías cuantitativistas algunas ciencias sociales, especialmente la antropología y la sociología introdujeron el método de investigación denominado el estudio de caso único. Se trataba de una metodología que observaba, de manera analítica y en profundidad, un personaje, una institución o una pequeña colectividad en la que hipotéticamente se daban rasgos generales. Este método permitía un estudio de las interrelaciones, la observación en contextos naturales (frente al experimentalismo), y percibir matices que sólo era posible detectar en este tipo de estudios.

El estudio de caso se fue extendiendo a otras ciencias sociales y, en las décadas de 1970 y 1980 se convirtió en la metodología dominante. Las ciencias de la educación, la psicología, y otras disciplinas la adoptaron como metodología que permitía investigaciones cualitativas. Se llegó, incluso a mitificar sus posibilidades de conocimiento e interpretación de la realidad social.

Actualmente las ciencias sociales han evolucionado y, los investigadores consideran que el estudio de caso es una metodología más, que no la única, que cumple una función en el conjunto de los procesos de investigación. Pero no es suficiente para comprender en todas sus dimensiones los hechos sociales. Las limitaciones de esta metodología son evidentes en cuanto que sus resultados no permiten elaborar explicaciones generales; y, en muchas ocasiones, complica las relaciones entre sujeto investigador y objeto investigado. En cualquier caso, se ha hecho un espacio en los métodos de investigación social y ya casi nada puede estudiarse en toda su complejidad si no se aportan datos procedentes de este tipo de estudios.

¹ Este artículo es una traducción adaptada y resumida de: Joaquim Prats "Etude de cas unique comme méthode pour l'apprentissage des concepts historiques et sociaux" en: N. Mahy (Dir). *Se comprendre en Europe Un "modèle" de formation continue européenne*. Liège: 2000

Lo que comenzó siendo un método de investigación científica, fue pronto una técnica de enseñanza. Hay noticias que, a finales del siglo XIX, se utilizaba en la Universidad de Harvard en los estudios de derecho, sobre todo en temas procesales y civiles. A principios del siglo XX, se comenzaron a usar de manera sistemática en los estudios de economía empresarial y en los de medicina clínica.

Ya, a partir del primer tercio de siglo, comienza a ser un método que cubre programaciones enteras de ciertas materias universitarias en el campo de diversas ciencias sociales. La metodología parte de centrar los contenidos del currículum académico en problemas centrados en situaciones reales. A partir de estos, se elaboran materiales didácticos específicos y técnicas que permitan la generalización de lo aprendido. Temas como el “management” y, en general, todo lo relacionado con la toma de decisiones en distintos ámbitos encuentran en el estudio de casos el procedimiento de estudio ideal.

En la enseñanza primaria y secundaria el método de estudio de caso ha tenido, al menos en los países del sur de Europa, menos éxito. La concepción enciclopédica de los programas escolares y la tradición pedagógica del profesorado no ha contribuido a generalizar esta manera de enseñar. En este artículo se pretende orientar y explicar sus posibilidades y características para su empleo en la enseñanza de la historia y otras ciencias sociales en la educación secundaria.

Concepto, rasgos y componentes

El estudio de casos es una metodología que permite trabajar temas, históricos concretos y existentes y, partiendo de ellos, poder construir visiones generales, conceptos sociales y dotarse de instrumentos metodológicos para acercarse con rigor a otros casos. *Desde el punto de vista educativo puede definirse como un proceso didáctico que intenta la descripción, análisis e interpretación de un objeto de estudio histórico concreto y singular en términos de calidad y complejidad. Tiene como finalidad enseñar a elaborar una explicación histórica del tema de estudio que sea coherente con el análisis general de la temática en la que se enmarca.*

Para definir mejor el concepto de estudio de caso en la didáctica podemos señalar cuatro rasgos que completan su definición y pueden ser considerados como integrantes de su fundamentación metodológica. Estos rasgos son los siguientes: el estudio de caso único es de carácter empírico, se construye en torno a un problema histórico o social, sirve para ilustrar o promover el conocimiento teórico en el que se encuadra el problema elegido y, por último, es uno de las mejores maneras de iniciarse y adentrarse en el estudio de la complejidad del sistema social, tanto en sus aspectos presentes como en el pasado.

Los rasgos señalados se concretan en los siguientes elementos:

- El estudio de caso permite, por un lado, construir reflexiones generales partiendo de lo particular, o bien, transferir conocimientos generales al análisis de lo particular. Por ello, constituye planteamiento didáctico en el que se puede ir de lo micro a lo macro, o de lo macro a lo micro.
- El trabajar cuestiones tangibles, llenas de significado por su actualidad o existencia real y, sobre todo, por su concreción permite a los estudiantes alcanzar un amplio grado de significación conceptual o emotiva en su relación con el tema y el deseo de comprenderlo.
- Por último, cualquier tema de los que pueden abordarse en un estudio de caso tiene carácter holográfico. El acercamiento inteligente a una realidad concreta permite ver su dimensión y su profundidad. De una cuestión surgen otras que constituyen su propio fondo estructural, de ahí su tercera dimensión conceptual que supone el carácter holográfico citado.

Los elementos que componen un estudio de caso en la enseñanza de las Ciencias Sociales son de tres tipos: narrativos, interrogativos y relacionales. Estos componentes no tienen porqué aparecer agrupados y en el orden en que se enumeran en la construcción o diseño de un estudio de casos para escolares. Estos elementos pueden plantearse entrelazados u ordenados en función del tipo de discurso por el que se opte o por la estrategia metodológica elegida. Cuando hablamos de componentes narrativos nos referimos a los datos que configuran la simple descripción de los hechos o de los fenómenos; los componentes interrogativos son todos aquellos que sirven para configurar el problema que se plantea; por último, los componentes relacionales son los elementos que se aportan y que sirven para situar en el contexto histórico, social o, simplemente, conceptual los demás elementos que aparecen.

Tipología

La tipología de estudios de caso en la didáctica de la historia y otras ciencias sociales puede hacerse desde diversos criterios de clasificación. Probablemente ningún estudio de caso pertenezca a uno sólo de ellos, por lo que la clasificación, si se hiciese debería aclarar desde que criterio de clasificación se sitúa. En este escrito establecemos cinco criterios, sabiendo que podrían elaborarse otros diferentes o que combinaran algunos de los que aquí se presentan. La propuesta de clasificación se realiza desde los cinco criterios siguientes: en función de la realidad tratada; en función de su lugar en el currículum; en función de la actividad requerida; en función de su orientación metodológi-

ca; y, por último, en función de los recursos empleados. Vemos algunas posibles tipologías dentro de cada uno de estos criterios:

1. *En función de la realidad tratada* pueden ser verdaderos y simulados. Aunque en general los estudios de caso se suelen construir sobre una realidad histórico o actual existente, por lo que lo estudiado puede ser considerado como un caso real y verdadero, también es posible elaborar casos simulados. En este caso la construcción de caso se hará sobre elementos reales pero situados en un caso virtual. Esta posibilidad se suele realizar para alumnado más joven o cuando se quieren explicar estructuras más cercanas a los modelos de conocimiento conceptual. Un ejemplo de lo que decimos podría ser el estudio de una aldea medieval en el que se incluyeran todos los elementos que constituyen la estructura social y política del feudalismo. Con ello nos sería más fácil ejemplificar o construir el concepto de sociedad feudal.
2. *En función de su lugar en el currículum*: aislados o integrados. Los aislados son aquellos que se programan en el currículum escolar como estrategia para establecer un corte que rompa la posible monotonía que se produce cuando se establece una dinámica de la clase convencional. Se aprovecha una visita a una instalación o bien patrimonial para estudiar algo concreto que es percibida como una actividad extraordinaria y, generalmente, más atractiva. Ello no significa que en este caso no se procure ejemplificar lo trabajado en los temas de clase o sirva de motivación para otros. En el caso del estudio integrado se trata de considerar el estudio de caso como una unidad más, secuenciada coherentemente en el conjunto de la programación y que cumple los objetivos de aprendizaje previstos. Es posible, aunque muy difícil, componer un diseño curricular basado casi exclusivamente en estudios de caso.
3. *En función de la actividad requerida* es posible plantear casos cerrados y casos abiertos. En la primera posibilidad el estudio contiene todos los elementos para su resolución y, generalmente, dirige al estudiante hacia un conocimiento delimitado. En la segunda posibilidad, el estudio de caso está abierto a nuevos datos, posibles indagaciones y es susceptible de incorporar nuevas problemáticas o enfoques. En los casos abiertos se pretende más que el alumnado compruebe la complejidad de la realidad social que obtenga certezas o resultados acabados.
4. *En función de su orientación metodológica*, pueden clasificarse en: expositivo, utilizando la técnica de rol, o planteándolos como un juego de simulación. Cuando hablamos de expositivos no significa sólo que la información sea planteada mediante una exposición magistral por el profesor, sino todo aquel en el que la información que se ofrece vaya organizada en forma de dossier o repertorio documental, sin introducir ningún tipo de implicación del alumnado

haciéndoles jugar un rol empáticamente y racionalmente en el problema planteado. Los juegos de simulación, que en parte, utilizan en ocasiones la técnica de rol, implican la introducción de un planteamiento lúdico, competitivo o no, que suele ofrecer muchas posibilidades de motivación. Se ha escrito mucho sobre este tema, por lo que nos remitimos a la bibliografía existente.

5. *En función de los recursos empleados* se pueden clasificar en: los que basan transmisión de la información a través de documentación escrita e/o iconográfica, en los que predomina un tratamiento de la información por medios audiovisuales, y los que utilizan el soporte informático, a través de aplicaciones multimedia. En este último caso, no nos referimos a los hipertextos que incorporan documentación gráfica y textual, sino a los que comportan un planteamiento interactivo usando todo tipo de recursos y, generalmente, estableciendo un planteamiento funcional de rol o de estrategia.

Principales ventajas y desventajas

Las principales ventajas para la acción didáctica que ofrece el estudio de caso en la educación se pueden resumir en los diez puntos siguientes:

1. Establece un puente ente la teoría y lo concreto.
2. Potencia la enseñanza activa ya que permite trabajar aspectos técnicos y metodológicos.
3. Fomenta el desarrollo del juicio crítico: causas históricas.
5. Facilita la comprensión de los motivos que tuvieron las personas para actuar de una determinada manera.
6. Permite la comprensión de posiciones diferentes ante un conflicto o un problema.
7. Si el planteamiento metodológico es de juego de simulación o asunción de roles suele resultar muy motivador.
8. Familiariza con representaciones simbólicas e iconográficas.
9. Si son trabajados correctamente, favorecen la sistematización de los procedimientos.
10. Ofrece muchas posibilidades para construir un modelo curricular flexible y adaptado.

Pero no todo puede ser considerado ventajas didácticas, por lo que es preciso hablar de algunas limitaciones que deben ser consideradas cuando se utilizan como técnicas de enseñanza/aprendizaje. Los inconvenientes pueden resumirse en cinco puntos:

1. Es difícil que un microcosmos suministre por sí sólo un escenario general o una explicación estructural.
2. Puede confundir si se refuerza lo anecdótico o lo excesivamente singular.
3. Abordan aspectos parciales de la realidad social que deben ser completados con otras unidades.
4. Son difíciles de construir.
5. En los juegos de simulación, en ocasiones, tiene más potencia lo lúdico que lo instructivo.

Pese a todo, el estudio de caso en la enseñanza de la historia y otras ciencias sociales abre un extraordinario campo de actuación didáctica que permitirá ofrecer nuevas perspectivas y excelentes posibilidades de trabajo en las clases de educación secundaria. Ello siempre que el profesorado no las emplee como única forma de presentar los contenidos y combinándolas adecuadamente con temas que ofrezcan visiones generales y explicaciones globales de los social.

LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS HISTÓRICOS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: COHERENCIA Y AUTONOMÍA RESPECTO A LOS AVANCES DE LA CIENCIA HISTÓRICA¹

En los últimos tiempos, ligado a la crisis de los sistemas educativos y a la propia crisis de la ciencia histórica, se ha producido un cierto desconcierto que ha debilitado la propia convicción del profesorado sobre la utilidad de la Historia como conocimiento formativo. Uno de los síntomas del mencionado desconcierto es la falta de consenso efectivo sobre la Historia que debe ser enseñada y los criterios que deben servir para configurar la secuencia de contenidos para la educación secundaria.

Conviene recordar que la presencia de la Historia en la educación se justifica por muchas y variadas razones². Además de formar parte de la construcción de cualquier perspectiva conceptual en el marco de las Ciencias Sociales, tiene un interés propio y autosuficiente como materia educativa. Y para que ello sea así, deben elaborarse los criterios de selección de contenidos y las funcionalidades que el conocimiento histórico debe poseer en el contexto escolar. En la actual situación social, esta orientación se hace más relevante ante el uso y abuso que se está haciendo de la historia.

La selección de los contenidos históricos que se incorporan a la educación debe hacerse, desde mi punto de vista, con criterios que compaginen los objetivos educativos con el respeto a la coherencia y a la explicación histórica conseguida por el método histórico, lo que significa que la Historia enseñada debe incorporar los avances de la

¹ Este escrito corresponde en su totalidad al artículo: Joaquim Prats. "La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica". En: *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Número 12. Barcelona: Abril, 1997

² En los últimos años se ha producido en España un cierto debate en torno a los nuevos programas oficiales. Uno de los historiadores que más se ha destacado en defensa del papel de la historia como elemento formativo de máximo interés es Julio Valdeón del que seleccionamos dos trabajos, de los varios que ha publicado, sobre este tema: Julio Valdeón. *En defensa de la Historia*. Valladolid: Ed. Ámbito. 1988 y "Enseñar Historia. Todavía una tarea importante" en: *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. nº 1. 1994. La defensa de la capacidad formativa de esta disciplina que realiza Julio Valdeón es compartida, en líneas generales, por la mayoría de los que nos dedicamos a enseñarla.

ciencia histórica. Pero este principio general, que parece evidente, debe ser matizado. Una directa dependencia de la educación respecto a las teorías históricas no facilita la correcta incorporación de este saber en los aprendizajes escolares. Debe huirse del mecanicismo que puede suponer encontrar a cada tendencia historiográfica o a cada línea interpretativa su correlato escolar. Como señala Jacques Scheibling³ para la Geografía, el necesario “*décalage*” entre la Historia universitaria y la Historia escolar no significa, necesariamente, un retraso de la segunda respecto a la primera. Lo que no quiere decir que, para enseñar de manera válida, no sea necesario dominar la problemática de la disciplina. Pero es necesario saber distinguir el ámbito historiográfico del ámbito educativo.

La razón de lo dicho radica, entre otras cuestiones, en que la discusión historiográfica da por sabido el conocimiento de los hechos, los conceptos y, sobre todo, la naturaleza de este tipo de conocimiento, mientras que en el ámbito escolar esta situación no se da, por lo que los objetivos educativos deben establecer la consecución, en los primeros pasos, de los saberes históricos más elementales, todo ello sin perder de vista todo el proceso que debe conducir a ir construyendo y enseñando a construir una(s) teoría(s) explicativa(s) del pasado. Por ello, la selección de los contenidos, siempre ligados al avance de la ciencia, debe ser hecha teniendo en cuenta el momento en que se encuentra el proceso de aprendizaje, o lo que es lo mismo, el grado y número de conocimientos que se tienen de cada tema y de la visión general que se tiene de la Historia. Y a ello hay que añadir: la propia dinámica educativa que incorpora elementos contextuales (social-políticos); los objetivos formativos generales a los que la Historia puede y debe contribuir; y el nivel de destrezas intelectuales (procedimientos, “*procedure*” en el inglés de EEUU) que ha alcanzado el alumnado.

El difícil equilibrio -avances de la ciencia histórica/objetivos educativos- se puede salvar en una adecuada elección y secuenciación de los contenidos, y la puesta en práctica de una estrategia didáctica que consolide, paso a paso, los aprendizajes que contribuyan a comprender las explicaciones históricas y la naturaleza de éstas. Ello significa, por un lado, que se deberá partir del tratamiento elemental de cómo conseguir una noticia histórica, de cómo analizarla, criticarla y verificarla, de cómo hacer hipótesis sobre el pasado, y de cómo incorporar las respuestas a estas preguntas a una visión más general, etc. Por otro lado, ir construyendo los conceptos que caracterizan los periodos históricos, única forma en el que los acontecimientos o las historias locales cobran significación y valor, y ello en la medida que se enmarcan, y por lo tanto se explican (y explican), en un determinado proceso. Pero entre los primeros pasos y los últimos hay un largo camino que es preciso recorrer, lo que supone que se debe programar con perspectiva de más de un curso escolar con el fin de incorporar adecuadamente los contenidos, las destrezas intelectuales, los métodos y las técnicas de

³ Jacques Scheibling, *Qu'est-ce que la Géographie*, Paris: Hachette Supérieur, 1994. Pag. 174

trabajo. Probablemente, este proceso necesita más tiempo del que la actual educación secundaria obligatoria ofrece a la enseñanza de la Historia.

Todo ello deberá permitir establecer diversas aproximaciones a determinados contenidos históricos, para poder así ir elaborando una cierta teoría explicativa que considere como punto fundamental, además de otros, el aprendizaje de la naturaleza del conocimiento histórico, lo que constituye un potente elemento para la educación completa de los ciudadanos y ciudadanas. En coherencia con lo que acabo de afirmar, encuentro tan poco adecuados los diseños curriculares que incluyen explicaciones acabadas y cerradas de la Historia sin desvelar como se ha llegado a ellas, como los que la utilizan como “ilustración erudita” que sazona un determinado problema del presente. De peor calidad educativa son los diseños de Ciencias Sociales que hacen un uso de informaciones históricas para apoyar explicaciones ideológicas de hechos contemporáneos. Lo dicho supone que la Historia no debe ser considerada como un conocimiento auxiliar de otras ciencias sociales, ni ser desmigajada en “historietas” para darle un matiz erudito a cualquier tema y, menos aún ser argumento para la ideologización acrítica del alumnado.

Criterios tradicionales empleados en la selección de contenidos históricos en la Educación

La selección de los contenidos históricos para la educación no se ha hecho, por parte de las administraciones educativas, teniendo como principal referente los avances de la ciencia histórica, ni, desde mi punto de vista, las necesidades educativas de los estudiantes.

Como ya es sabido, en el mundo clásico, la Historia constituía una disciplina literaria que formaba parte de la expresión épica de la cultura helénica. En el mundo medieval y siglos posteriores, la Historia era una parte más de la explicación bíblica. Los ilustrados del siglo XVIII la caracterizaron como instrumento de comprensión del necesario cambio y evolución de la sociedad, enlazándola a la “idea de progreso”. Pero, si exceptuamos algunos casos, la Historia no formaba parte sustancial de los estudios académicos.

En el siglo XIX es incorporada en casi todos los países europeos como materia en la primera y segunda enseñanza, al tiempo que se crearon los estudios universitarios de esta especialidad. A partir de este momento, comienzan a darse los primeros debates sobre el carácter que debía tener esta disciplina a la hora de llevarla a las aulas escolares. En la mayoría de los casos, la enseñanza de la Historia pasó a ser una forma

de ideologización para transmitir ideas políticas y sentimientos patrióticos. La consolidación de los estados liberales y el surgimiento de los nacionalismos llevó aparejado un interés por parte de los gobiernos de fomentar el conocimiento de la Historia nacional como medio de afianzar ideológicamente la legitimidad del poder y cimentar y estimular el patriotismo de los ciudadanos.

En las últimas décadas, la enseñanza de la Historia ha sufrido una importante evolución en su configuración como disciplina científico-académica, alcanzando una cierta atención por parte de los sectores educativos y sociales. En relación con estos cambios, tanto en España como en otros países europeos, las administraciones educativas están replanteando los criterios de selección de contenidos históricos. Esta cuestión se ha venido enfocando, en la mayoría de los casos, desde tres perspectivas diferentes que han tenido mayor o menor peso en función de los diversos países, la orientación política de los gobiernos, y la capacidad de organización e influencia de los colectivos de profesorado. Las describiré de manera muy esquemática, señalando algunos de los problemas que han planteado y siguen planteando. Debe hacerse notar que no pretendo tratar esta cuestión ligada a las discusiones historiográficas, sino a los criterios u ópticas desde las que se han elaborado tradicionalmente los programas de Historia en la educación secundaria.

A. PROGRAMAS DESDE LA DOMINANTE DE LA HISTORIA NACIONAL

Este criterio es el más tradicional y proviene, como acabo de señalar, de la visión decimonónica y de principios del actual siglo. Las burguesías triunfantes del siglo XIX, vieron en la Historia un excelente medio para crear conciencia y asentar la estabilidad social de los estados. En todos los planes de estudios se generaron visiones de la Historia, que trascendieron a los libros de texto, donde el objetivo fundamental era la transmisión de una idea de Historia colectiva como nación: la Historia al servicio de los Estados. En realidad, los nacionalismos han hecho uso y, en ocasiones, abuso de la Historia, ya que, como señala Topolsky, “la Historia y su conocimiento son uno de los principales elementos de la conciencia nacional y una de las condiciones básicas para la existencia de cualquier nación.”

Esta visión sigue estando presente en la actualidad. Recuérdese, por ejemplo, la discusión que se produjo en Francia⁴ a principios de la década de los ochenta, cuando Michel Debré y el “Comite pour l’indépendance et l’unité de la France”, señalaron los peligros que para la educación de los futuros ciudadanos franceses podía provocar la aprobación de los programas de Historia que no reforzaran el sentimiento patriótico. Frente a ellos, los partidarios de la llamada pedagogía a “l’*eveil*” relativizaban esta posición señalando que la Historia era un excelente conocimiento para desarrollar

⁴ Suzanne Citron. *Enseigner l’Histoire aujourd’hui. La mémoire perdue et retrouvée*. Paris: Les Éditions Ouvrières. 1984

elementos educativos relacionados con el desarrollo de las capacidades intelectuales y creación de un espíritu crítico ante los mensajes y fenómenos sociales. Este tipo de controversia se ha repetido en muchos países en términos más o menos parecidos.

La perspectiva nacionalista en la selección de contenidos históricos para la enseñanza se ha extremado hasta límites peligrosos en los periodos de preguerra y, sobre todo, ha sido muy utilizada por los regímenes totalitarios. Un ejemplo de lo que decimos es el caso español durante el anterior régimen político. Aunque la visión y los contenidos patrios estaban presentes en los programas escolares de principios de siglo, esta tendencia se acentuó de manera exagerada en la época de la dictadura del general Franco⁵. La principal justificación del Régimen era la singularidad del modelo político franquista en oposición a las “funestas” ideas liberales o socialistas que siempre venían del exterior y, en particular, de Europa. Así, se exaltaba la grandeza de la España Imperial, o las guerras contra los extranjeros, como es el caso de la Guerra de la Independencia contra la Revolución Francesa, etc.

Actualmente, estas distorsiones tan exageradas han dado paso a un debilitamiento de esta orientación quizá como fruto de una reacción pendular y un cierto desprestigio de la Historia “patriótica”. Como contrapartida, se puede caer en una excesiva exaltación de la Historia regional o local, con el consiguiente peligro de promover un nuevo “chauvinismo” que suele llevar aparejado el surgimiento de actitudes insolidarias o, como mínimo, tergiversadoras del conocimiento histórico, provocadas por una supervaloración del patrimonio propio.

B. HISTORIA COMO INSTRUMENTO PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL PRESENTE

Esta visión, que tiene su origen en la Ilustración y fue incorporada a la teoría marxista, defiende considerar la Historia como un proceso de progreso continuado, lo que supone que, al conocer las claves de este progreso, se está en mejor posición para acelerarlo o estimularlo. Esta tendencia, considerada la más progresista, ha tenido mucho éxito en España. La tantas veces citada frase de Josep Fontana: “La Historia es un arma para los combates de hoy y una herramienta para la construcción del futuro” resume el papel que, desde este punto de vista, debe tener la enseñanza de la Historia. Según esta visión, el tipo de enseñanza de la Historia y la propia Historia que hay que llevar a las clases, debería potenciar los aspectos relacionados con una concepción de la materia como disciplina científica, rigurosa en el análisis social, y con un fuerte potencial transformador de la sociedad.

⁵ Rafael Valls Montés, *La interpretación de la Historia de España, y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista* (1938-1953) Valencia: ICE. Col. Eines de Treball. 1983. En los últimos años han aparecidos diversos artículos y libros sobre el tema. Referenciamos sólo el que consideramos que fue pionero en esta cuestión.

Desde esta perspectiva, la selección de los contenidos históricos deberá tener como principal objetivo, no el estudio de una determinada Historia universal, nacional o regional, sino los elementos que configuran un determinado modelo de progreso, la caracterización de las sociedades y el papel que dentro de ella han realizado los diversos grupos y clases sociales. La Historia nacional podrá ser un buen banco de pruebas, pero el objetivo no será tanto el cultivo de un determinado sentimiento de adhesión a una colectividad, sino el aprendizaje del funcionamiento de las sociedades y las fuerzas que las transforman con el fin de situarse desde una determinada perspectiva ante los problemas sociales, culturales y políticos de la actualidad.

Pese a que esta orientación no ha sido propuesta de manera explícita por las administraciones educativas de los países occidentales (lo fue en países comunistas), aquí sí que tuvo una gran presencia efectiva en las programaciones de un sector amplio del profesorado. En los últimos tiempos, como consecuencia de la crisis que parece vivir la Historia en tanto que disciplina científica, este enfoque está en franco retroceso en la orientación de los programas. Un síntoma es el escaso eco que la llamada explícitamente “historia marxista” tal como se concebía en los años setenta, suele tener en los foros universitarios. Por otra parte, la experiencia de las últimas décadas parece apuntar a las enormes dificultades que ha tenido su traducción al quehacer didáctico de las enseñanzas medias. Como ya expuse en el análisis de la experiencia Alemania, 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 “categorías historiográficas resultado de la relación de conceptos abstractos para formar un modelo así mismo abstracto”⁶. Lo peor era que, desde el punto de vista didáctico, el alumnado “memorizaba explicaciones acabadas” que no resultaban comprensibles ni significativas.

C. HISTORIA COMO INSTRUMENTO PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA DIFUSIÓN DE IDEAS Y ACTITUDES SOCIALES

La Historia es, sin duda, una de las disciplinas más proclives a la manipulación desde las diversas posiciones ideológicas. La calidad del conocimiento histórico, si este es considerado como un tipo de saber científico, es ajeno a juicios de valor moral o ideológico, pero lo cierto es que constituye un buen campo que propone sugerentes situaciones para tratar sobre las ideas, actitudes y valores. Ello ha provocado que su enseñanza se halla utilizado, en ocasiones, como demostración de posiciones ideológicas y morales contrapuestas: belicismo-pacifismo; autoritarismo-liberalismo, bondad-maldad, etc.. Hay incluso teorías recientes, como la de Rothe⁷, que propugna

⁶ Joaquim Prats "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias "Alemania 75 e Historia 13-16". En: Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (Compiladores) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid: Aprendizaje Visor, 1989. Pág. 202

⁷ V. Rothe. "Teoría crítica y didáctica de la Historia" en *Revista de Educación*. nº 280. 1986

que se deben seleccionar los contenidos históricos en recuerdo de la opresión vivida por el hombre, las injusticias y los sufrimientos, así como el esfuerzo para solucionarlos. Desde esta postura, la Historia es un excelente medio para captar al alumnado hacia posiciones muy definidas, que no incorporan el grado de consenso general que es propio de las democracias, sino visiones determinadas que entran en contraposición con otras. Se partiría de una concepción que no se definiría por ser ni un análisis materialista, ni idealista puro, sino una reflexión interesada ajena a la comprensión objetiva del pasado que, sin duda, ofrece una excesiva frialdad analítica para los objetivos que se propondrían desde la teoría citada. Esta tendencia, que está en parte recogida en el Diseño Curricular Base, provoca, desde mi punto de vista, una clara dificultad para enseñar a construir el conocimiento histórico. Los contenidos utilizados no tienen en esta visión, más valor que la funcionalidad que cobran en un argumento ideológico, por respetable que este sea, pero se pierde toda la eficacia racional que una incorporación de un conocimiento histórico más objetivo puede tener como medio para explicar el pasado y, por analogía, el presente. Es frecuente escuchar decir a los historicistas que las causas de los problemas del presente están en la Historia, lo que significa desconocer que las causas siempre son parte del problema presente y que en el pasado, en la Historia, sólo encontraremos los antecedentes.

El criterio de selección de contenidos que más se ha planteado últimamente, sobre todo por las prescripciones de la administración educativa española, es la de considerar la enseñanza de la Historia como un instrumento para el desarrollo de las capacidades de carácter intelectual, de maduración personal y orientar la actitud social del alumnado⁸. Sin negar que los objetivos que propugna esta perspectiva son inherentes a cualquier actividad educadora, por lo que son dignos de señalarse cuando hablamos del aprendizaje de la Historia, es evidente que son opciones que no pueden presidir los principales criterios de selección de contenidos educativos en la enseñanza de esta disciplina, a no ser que se pierda de vista la referencia epistemológica de este tipo de conocimiento, sin el cual es imposible decir qué se enseña y qué se aprende en Historia.

En realidad, ninguno de los tres enfoques comentados se produce en la práctica de la manera descrita⁹. Los programas concretos que realizan las editoriales de libros de texto y, más todavía, las clases que prepara el profesorado son más eclécticas y suelen plantear y combinar visiones relacionadas con el refuerzo de la identidad colectiva, con otras más explícitamente disciplinares, con el cultivo de valores y actitudes, y con el desarrollo de las destrezas intelectuales.

⁸ Las investigaciones recientes nos indican que, pese a la prescripción oficial, esta tendencia es minoritaria entre el profesorado de secundaria y está defendida, más que por mayoría de los profesores y profesoras, por un sector de los psicólogos educativos o por una minoría de docentes que se han adherido a las teorías de éstos.

⁹ Así queda demostrado en algunas recientes investigaciones.

¿Qué tipo de contenidos históricos deberían incluirse en los procesos de aprendizaje?

La propuesta que se hace a continuación pretende desligarse de la moda historiográfica del momento, de las presiones de la política que tiende a justificar las acciones de los gobiernos con la Historia, de la manipulación de la Historia para ideologizar acríticamente al alumnado, y de las visiones excesivamente psicologistas que intentan diluir o relativizar la importancia del conocimiento histórico.

No se trata de ofrecer una cuarta opción que se una a las expuestas, sino un cambio de perspectiva que, sin duda, incluirá elementos relacionados con la Historia nacional, o local, combinado con enfoques en los que la Historia sea considerada como una ciencia que explique el pasado, dotada de herramientas para comprender el presente de forma crítica y, por último, favorezca el desarrollo personal de los alumnos, tanto en los aspectos intelectuales, como actitudinales.

La propuesta que defiendo, combina y asume lo que suele estar consensuado en la cultura historiográfica europea e incorpora entre los contenidos seleccionados, la estructura epistemológica de la ciencia histórica y con los principales núcleos de preocupación de ésta. Pero los contenidos se deben situar en la programación considerando de manera importante la posibilidad real de aprendizaje por parte de los alumnos, por lo que la selección deberá sacrificar en muchos momentos las contingencias recientes de la ciencia histórica. Por ello, la selección de contenidos parte, por un lado, de la imposibilidad de plantear en la Educación Secundaria los saberes históricos acabados y, por otro, la necesidad de ir acercando los conocimientos, los métodos y las técnicas de trabajo en clase hacia lo que podríamos denominar como “lo histórico”. En suma, ir construyendo y enseñando a construir el conocimiento histórico.

Sin la pretensión de ser exhaustivo, se pueden señalar diversos tipos de temáticas que adoptaran diversas presentaciones, tanto en cuanto a la selección de hechos, como de las distintas épocas de la Historia, como en el tipo de ámbito de conocimiento que se seleccione (economía, cultura, política, etc), como en su dimensión espacial-política (local, regional, nacional, occidental, etc.). Los que considero de mayor importancia son los seis siguientes:

- 1º Temas que incorporen elementos para el estudio de la cronología y en tiempo histórico. Se trata de trabajar sobre uno de los elementos definidores y específicos de la Historia: el tiempo y los “tempus” o ritmos de cambio. Los estudiantes se deben dar cuenta del carácter convencional de las unidades de medida del tiempo, y acercarse a la comprensión de problemas tan complejos

como los referidos a la noción de tiempo/causalidad en la Historia, la adquisición del sentido de continuidad temporal, y la comprensión de los distintos ritmos de crecimiento histórico y desarrollo histórico que, como es sabido, son conceptos distintos.

- 2º Estudios de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la Historia. Se trata de centrar el trabajo en la caracterización histórica de los acontecimientos sucedidos. Es cierto que ha existido un cierto rechazo, en los últimos años, al confundir éste concepto con la Historia de “reyes y batallas” que debían aprenderse de forma memorística o que se quedaban en la pura anécdota. Pero es necesario recobrar este tipo de contenidos concretos para resituarlos en el contexto de una explicación más general. Desde ésta perspectiva, es útil el trabajo sobre elementos de la Historia local, sobre los grandes hitos, sobre la guerra, sobre la biografía de un personaje, sea éste relevante o no, etc., pero siempre contextualizados, analizados como plasmación concreta de explicaciones más amplias, o como elementos que ayudan a entender un periodo o un momento. El estudio de acontecimientos, hechos y personajes puede poseer, además, una destacada utilidad didáctica, como procedimiento para reforzar la adquisición de método y técnicas de análisis histórico y, lo que es más importante, para aprender a matizar un campo de observación.

- 3º Temas que planteen las ideas de cambio y continuidad en el devenir histórico. Frente a tendencias más estructuralistas que propugnan una idea compartimentada del pasado, desde mi punto de vista, es conveniente trabajar el concepto de continuidad y cambio en la Historia. Para la comprensión de estos conceptos se debe incidir, al menos, en cuatro aspectos que pueden ser considerados como más importantes:
 - a) Los cambios se producen en el tiempo; a veces, son muy rápidos (el ritmo de cambio actual, por ejemplo) y, otras veces, lentos (las transformaciones de la vida campesina a lo largo de los siglos IX y X).
 - b) El ritmo de cambio varía entre sociedades que viven en el mismo tiempo histórico (las comunidades prehistóricas actuales, por ejemplo). Por ello, hay que aprender a disociar el tiempo histórico, que es continuo, de los procesos y hechos que en él se producen.
 - c) Los cambios no han ocurrido de forma continua y no siempre han sido positivos ni progresivos. Los alumnos suelen confundir fácilmente cambio y progreso y, ante unos adolescentes en proceso de maduración personal, hay que dejar claro que la escala de valores difiere de unas sociedades a otras. Deben estudiarse, así mismo, los momentos de transformación acelerada en el

que se precipitan todos los elementos que han ido configurando una nueva etapa social, política o cultural.

d) Los estudios históricos priman los análisis de los cambios y suelen descuidar los estudios que tratan sobre los factores de continuidad. Por ello sorprende ver el rebrote de ideologías sociales, costumbres o litigios, por ejemplo, étnicos o de carácter económicos que parecían olvidados. Incluso en acontecimientos tan paradigmáticos como la Revolución Francesa, por ejemplo, podemos encontrar motivaciones y elementos que son un claro fruto de un rebrote de elementos tradicionales que, sin embargo, impulsan la propia Revolución. Por ello, es preciso incorporar elementos históricos que consideren y ejemplifiquen la pervivencia del pasado en sociedades que, aparentemente, ya han roto con él.

4º Estudios que versen sobre la explicación multicausal de los hechos del pasado. Los conceptos de causalidad histórica son complejos y no concitan siempre una unanimidad entre los historiadores. Por ello, es conveniente elegir contenidos históricos que permitan comprobar la dificultad y la complejidad a la hora de determinar las causas de los acontecimientos. Por ejemplo, un primer paso será la distinción entre intencionalidad de los agentes y causalidad en la explicación de un hecho, elementos que son independientes y casi nunca coincidentes. La comprensión por los adolescentes de la Historia como un proceso continuo de cambio, a lo largo de lo cual se ha configurado nuestro modo de vida actual, implica que tienen que aprender a hacer preguntas sobre las causas que provocaron los cambios y también sobre los factores que los evitaron o los retrasaron. Pero, para entender plenamente las causas de cualquier hecho histórico, tienen también que “aprender” a preguntar sobre los motivos que pudieron tener las personas o grupos sociales para actuar como lo hicieron.

5º Trabajos que dejen patente la complejidad que tiene cualquier fenómeno o acontecimiento social. Este aspecto posee un gran valor educativo en la medida que contribuye a despejar y combatir el mecanicismo, el dogmatismo o la emisión de juicios precipitados. El estudio de la Historia permite, mejor que cualquier otra disciplina académica, comprobar la complejidad de los hechos humanos. Es más formativo entender la formulación de un problema que conocer su resultado sin saber como se ha llegado a éste. Por lo tanto, el estudio de momentos sociales en la que se incorporan diversas variables en la configuración de un escenario social, y analizar lo complicado de las acciones y pasos que explican un acontecimiento o un proceso, deben ser motivos de estudio. Y ello con la pretensión de introducir la idea de “complejidad” que es el denominador común de lo social.

6º Por último, los estudios de los lugares paralelos. Se trata de establecer comparaciones entre realidades históricas que son simultáneas en el tiempo pero que ofrecen características diferentes. En realidad, se trata de trabajar un esquema de diferencias. Es más problemático realizar estas comparaciones entre periodos distantes en el tiempo pese a que, por ejemplo, para el conocimiento de los procesos, puede ser útil siempre que se realice con la debida preparación y cuando ya se han adquirido conocimientos suficientes para contextualizar los distintos periodos o momentos históricos. Comprender la diferencia conduce a la relativización de las situaciones e identificaciones demasiado esquemáticas, de ahí su interés en un planteamiento educativo de la selección de contenidos.

Estos items deben entenderse en una ajustada dialéctica con lo metodológico y lo técnico. Gran parte del contenido radica en desvelar (enseñar) como se construye un determinado conocimiento y detectar las dificultades que tenemos para alcanzar respuestas relativamente exactas a las preguntas que lanzamos al pasado. Ante este reto, los criterios de selección deben verse a la luz de lo que le pedimos a la Historia en un determinado nivel, el de la educación obligatoria, que debe permitir al alumnado tener una idea lo más clara posible del conocimiento histórico, lo que es incompatible, por un lado, con la memorización simple de datos o teorías, y por otro, utilizarla como saber auxiliar no singularizándola y trabajándola específicamente incorporando toda su coherencia interna y claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. Y todo ello, sin olvidar que el contenido histórico seleccionado no debe depender de manera excesivamente directa y mecánica de las recientes teorías y discusiones de la ciencia histórica, ya que existen otros factores de carácter didáctico que pesan tanto o más que la propia disciplina en su configuración universitaria.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- CITRON, Suzanne. *Enseigner l'Histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*. París: Les Éditions Ouvrières. 1984.
- PRATS, Joaquim. "Selection of syllabus content in learning of history". en: COUNCIL OF EUROPE *History ant the learning of history in Europe*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe. 1996.
- PRATS, Joaquim "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias "Alemania 75 e Historia 13-16" en Mario CARRETERO, Juan Ignacio POZO y Mikel ASENSIO (Compiladores) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid: Aprendizaje Visor, 1989.

- ROTHE, V. “Teoría crítica y didáctica de la Historia” en *Revista de Educación*. nº 280. 1986.
- SCHEIBLING, Jacques. *Qu'est-ce que la Géographie*. París: Hachette Supérieur, 1994.
- VALDEÓN, Julio. “Enseñar Historia. Todavía una tarea importante”. En: IBER. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. nº 1. 1994.
- VALDEÓN, Julio. *En defensa de la Historia*. Valladolid: Ed. Ámbito. 1988.
- VALLS MONTÉS, Rafael. *La interpretación de la Historia de España, y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)* Valencia: ICE, (Col. Eines de Treball). 1983.

EL ESTUDIO DE LA HISTORIA LOCAL COMO OPCIÓN DIDÁCTICA ¿DESTRUIR O EXPLICAR LA HISTORIA?¹

Desde el punto de vista pedagógico, la historia de la localidad y, en general, los estudios de entorno pueden constituir un punto de interdisciplinariedad y motor de aprendizajes instrumentales base para la comunicabilidad. Permiten, entre otras cosas, partir de una observación sobre el terreno, situar al alumno en una posición apta para la “investigación” y, por lo tanto, en la línea del aprendizaje por descubrimiento. Pero el estudio de la historia de una determinada localidad o comarca no debe ser por sí mismo, sino como aportación y ayuda para reforzar la adquisición de método y para *aprender a matizar un campo de observación*. En los últimos tiempos, este tipo de trabajos se han oficializado y aparecen prescritos en los currícula de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Educación Secundaria en su etapa obligatoria. En realidad, el incorporar la historia local es una idea antigua que, por diversas razones, era tenida por unos pocos como alternativa al aburrimiento que, según se decía, ofrecía la historia académica.

Desde los conocimientos actuales sobre Didáctica de la Historia, parece recomendable la incorporación de este tipo de trabajos académicos en los currícula de historia, pero debe tenerse en cuenta la gran dificultad que comporta su aplicación en la clase, tanto por la posible simplificación del conocimiento histórico, como por el riesgo de construir una “*sopa de anécdotas*” que poco o nada aporten a la formación que puede conseguirse con la comprensión de la dinámica y explicación de los hechos y periodos históricos. En este artículo intentaremos plantear los pros y contras que conlleva la utilización de los estudios de la historia de la localidad como opción didáctica en la Educación Secundaria.

La enseñanza de la historia local: una vieja historia

Si hay un debate antiguo respecto a la enseñanza de la Historia, es el de centrar el aprendizaje de los alumnos sobre la historia de lo próximo frente a la historia general y viceversa. A finales del siglo pasado y principios de éste, algunos autores señalaban la

¹ Este escrito fue publicado en: Joaquim Prats. "El estudio de la Historia local como opción didáctica. ¿destruir o explicar la historia". En: *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía, e Historia*. Número 8. Barcelona: Abril 1996.

conveniencia de incorporar a la clase el conocimiento de la historia de la localidad o la región en la que se encontraba el centro educativo. Los defensores de esta opción fundamentaban su posición en los clásicos de la pedagogía. Se decía que Emilio estudiaba su entorno “sin saberlo” viviendo en la naturaleza y aprendiendo de los campesinos. Los seguidores de Rousseau, Salzman o Pestalozzi, entre otros, defendieron el estudio del medio y su historia como el método pedagógico más idóneo.

Hace casi cien años, John Dewey planteaba el estudio de la historia local como actividad fundamental en la enseñanza de la Historia para la educación primaria, ya que los niños, decía, solo tenían la capacidad de comprender los hechos cercanos y positivos². Ideas semejantes las encontramos en multitud de autores de la época y posteriores. Es evidente que dicha posición se compaginaba mal con los esfuerzos de los estados europeos en convertir la asignatura de historia en un instrumento ideológico para reforzar la “unidad nacional” y para fomentar el patriotismo.

En los países anglosajones, la historia local se fue entronizando paulatinamente en los programas de estudios, probablemente favorecido por la propia estructura educativa, en la medida que la responsabilidad y la financiación de los centros docentes era mayoritariamente de los entes locales o regionales. Ya en los años cincuenta, la historia local aparece como una actividad normalizada en las prescripciones y en los documentos de las asociaciones de profesores ingleses³. En el resto de los países europeos, tan sólo encontramos este planteamiento en profesores y movimientos de tendencia más progresistas, generalmente alejados de los centros de decisión académica o político-administrativa. Cuando aparece la incorporación de la historia local al plan de estudios, como es el caso de la obra del pedagogo alemán de comienzos de siglo, Richard Seyfert, se hace recomendando que “la historia de la localidad se “enlace” íntimamente con la historia de la nación” dado que la enseñanza de la historia debe de ir “impregnada de asuntos patrios”, pues el principal objetivo de ésta es el de “despertar el sentimiento nacional y el amor a la patria”⁴.

En el primer tercio del siglo, esta cuestión traspasó las puertas de la institución universitaria y se convirtió en centro de discusión intelectual entre historiadores y pedagogos. El tema fue ampliamente debatido en un país tan poco proclive a los estudios de historia local en la enseñanza, como es Francia. El conocido profesor de la Sorbona, Roger Cousinet, estableció lo que ha sido parte de la doctrina oficial durante

² J. DEWEY. *L'école et l'enfant*. Neuchâtel: Institut J.J. Rousseau. Delachaux et Niestlé. 1913. La versión inglesa de esta obra fue publicada en New York en 1897.

³ Esta recomendación se encuentra en diversos documentos tanto oficiales como académicos. Así el libro de la ASSISTANT MASTERS ASSOCIATION. *The teaching of history in secondary schools* Cambridge: Cambridge University Press, 1950 que se ha ido reeditando hasta hace pocos años, incluye un amplio apartado de "Local history". Un manual de gran éxito entre los profesores de historia, también con varias ediciones, (W.H. BURSTON y C.W. GREEN, *Handbook for History Teachers*. London: Methuen Educational Ltd. 1962), incorpora un capítulo dedicado específicamente a este tema.

⁴ Richart SEYFERT. *Prácticas Escolares*. Barcelona: Ed. Labor. 1932. (Primera edición en Alemán 1926).

muchos años en el sistema educativo del país vecino. Cousinet tanto en su obra, *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*, como en *La clase. El estudio del medio*⁵ manifiesta sus claras reservas hacia el uso de la historia local en las aulas, si bien la recomienda para iluminar algún punto oscuro de la historia general. Cousinet critica a los ingleses la ambigüedad de lo que se considera “medio natural del niño”, lugar donde se situaría el ámbito de análisis histórico, señalando que el medio natural del niño no tiene que coincidir, necesariamente, con el medio real, ya que éste se construye tomando elementos de su medio, pero también de otros procedentes del “juego, la ficción, las lecturas o el cine”⁶. Duda también, que el estudio de la historia local favorezca el arraigo de los estudiantes a su localidad o región y estimule el amor a su entorno. Y, por último, expone que la pretendida motivación que puede producir el contacto con objetos de estudio próximos no está clara, ya que “no hay objetos interesantes, señala, sino que hay objetos que corresponden a intereses”⁷. Estas ideas triunfaron entre el profesorado galo y, hasta la popularización de la llamada pedagogía de “l'éveil” en los años 1970, en las aulas francesas poco o nada se ha trabajado referente a los estudios del medio y en concreto de su historia.

Los años setenta presenciaron una fuerte agitación de amplios sectores de profesores que proponían una renovación de su práctica profesional. En Inglaterra se canalizaron muchas de estas inquietudes a través de los programas de renovación didáctica auspiciados por el Schools Council. En Francia o Italia las nuevas tendencias se afincaron en grupos de profesores que presionaban a sus gobiernos para la revisión de los programas tradicionales. Se realizaron numerosas actividades de discusión y se vivió un período de producción de nuevas propuestas concretas sobre cómo y para qué enseñar Historia. Entre los grupos renovadores franceses e italianos (MCE, GFEN, Forum Histoire, etc) la inclusión de los estudios de entorno, en los que se incluía la historia local, formaban parte nuclear en la selección de los contenidos que se debían incluir en el currículum⁸. Actualmente, estas tendencias han perdido vigor. En los últimos años se está volviendo, de nuevo, a una configuración, al menos de los contenidos disciplinares, muy parecida a la tradicional⁹. Dicho de otra manera, se vive en la mayoría de los países un cierto Termidor en relación a los planteamientos realizados durante las dos décadas anteriores.

⁵ Roger COUSINET. *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*. París: Les Presses d'Ile-de-France. 1950.

- *La clase. El estudio del medio*. Buenos Aires: Ed. Nova. 1955 (no hemos localizado la edición francesa que, según nuestras noticias es anterior a 1950).

⁶ R. COUSINET. *La clase...*, Pág 39.

⁷ Ibidem. Pág.42.

⁸ En este contexto se publicó en Francia un librito cuya traducción tuvo mucho éxito en España. Se trata de Jean-Noël LUC. *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Ed. Cincel. 1981.

⁹ Vid. J. LEDUC; V. MARCOS ÁLVAREZ; J. LE PELLE. *Construire l'histoire*. Beltrand-Lacoste/CRDP Midi-Pyrénées. 1994. Sobre la Evolución de la enseñanaz reciente de la Historia puede verse: Joaquín PRATS et alii. "Historia". En: *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*. Barcelona. Ed. Planeta. 1988. Vol. 4 y M. Inmaculada GONZÁLEZ MAGRANÉ. "La Enseñanza de la Historia en el Bachillerato. La visión de los alumnos". Tesis doctoral inédita. Universidad de Lleida. 1992.

Del “sarampión” del entorno a la “bendición” del medio

En España, si hacemos excepción del pensamiento de algunos autores de finales del siglo pasado y primer tercio del presente y algunas experiencias en la Segunda República, puede afirmarse que no ha existido una tradición de incorporar la historia local a los planes de estudio. Pero durante los años de la década de 1970, surgió una tendencia, en los grupos de renovación pedagógica de profesores de EGB, que propugnaba la incorporación del estudio del “medio” en enseñanza primaria. En general, esta tendencia no fue tenida en cuenta entre el profesorado de bachillerato que, por aquellos años, buscaba la manera de pasar de la historia de los hechos y datos, a la historia de las civilizaciones, unos, o de los modos de producción, otros.

Para la mayoría de los defensores de los estudios del entorno, los conocimientos históricos se debían diluir constituyendo un elemento más en el conjunto de los contenidos llamados “sociales”. El núcleo de lo que había que aprender era un centro de interés (Cfr.: “quienes somos y de dónde venimos en mi pueblo o barrio”) al que se le atribuía una mayor potencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los promotores de estas propuestas justificaban su opción basándose en aspectos psicológicos, metodológicos y didácticos. Se consideraba que, a estas edades, sólo podía trabajarse en las clases de primaria cuestiones concretas y tangibles. Se citaba, para ello, la autoridad de J. Piaget en su concepción del desarrollo intelectual del niño, los alumnos de edades correspondientes a la EGB se encontraban en un “estadio de desarrollo operacional concreto”, por lo tanto, qué mejor que basar los aprendizajes en estudios de historia local que, al menos en teoría, permitía apreciar la ligazón entre las cosas concretas, comprobables, conocidas y cercanas con el aprendizaje de conceptos. Era la historia que el niño tenía más próxima porque se encontraba en su propio ambiente y en el paisaje¹⁰. En el terreno de la metodología, se consideraba la historia del medio como el procedimiento ideal para trabajar aspectos como las capacidades de inferencia, formulación de hipótesis, de verificación y de síntesis del conocimiento, etc. El aprendizaje se basaba en la experiencia directa, considerada como el punto de partida de cualquier adquisición de nuevos conocimientos y como criterio más válido para comprobar la teoría¹¹.

Bajo esta tendencia didáctica, se realizaron experiencias interesantes y, en muchos casos, innovadoras. También es cierto que, en muchas ocasiones, el propio concepto de “medio” resultaba excesivamente amplio y confuso. Adolecía de un cierta debilidad

¹⁰ O. JANER. "La història i el medi propi" en *Perspectiva Escolar*. n.º 5 Enero de 1976. Se usaban diversas obras para basar, desde la óptica psicológica, la opción didáctica, como H. AEBLI. *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires: Ed. Kapeluz. 1973.

¹¹ Así está formulado en obras como la de Roser BATLLORI I OBIOLS y Monserrat CASAS I VILALTA. *L'ensenyament de la Història a l'escola. Societat i territori al Vallès Occidental*. Barcelona: E.U. (ICE U.B.), 1982.

desde el punto de vista teórico¹² y, en algún caso, se le otorgaban virtudes pedagógicas, casi mágicas, desde posiciones intelectuales de una palpable simplicidad¹³. Sea como fuere, lo cierto es que pronto los cuestionarios oficiales se hicieron eco del tema. Los llamados programas renovados de EGB, que se publicaron a principio de la década de 1980, incluyeron el estudio del entorno para el ciclo medio de esta etapa. Posteriormente, después de aprobada la LOGSE, los estudios de historia local y del medio se han convertido en un "leiv motiv" en muchos de los bloques temáticos del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, tanto en la Educación Primaria, como en la Educación Secundaria.

La propuesta oficial no deja de ser sugerente y, al tiempo, arriesgada si tenemos en cuenta, como se desprende de una investigación reciente, que no es frecuente ni mayoritario el uso generalizado de fuentes históricas en las actuales clases de bachillerato y, todavía menos, la incorporación al currículum escolar de estudios de historia local. Por lo tanto, no es sencillo conseguir una introducción general en la acción educativa de esta etapa de planteamientos de este tipo. Esta falta de tradición se debe, sin duda, a la ausencia de prescripciones oficiales, hasta el presente pero, sobre todo, a la fuerte tendencia mayoritaria entre el profesorado de bachillerato de los años setenta y ochenta a un concepto de historia total, -¿materialista?- que ha intentado, con poca fortuna, ofrecer una visión general del devenir histórico mediante el estudio de los grandes periodos desde una óptica socio-económica. Desde mi punto de vista, los principales problemas no proceden tan sólo de la falta de tradición, o de la inercia universitaria sino de la dificultad que supone la introducción de la historia de la localidad por razones, tanto didácticas, como, sobre todo, historiográficas.

Aunque es cierto que, en los últimos años, asistimos a una crisis que pone en cuestión el consenso tácito que había entre el profesorado sobre los contenidos históricos que debían ser impartidos en la enseñanza. Las causas últimas de éste hecho parecen ser de dos tipos: ***la propia confusión que existe hoy sobre la propia materia histórica y la inseguridad que produce un período de transformación del sistema educativo, especialmente en lo que hace referencia a temas de ordenación y de carácter curricular.***

En este contexto, están apareciendo muchas y pretendidamente nuevas propuestas, dirigidas a los profesores, sobre cómo replantear la acción educativa mediante la incorporación de diseños curriculares, en la línea de una interpretación que pretende poner en práctica la filosofía y la concepción curricular de la propuesta ministerial. En

¹² Sobre esta cuestión puede verse Alberto LUIS y Luis URTEAGA "El estudio del medio y <Heimatkunde> en la geografía escolar". En: *Geocrítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana*. nº 38. Barcelona. Marzo de 1982.

¹³ Una visión sorprendente en la medida que casi equipara el concepto "medio" al de teoría científica en Jacinto MONTENEGRO VALENZUELA. "El estudio del entorno como recurso didáctico en historia". En: *Aspectos didácticos de historia. I. Bachillerato*. Zaragoza: ICE. Universidad de Zaragoza. 1985.

muchos casos, la sofisticación de los proyectos hace complicada su extensión y, sobre todo, la comprensión por parte del profesorado. En algunos de ellos, se proponen estudios de historia local, basándose en los viejos tópicos sobre la pretendida capacidad motivadora y la mayor significación de lo próximo en el proceso de aprendizaje.

Pero la incorporación de la historia local al aula es mucho más complicada que el simple afán de saber qué pasó en mi localidad o quién y para qué se construyó determinado edificio o barrio. ***Mal se puede enseñar el uso de fuentes y su procesamiento, si no se cuenta con una cierta experiencia investigadora en Historia. Si es complicado enseñar lo que se sabe, podemos afirmar que resulta casi imposible enseñar lo que se desconoce.*** Por lo tanto, el introducir a los alumnos en el método de investigación, y en la pedagogía del descubrimiento, exige, por parte del profesorado, una elemental destreza en la metodología de investigación. Pero siendo esta razón importante, no es ésta la principal dificultad.

Desde hace casi veinte años, los que elaboramos el proyecto Historia 13-16 incluimos en el planteamiento general del proyecto, en sus sucesivas versiones, estudios de historia local. No se ha publicado ninguna¹⁴ pese a las experiencias realizadas, y ello por la especial complejidad que supone realizar este tipo de trabajos, sin el riesgo de caer en una visión de “anticuario” del conocimiento histórico. ***No es lo mismo hacer “historia desde el campanario” que hacer historia local como plasmación concreta de modelos más amplios.*** Pero, para conseguirlo, es necesario que existan historias locales que reúnan los requisitos mínimos para ser consideradas como tales. Sin las conclusiones y las caracterizaciones pertinentes, no podrá realizarse un correcto planteamiento de unidades didácticas sin el riesgo de conducir a los alumnos “a ninguna parte” o a una visión burda y simplona del conocimiento histórico.

¿La historia en migajas o el fin de la historia?

Conviene detenerse algo más en esta cuestión. Nos podemos preguntar si ¿existen en nuestro país suficientes estudios de historia local que, de manera general, permitan al profesorado poder trasladar al aula, simulaciones de indagación histórica de investigaciones ya realizadas? Por otro lado, podemos afirmar que, la vulgaridad que supone decir que “la historia está a nuestro alrededor”, ¿da patente de corso para decir que es Historia todo lo que huele a naftalina? Es evidente que se viven momentos de confusión en la ciencia histórica; parecen tener un cierto éxito las propuestas de

¹⁴ Una versión que podría servir de modelo, aunque muy limitada a un período, es la unidad nº7 “De la aldea al castillo” de la última versión (hay seis versiones) del proyecto: GRUPO 13-16 *Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales*. Madrid: Ed. De la Torre, 1989. La excavación que da origen a la unidad didáctica fue realizada por uno de los miembros del grupo.

deconstrucción del pasado. Independientemente que esta deconstrucción de la ciencia histórica sea fruto, como señala J. Fontana¹⁵, de una operación de fundaciones que invierten recursos para conseguir en Occidente un viraje a la derecha en la enseñanza de las ciencias sociales, lo cierto es que se corre el peligro de “usar la Historia para cualquier cosa”, desposeyéndola de toda su potencia transformadora, tan necesaria en la educación de los ciudadanos. Como consecuencia de la crisis de la Historia como disciplina científica, parece que todo vale y que, sobre todo en la enseñanza, es posible decir que es aprendizaje de la Historia, lo que no es más que una lamentable utilización del dato histórico fuera de su coherencia metodológica y teórica.

Cuando Francis Fukuyama señala que la Historia había acabado¹⁶, intenta deificar la permanencia y eternidad del sistema que defiende, al que nunca llama por su nombre: capitalismo salvaje. En esta perspectiva, el historiador parece estar condenado, tal como decía Nolte en su polémica con Habermas, a un mero normalizador, notario de la realidad, organizador del olvido, determinando lo qué conviene recordar u olvidar. La polémica Stone-Hobsbawn sobre el valor de la historia narrativa parece haberse decantado, momentáneamente, a favor del primero. Como demuestra François Dosse¹⁷ parece pasarse a un periodo de atomización del saber histórico y por el final de toda perspectiva globalizante. Dosse pone de manifiesto “las OPA de las Ciencias Sociales frente a la Historia”¹⁸ que podría acabar por hacer abandonar su identidad para constituirse como una miscelánea de objetos diferentes y sin relación, o un simple conocimiento subsidiario.

En suma, todos estos elementos apuntan a que está emergiendo una nueva historia positivista de hechos, anécdotas y acontecimientos que “no piensan ni se relacionan en un todo social dinámico”.

Si esto ocurre en el “Olimpo” de los estudios históricos, ¿qué ocurrirá en las monografías de historia local o comarcal? Las más antiguas, muchas del siglo pasado, fueron una respuesta a la exaltación romántica en la que anteponian un positivismo deliberadamente aséptico. Los autores de la mayoría de historias locales eran eruditos sin profesionalidad, ni oficio: médicos, curas, notarios, etc. Estos estudios se caracterizan por su visión “desde el campanario”, por un gran raquitismo teórico y por una atomización de los saberes frente a cualquier propuesta interpretativa de carácter general.

Podría parecer que en los últimos tiempos este tipo de obras han cambiado. Efectivamente, debe haber sido así pero, según nuestra opinión, no en la mayoría de los

¹⁵ Josep FONTANA. *La Historia después de la Historia*. Barcelona: Ed. Crítica. 1992 Pág. 7 y ss.

¹⁶ Francis FUKUYAMA. *¿El fin de la Historia?*. Barcelona: Ed. Planeta, 1992

¹⁷ François DOSSE. *La historia en migajas*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim. 1988

¹⁸ *Ibidem*. Pág. 264

casos que, *mutatis mutandis*, conservan la asepsia interpretativa y la miseria teórica a la que nos hemos referido. Además, muchas de estas obras contienen ciertas dosis de “chauvinismo cateto”, provocadas por una supervaloración inconsciente del patrimonio propio, o bien por la fuente de financiación del trabajo. Con honrosas y no demasiadas excepciones, puede afirmarse que el nivel de los estudios locales en España todavía deja mucho que desear, lo que hace difícil disponer, en la mayoría de las localidades, de una historia acabada y elaborada que permita construir unidades didácticas con un mínimo de rigor conceptual. Quizá, como señala Ricardo García Cárcel, habría que olvidarse del objetivo “local” para emplear el concepto, popularizado por la reciente historiografía italiana, de “microhistoria”, una historia tan ambiciosa en su substrato teórico y en su metodología como la historia general, pero aplicada a un espacio limitado.

Si esta situación es así, ¿cómo es posible introducir en la clase de secundaria la historia local si, en la mayoría de los casos, está por elaborar? ¿Cómo es posible enseñar algo que no es conocido? A no ser que se realicen improvisadas interpretaciones, temerarias visiones generales de lo local, o se confunda la historia con el “baúl de la abuelita”. Sin estas monografías, el profesor de bachillerato y de la ESO se ve abocado a ser *víctima y verdugo de la propia historia*. Sin pretenderlo, se puede ser un contribuyente más de la mencionada deconstrucción de la ciencia histórica y santificar, con Fukuyama, que la historia ha terminado y que ahora tan sólo queda ser albacea del recuerdo y anticuario del documento o del vestigio del pasado.

Se dirá que en una clase de Educación Secundaria o Bachillerato no se debe pretender historiar el pasado, sino desarrollar ciertas capacidades o trabajar conceptos históricos aislados, como el de causalidad, cambio o continuidad histórica, etc.. En este caso, no debe hablarse de unidades didácticas de historia local, sino de uso de fuentes de historia del entorno para conseguir otros objetivos didácticos que pueden estar relacionados también con el aprendizaje de la Historia. Pero aún así, ésto no es posible si el profesor no conoce el marco interpretativo del conocimiento histórico que se utiliza, para lo cual es necesario que se haya investigado previamente. ***En la enseñanza, cualquier simulación sobre la investigación y la metodología histórica deben realizarse sobre un conocimiento científico construido previamente***, al que el alumno se acercará con mayor o menor rigor, pero que servirá de punto de llegada y contendrá diversos niveles de aproximación.

Sí, a la historia local en el aula

Hechas estas consideraciones, y a pesar de todo lo dicho, creemos que se debe propugnar la introducción en el aula, primero, de unidades didácticas que utilicen

elementos o fuentes históricas procedentes de la historia de la localidad y, en segundo lugar, el plantear algún trabajo sobre periodos concretos de la historia de la propia localidad o comarca. Intentaremos explicar el porqué.

En el primer caso, no se pretende que el resultado del aprendizaje sea la elaboración de la Historia (con mayúsculas), sino adiestrar al alumno en el método histórico para que sea capaz de comprender cómo se alcanzan los conceptos y las leyes sobre el pasado. Por lo tanto, se puede aspirar a trabajar algún aspecto del aprendizaje sobre elementos sacados del entorno. Los vestigios cercanos pueden permitir ejercitarse en el dominio de la cronología, y ser útiles para elaborar aprender a formular hipótesis, para aprender a analizar alguna fuente histórica o, simplemente, para realizar tareas de clasificación. Pero, como acabamos de señalar, no se confunda lo dicho con un estudio de historia local, ya que el objetivo didáctico -clasificar, analizar, aprender a ver, etc.- es distinto a lo que sería ejercitarse en la construcción completa de un saber histórico, por reducido que sea tanto en el espacio como en el tiempo. Otra cosa distinta es que, a la hora de seleccionar los elementos para el trabajo con fuentes, se seleccionen las más próximas por pensar que pueden ser más motivadoras o significativas. Estos mismos aprendizajes se podrían conseguir con unidades didácticas referidas, por ejemplo, a la conquista de América, a la cultura helénica o a la Guerra de Secesión Americana. Si elegimos los documentos de la localidad es porque les suponemos con mayor capacidad de interesar, pero si ello fuera a costa de ofrecer una visión más confusa del devenir histórico, o no se poseyeran los conocimientos necesarios para contextualizar la información, no sería tan recomendable su utilización.

En el segundo caso, la realización de algunos trabajos sobre la historia local¹⁹, se debe recomendar para alumnos de los niveles superiores²⁰, que se hayan ejercitado en el manejo de fuentes históricas y posean conocimiento suficiente de los periodos históricos y las características de los diversos tipos de sociedades del pasado para que sean capaces de descubrirlas e identificarlas en el pasado de su localidad. Dicho de otra manera, ***los trabajos de historia local no deberán ser otra cosa que el aplicar una lupa sobre algún período del pasado, para observar, desde otra perspectiva, lo que se vio y se verá con coordenadas mucho más extensas.*** Por tanto, estos estudios han de programarse en un contexto curricular que tenga en cuenta la construcción del conocimiento desde varias metodologías y distintas ópticas o planos de la realidad.

¹⁹ Siempre que ésta se haya investigado con un mínimo de rigor y solvencia, y el profesor pueda disponer del conocimiento suficiente de lo que sería una visión, en lo concreto de la historia del devenir general.

²⁰ No parece conveniente plantear estudios de este tipo en niveles anteriores al segundo ciclo de la ESO o el actual bachillerato ya que los alumnos de estas edades no pueden disponer de un bagaje teórico y técnico suficiente para poder realizar una aproximación aceptable al conocimiento histórico. Por el contrario, si que se pueden trabajar con fuentes locales algunos aspectos del aprendizaje histórico, pero como ya se ha señalado, esta opción, desde nuestro punto de vista, puede hacer más complicado el aprendizaje de determinados conceptos o procedimientos, por la distorsión que produce lo cercano, previsiblemente lleno de otras connotaciones emocionales.

Como señala Pluckrose: “*el entorno local nunca suministrará un microcosmos de la escena nacional. Los estudios locales, a menos de ser cuidadosamente presentados, pueden confundir en vez de aclarar*”, por lo que “*no deben considerarse como el enfoque sino más bien como uno entre varios que, cuando se relacionan entre sí, aportan coherencia al aprendizaje de la historia*”²¹.

Con las anteriores prevenciones y recomendaciones, puede afirmarse que los estudios de historia local o el trabajo con fuentes del entorno permiten diversas posibilidades en el orden didáctico²²:

- a) En primer lugar, permite que los alumnos se den cuenta que los restos visibles a nuestro alrededor y los documentos que pueden encontrarse, por ejemplo, en una parroquia, en el ayuntamiento o en la prensa local, etc., son fuentes interesantes que puede ser utilizadas para la comprensión de la Historia.
- b) En segundo lugar, permite enseñar que los conocimientos, las habilidades y las técnicas que permitirán identificar y analizar estos restos, son propios del conocimiento y método general de la investigación sobre el pasado. Por lo tanto, poder situar los resultados del aprendizaje en un contexto más amplio. Ello no es específico de este tipo de estudios, sino que puede conseguirse también con otros tipos de unidades didácticas referidas a historia temática o a la historia general.
- c) En tercer lugar, pueden servir para ayudar a capacitar a los alumnos para reconstruir hechos y acontecimientos que pueden iniciarlos en la interpretación histórica, siempre que se incorporen los conceptos teóricos necesarios.
- d) Por último, puede despertar en los alumnos curiosidad por la exploración histórica del entorno, fomentando el interés por el descubrimiento del pasado. Y, como señalan los autores de History 13-16, crear una cierta cultura de ocupación del tiempo libre apetecible, tanto fuera del tiempo escolar, como más allá de los años de escuela.

Tipología de fuentes y algunas consideraciones metodológicas

Hechas estas reflexiones de carácter general, quiero apuntar algunos aspectos mucho más concretos relacionados con la tipología de las fuentes que pueden utilizarse y con la metodología de trabajo. Existe una amplia tipología de elementos que pueden

²¹ Henry PLUCKROSE. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ed. Morata/M.E.C. 1993. Págs. 94 y 95.

²² Sobre la tipología de fuentes y sobre algunas consideraciones sobre su uso ver: Joaquim PRATS. "La historia local: notas para una metodología". En: *Apuntes de Educación. Ciencias Sociales*. nº 29. Abril-Junio 1988.

ofrecer al profesor fuentes para el estudio de la historia local. Pero, debe decirse antes de enumerar el repertorio, que *todo dato es mudo, ciego y sordo, y tan sólo cobra significación para el conocimiento cuando se le pregunta adecuadamente con y desde la teoría*. Sin intención de ser exhaustivo, señalaremos las fuentes que pueden ser utilizadas en la didáctica de la historia local. Son las siguientes:

- a) *La toponimia*: nombres de las calles de la localidad, de vías de comunicación, de accidentes geográficos, nombres de pueblos de una determinada comarca, de sitios y lugares, etc.
- b) *Edificios y vestigios civiles*: Castillos, murallas, acueductos, casas, palacios, fuentes, escuelas, yacimientos arqueológicos, antiguas fábricas o talleres, monumentos conmemorativos, inscripciones, placas, etc.
- c) *Edificios religiosos*: monumentos megalíticos, ermitas, iglesias, catedrales, monasterios, cementerios, etc.
- d) *Objetos “de desván”*: herramientas, objetos de uso doméstico, vestidos, grabados, juguetes, fotografías, grabados, etc.
- e) *Instrumentos para el trabajo* de todo tipo: agrícola, artesanal, comercial o industrial. Así como vehículos o medios de transporte de mercancías o personas.
- f) *Tipos y variedades de cultivos*, formas de los campos, mercados tradicionales, aderezos en la comida, cocina típica de la localidad o la región, etc.
- g) *Red de comunicaciones*: carreteras, caminos, puentes, líneas de ferrocarril, líneas de metro, etc.
- h) La mayor parte de *museos*: históricos, etnológicos, temáticos, etc. y, si los hubiere, parques arqueológicos.
- i) Los *archivos* que por sus características pueden resultar accesibles: municipales, parroquiales o comarcales.
- i) Las *fuentes orales*: relatos, canciones, leyendas, explicaciones de los recuerdos por parte de las personas ancianas, etc.

Es evidente que no debe efectuarse, por parte de los alumnos, un trabajo de investigación directa con el material que hemos determinado para poder realizar estudios de historia local; es imprescindible someterlo a una profunda adecuación que los haga comprensibles para alumnos. Por ejemplo, en el caso de las informaciones que proceden de la *toponimia, los vestigios civiles o religiosos*, resulta necesario que el profesor prepare materiales complementarios, como: planos, grabados, descripciones,

transcripciones de documentos adaptados al lenguaje del alumnado, croquis, y otras fuentes significativas. Con ellos se deberán elaborar dossiers de trabajo que acompañen a las guías y cuestionarios de visita. Si no se hiciera así, lo que puede ser una “investigación” sobre el pasado de nuestra localidad o comarca, se puede convertir en una mera visita turística o, en el mejor de los casos, en un tipo de actividad que simplemente despierta una cierta curiosidad por lo antiguo.

Lo mismo hay que decir sobre *los museos*. La visita a un determinado museo puede convertirse en una actividad tediosa, si se limita a hacer deambular por las salas al grupo de alumnos. Lamentablemente, la mayoría de los museos no están demasiado preparados para ofrecer una visión didáctica de lo que contienen. Quizá los paneles y los elementos expuestos pueden constituir un ejemplo de claridad expositiva. Pero aquí nos estamos refiriendo a la no existencia de salas específicas para el aprendizaje escolar, donde el número y la calidad de las piezas expuestas estén pensadas y programadas para ejecutar actividades de descubrimiento por parte del alumnado de los diversos centros que los visitan. Qué pocos museos, por ejemplo arqueológicos, cuentan con un taller en donde sea posible cortar piel con sílex, construir una vasija, clasificar un número determinado de restos por su similitud y diferencias, atar una punta de flecha a un palo, o, simplemente, jugar con ordenadores y videos a juegos de simulación sobre la tarea del arqueólogo. Por lo tanto, el profesor deberá elaborar guías de visita en las que la actividad del alumno se concrete y se centre en el análisis de unas cuantas vitrinas u objetos -pocos- de los que tendrá que obtener una prevista información histórica.

Respecto a *los archivos*, lo deseable sería que los centros contaran con unos archivos históricos, compuestos de facsimiles o, en el peor de los casos, de fotocopias de fondos documentales. Tarea de los organismos locales, provinciales y autonómicos es, sin duda, ofrecer la reproducción de un pequeño archivo histórico a cada instituto. El número de documentos y su calidad deben ser suficientes como para que se cree la ilusión de la búsqueda y el descubrimiento. Es un mal menor que los estudiantes tengan que entrar en los archivos públicos, por el trastorno que pueden ocasionar y la poca preparación de estas instituciones para atender una demanda masiva por parte de estudiantes de secundaria. Con todo, hay que señalar lo críptico que un documento histórico, sea cual fuere, puede resultar para un alumno de Educación Secundaria o Bachillerato. Por ello, la manipulación de la documentación archivística ha de ser preparada con sumo cuidado por el profesor. En los documentos anteriores al siglo XIX es conveniente, independientemente que se muestre el documento original o fotocopiado, preparar una transcripción y una adaptación del lenguaje para hacerlo comprensible. La actividad sólo deberá realizarse cuando exista un cierto adiestramiento en la clasificación, análisis y crítica de las fuentes históricas.

La *historia oral* es un elemento destacado para poder hacer la historia reciente de una determinada localidad. Apurando las posibilidades, hay que señalar que lo oral es

también lo gestual, musical o festivo. La fiesta pública tradicional, las letrillas de las canciones populares, o la estructura de las danzas, son elementos que complementan el relato o la respuesta a un cuestionario. La fuente oral permite a los alumnos descubrir sorprendentes elementos de cambio: la llegada de la electricidad, el teléfono o la televisión; el antes y el después en las costumbres familiares a la generalización de ciertos adelantos, etc. Pero la historia oral tiene algunas limitaciones. En primer lugar, no se puede ir demasiado lejos en el tiempo; la clara deformación que la memoria social hace del tiempo histórico es un elemento perturbador para la validez de la fuente. En segundo lugar, son pocos los interlocutores válidos para este tipo de investigación dada la tremenda distorsión que, por lo general, ofrece la memoria humana, no tanto de los hechos, sino de las interpretaciones. La metodología para esta actividad debe ser preparada por el profesor: elaboración de cuestionarios cruzados que detecten las sombras o las distorsiones de la información que los alumnos necesitan para su indagación sobre algún aspecto de la historia local, no acudir nunca a un solo interlocutor, etc.

Como resumen y conclusión final de lo que he venido defendiendo en este capítulo, quiero señalar cuatro elementos que deben estar presentes en los estudios de la historia local en las aulas de Educación Secundaria o Bachillerato. Son los siguientes:

- 1º El conocimiento, por parte del profesorado, del método de investigación histórica.*
- 2º Que exista una historia elaborada y contextualizada de la localidad que es objeto de estudio.*
- 3º Que existan medios adecuados (fuentes, vestigios etc.) y accesibles y que estos estén suficientemente preparados y convenientemente “tratados”²³ para poder ser entendidos por los alumnos.*
- 4º Que el profesor conozca la metodología didáctica necesaria para traspasar el nivel de la “sopa de anécdotas” y pueda ser capaz de que los alumnos utilicen el estudio de la historia local como método aprender a matizar un campo de observación que tenga significación en un contexto más general. Dicho de otro modo, que el estudio de la historia local sirva para ofrecer y enriquecer las explicaciones de historia general y no para destruir la historia.*

²³ No nos referimos tan sólo a lo que denominamos crítica de reposición, sino también a adaptaciones, transcripciones y explicaciones paralelas al documento o vestigio.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- AEBLI, H. *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires: Ed. Kapeluz. 1973.
- BATLLORI I OBIOLS, R. y CASAS I VILALTA, M. *L'ensenyament de la Historia a l'escola. Societat i territori al Vallès Occidental*. Barcelona: E.U. (ICE U.B.), 1982.
- BURSTON, W. y GREEN, C. *Handbook for History Teachers*. London: Methuen Educational Ltd. 1962.
- COUSINET, R. *La clase. El estudio del medio*. Buenos Aires: Ed. Nova. 1955.
- COUSINET, R. *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*. París: Les Presses d'Ile-de-France. 1950.
- DEWEY, J. *L'école et l'enfant*. Neuchâtel: Institut J.J. Rousseau. Delachaux et Niestlé. 1913. La versión inglesa de esta obra fue publicada en New York en 1897.
- DOSSE, F. *La historia en migajas*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim. 1988.
- FONTANA, J. *La Historia después de la Historia*. Barcelona: Ed. Crítica. 1992 Pág. 7 y ss.
- FUKUYAMA, F. *¿El fin de la Historia?* Barcelona: Ed. Planeta, 1992.
- GONZÁLEZ I. "La Enseñanza de la Historia en el Bachillerato. La visión de los alumnos". Tesis doctoral inédita. Universidad de Lleida. 1992.
- GRUPO 13-16 *Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales*. Madrid: Ed. De la Torre, 1989.
- JANER, O. "La historia y el medi propi" en *Perspectiva Escolar*. nº 5 Enero de 1976
- LEDUC, J; MARCOS ÁLVAREZ, V; LE PELLECC, J. *Construire l'histoire*. Beltrand-Lacoste/CRDP Midi-Pyrénées. 1994.
- LUC, J.. *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Ed. Cincel. 1981.

- LUIS, A y URTEAGA, L. “El estudio del medio y <Heimatkunde> en la geografía escolar”. En: *Geocrítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana*. nº 38. Barcelona: Marzo de 1982.
- MONTENEGRO VALENZUELA, J. “El estudio del entorno como recurso didáctico en historia”. En: *Aspectos didácticos de historia.I. Bachillerato*. Zaragoza: ICE. Universidad de Zaragoza. 1985.
- PLUCKROSE, H. *Ensenanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ed. Morata/M.E.C. 1993.
- PRATS, J. et al. “Historia” en *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*. Barcelona: Ed. Planeta. 1988.
- PRATS, J. “La historia Local: notas para una metodología”. En: *Apuntes de Educación. Ciencias Sociales*. nº 29. Abril-Junio 1988.
- SEYFERT, R.. *Prácticas Escolares*. Barcelona: Ed. Labor. 1932. (Primera edición en Alemán 1926).

Segunda Parte

EL DEBATE DE LAS HUMANIDADES

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EL DEBATE DE LAS HUMANIDADES¹

1. Introducción: lo ocurrido

En la segunda mitad de 1997 y los primeros meses de 1998, se produjo un debate que se centraba en un tema educativo: el pretendido fomento de la enseñanza de las humanidades. El motivo inmediato había sido la difusión de un proyecto de decreto que proponía nuevos programas de diversas materias de la Educación Secundaria, entre ellas la Historia. De un tema aparentemente técnico, que en principio parecía que debía interesar, sobre todo, a educadores e historiadores, se pasó a un debate público que llenó los espacios de tertulias radiofónicas y televisivas, que dio lugar a decenas de artículos de prensa y que, por fin, ocasionó una serie de debates parlamentarios que acabaron por hacer que la ministra de Educación retirara dicho decreto con los ojos envidriados. A continuación, se constituyó una nueva comisión de enviados de los gobiernos autonómicos que supuso el final aparente del problema y que ha finalizado su actuación con más pena que gloria.

El aspecto externo del debate, sobre todo el que se produjo en tertulias y diarios, cobró la apariencia de un espectáculo mediático que, desde mi punto de vista, ha servido, más que para ofrecer luz sobre la cuestión, para ocultar y ensombrecer las verdaderas claves del problema. La mayoría de los intervinientes fueron políticos y periodistas, algún intelectual, y pocos historiadores independientes². Casi nadie eligió aliados, sino enemigos, algunos sacados del baúl de los recuerdos históricos.

El proyecto de Decreto fue poco discutido, incluso es posible dudar si fue leído con atención por muchos de los que participaron en la reyerta. Los que lo hemos estudiado,

¹ Este escrito fue publicado en la revista del ICE de la UAM: Joaquim Prats. "La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades". En: *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa. Monográfico: La Educación científica y humanística*. Madrid: ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, Mayo. 1999.

² Un excelente artículo que analiza con detalle las muchas intervenciones que se produjeron en la prensa y otros medios es el de: Martín ALONSO. "Humanidades: Crónica de un estrepitoso proyecto". En: *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (Monográfico: La Historia que se aprende). Nº 17. Julio-Agosto-Septiembre, 1998. Pp. 85-108. Algunas de las afirmaciones siguientes proceden de este trabajo.

buscamos con atención dónde pueden estar (en el documento que elaboró la comisión³) esa fuente inagotable de intenciones políticas o de cargas ideológicas enmascaradas.

Lo ocurrido fue que el proyecto de decreto se convirtió, incluso desde antes de su aparición, en un catalizador de posiciones políticas, ideológicas, sociológicas y, en mucha menor medida, de posiciones sobre temas educativos. En el debate se ha mezclado la concepción de Estado, la idea que unos tienen sobre los otros, incorporando, en ocasiones, los más vulgares estereotipos antropológicos, las contradicciones de los partidos políticos, las presiones de los electorados nacionalistas (español, catalán, vasco) y los ajustes de cuentas que ha provocado la legislación socialista sobre educación.

El proyecto de Decreto sirvió más para proyectar deseos y frustraciones, que para discutir un problema fundamentalmente educativo. Es imposible que en el temario propuesto, en el caso de historia, existiese ese filón inagotable que diese pie a esa serie de pretendidas intenciones que tenían como objetivo “frenar a los enemigos de la unidad nacional”. Esto y otras cosas que se dijeron no están en el texto del proyecto de decreto. Y en cambio, si se lee gran parte de lo publicado y se revisan las tertulias de la radio y la televisión parece que en el temario de historia propuesto hubiese realmente aviesas intenciones y arreglos de cuentas.

¿Por qué un proyecto de Decreto que trata en principio de organizar las enseñanzas de la historia en la ESO se ha convertido en un catalizador político, ideológico, sociológico? ¿Por qué el debate ha sido tan confuso? ¿Por qué se ha formado un coctel de ideas donde no ha aparecido la educación, sino el concepto del Estado? ¿Por qué en un tema de esta naturaleza afloran las contradicciones de los partidos políticos? ¿En qué medida el discutir la historia que debe enseñarse en la Educación Secundaria hace que aparezca en la discusión la servidumbre de los partidos políticos? Muchas preguntas que exigen complejas y elaboradas respuestas.

En resumen, mucho ruido (político-social) y pocas nueces (ideas de cómo mejorar la educación humanística de los jóvenes españoles). En todo este escenario, los que nos dedicamos a la didáctica de la historia, el profesorado de secundaria, y los historiadores más serios han participado muy poco. No hemos podido -ni sabido- llevar la discusión hacia el tema de fondo: la promoción de la educación social y humanística en la enseñanza secundaria.

En este capítulo, se intentará reflexionar sobre el significado político y educativo de lo ocurrido. Para ello, se dividirá el discurso en tres partes: en la primera, trataré el tema

³ COMISIÓN PARA LA REVISIÓN DE LA ORDENACIÓN DE LAS MATERIAS DE HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y EL BACHILLERATO. "Informe de la Comisión de Historia-Geografía- Hª del Arte". Madrid: Junio, 1997 (Documento policopiado). Este informe inspiró muy directamente el contenido del Proyecto de Real Decreto por el que se establecen, entre otras, las enseñanzas mínimas correspondientes a las áreas de Ciencias Sociales, Historia y Geografía.

desde la óptica de la cuestión política general, en la segunda, enmarcado en el proceso de implantación curricular de la LOGSE y, en la tercera, incluiré algunas reflexiones sobre los problemas de la enseñanza de la historia en la enseñanza secundaria para poder justificar con alguna base mi posición sobre la oportunidad y las posibilidades del contenido del proyecto de decreto. Avanzo aquí mi respetuosa disconformidad con lo que se propuso.

2. El debate de los políticos

Siempre ha habido un interés de las estructuras políticas, ya sea desde el gobierno como desde la oposición, de tener presencia en la determinación de los contenidos de Historia y Geografía de la educación primaria y secundaria. El que exista esas asignaturas en los planes de estudio se debe, justamente, a esa intención. Recordemos que la Historia no era una materia de los bachilleratos universitarios del siglo XVIII, surgió como tal casi al hilo de la creación de los estados nacionales de carácter liberal, apareciendo cuando era más necesario hacer un esfuerzo ideológico de convertir a los antiguos súbditos en voluntarios ciudadanos del nuevo Estado, que decía basarse en la soberanía del pueblo. Los ministros y gentes de la educación no ocultaban esta pretensión ni, por supuesto, se avergonzaban de ella. La historia debería servir como una enseñanza que despertase el sentimiento nacional y el amor a la patria. Así lo podemos leer en multitud de obras pedagógicas de finales del siglo XIX y principios del XX. “El objetivo de la historia en la escuela, -señala, en 1926, el conocido pedagogo alemán Richard Seyfert- es despertar el sentimiento nacional y el amor a la patria”⁴. O lo mismo señala en 1894 Rafael Altamira cuando dice: “...la inclusión de la [historia en los planes de estudio] (...) obedece, con frecuencia, más que a un desinteresado amor por la historia misma, a razones políticas o de patriotismo, que le hacen ser principalmente una rama de lo que se denomina ‘instrucción cívica’”⁵.

Esta ligazón entre proyecto político y enseñanza de la historia es vigente hasta la actualidad. Desde la misma aparición de la asignatura en el sistema educativo, ***los gobiernos han pretendido utilizar la Historia en la escuela, aprovechando su poder de ordenación e inspección del sistema, para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos***, ofreciendo una visión del pasado que sirviese para fortalecer sentimientos patrióticos, valorar con excesivo énfasis las “glorias” nacionales o, simplemente, crear adhesiones políticas.

⁴ Richard SEYFERT. *Prácticas escolares*. Barcelona: Editorial Labor, 1926. P. 135. Podíamos haber seleccionado muchos otros ejemplos en la misma línea publicados en años anteriores y posteriores.

⁵ Rafael ALTAMIRA. *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Akal, 1997. (Primera edición 1894). P. 84.

Es a partir de mediados de este siglo cuando, por un lado, la nueva historia ligada fundamentalmente a la evolución de las sociedades y, por otro, la irrupción de las llamadas Ciencias de la Educación, han debilitado el discurso que explicitaba estas intencionalidades, discurso que mantenían los gobiernos cuando elaboraban sus cuestionarios de Historia y que, al parecer, siguen manteniendo.

Las nuevas tendencias didácticas concebían la historia como un instrumento privilegiado para la formación de ciudadanos libres y con espíritu crítico y no de entregados patriotas. La historia como materia educativa debía permitir utilizar las posibilidades metodológicas del método histórico para enseñar a analizar críticamente el presente, y para acercarse al pasado desde una posición intelectual que busca la objetividad, independientemente de la relación que los contemporáneos tengan con éste. Cuando estas tendencias han influido en los gobiernos y se han pretendido realizar reformas, orientando la enseñanza de la historia en este sentido, han surgido problemas y debates como el que comentamos.

Podría citar varios ejemplos, aunque sólo me referiré a uno: lo ocurrido en Francia a principios de la década de los años ochenta. Sucedió cuando el ministro de educación francés, Alain Savary, influido por un sector del profesorado que propugnaba lo que venía a denominarse “pedagogie a l’ eveil”, intentó “desnacionalizar” los programas de historia de la educación obligatoria. Pretendía el ministerio Savary una mayor flexibilidad de programación y una orientación de los contenidos que estuviesen más en consonancia con la comprensión de las contradicciones sociales y la historia de las gentes, y no la “grandeur” y epopeyas de Francia. Con este motivo se produjo un gran debate nacional, en el que participaron políticos de todas las tendencias y entidades. Tuvo especial beligerancia pronacionalista la Asociación para la Defensa de la República Francesa, muy vinculada al gaullismo y dirigida por el ajeño político que fue ministro con el famoso general. Frente a estos, los reformadores partidarios de la innovación metodológica y temática, por cierto, abandonados a su suerte por los políticos de izquierda. La consecuencia fue que amplios sectores de la política y de la intelectualidad gala pusieron en cuestión el proyecto de reformar los programas de historia. El ministro socialista no pudo llevar a cabo su plan de reforma, y se llegó a una solución salomónica, más o menos pactada.⁶ Situaciones parecidas a esta se han producido en las últimas décadas en diversos lugares de occidente.

Pero en España este debate se ha dado en términos muy diferentes. No se ha discutido sobre dos maneras de entender la enseñanza de la historia, como ocurrió en Francia o en Inglaterra y Gales, a principios de la década de los setenta. Aquí los términos de la polémica se han situado entre dos polos que, curiosamente, defienden exactamente lo mismo: la idea de que la historia sólo sirve para crear sentimientos y

⁶ Véase: René GIRAULT. *L’ Histoire et la Géographie en Question. Rapport au Ministre de l’ Éducaton Nationale.* Paris: Ministre de l’ Éducaton Nationale./Service d’ Information, 1983.

conocimientos que refuercen concepciones identitarias sobre la idea de nación que respectivamente defienden. Por un lado, los que pensaban y afirmaban que la idea de España corría el peligro de disolverse si no reforzaba la enseñanza de la historia en una dirección determinada. Los principales defensores de esta posición eran el propio Ministerio de Educación y los políticos del Partido Popular.

En el otro polo, los políticos nacionalistas, en especial los del Convergencia i Unió y los del PNV. Defendían en esencia la misma concepción que los del PP, pero exigiendo que los programas de historia estuvieran al servicio de su concepción identitaria. Es por ello que, más que discutir de enseñanza, se discutía sobre la idea de España que los dos tipos de nacionalismos defendían.

El PSOE estaba descolocado y sus actuaciones fueron erráticas. No supo encontrar una posición propia y ofreció un poco edificante espectáculo, pactando en el Senado con el PP y bloqueando el proyecto en el Congreso. Sus contradicciones internas hacían imposible defender alguna posición, ni tan siquiera la que podía hacerse desde la óptica educativa que estaba plenamente justificada y planteada en los documentos de la Reforma que se había aprobado en la etapa política anterior. ¿Cómo iba a defender el PSOE la filosofía curricular de la LOGSE si la mayoría de sus políticos, lo dijeran o no, estaban de acuerdo en que el problema venía del propio diseño curricular que se hizo como aplicación de esta Ley?⁷

La refriega política se acabó con la retirada del proyecto de Decreto (nunca por razones educativas), y la creación de una nueva comisión compuesta por mensajeros autonómicos y no autonómicos. A pesar de su apariencia por los perfiles de algunos de sus miembros, no era una comisión que podría calificarse de eminentemente técnica.

De todo lo ocurrido se desprenden **dos conclusiones**: la primera, la constatación de que la administración, (administraciones), tienen una visión doctrinaria e ideológica de la historia como materia educativa y la quieren poner al servicio de sus concepciones identitarias. La segunda, el poco peso que los profesionales de la educación y de la historia han tenido y tienen en el debate que, sin duda, les afecta de lleno, y sobre el que pueden ofrecer visiones mucho más racionales y ajustadas.

3. La reforma de las humanidades o el atajo para cambiar la LOGSE

La reforma de los currícula de humanidades, según manifestaba el propio Ministerio de Educación, estaba motivada por el descontento y las críticas que

⁷ Un buen resumen de las intervenciones de los parlamentarios de los partidos citados y otros se encuentra en: AAVV "Las Humanidades. El debate político". En: *Aula. Historia social*. Nº 1. Primavera 1998. Pp. 82-96.

provenían de amplios sectores del profesorado de Educación Secundaria, de algunos intelectuales que tienen acceso a las páginas de la prensa diaria, y de historiadores universitarios que habían firmado manifiestos, mostrando su preocupación por este tema. Junto a esta aparente sensibilidad ministerial por las críticas que recibía este aspecto de la reforma educativa, se ofrecieron datos preocupantes provenientes de un estudio del INCE que, según la lectura que hizo la prensa, dejaba patente la incultura histórica de los estudiantes.

Este ambiente justificaría el que se procediera a un cambio de los decretos de mínimos curriculares en lo que hacía referencia a las llamadas materias de letras. ¿Eran estas las verdaderas causas de proceder a un cambio en los programas? No dejaba de ser sorprendente que cuando ni tan sólo se había comenzado a generalizar el nuevo modelo curricular, se le hiciese ya responsable de una hipotética bajada del nivel general en cuanto a conocimientos y, más concretamente, de una pretendida ignorancia sobre los contenidos históricos.

La preocupación mostrada, en alguna ocasión, por los altos cargos del ministerio sobre el posible desconocimiento por parte de los escolares de quién era, por ejemplo, Felipe II, servía para demostrar las malas consecuencias de la aplicación de la LOGSE. Ello sin decir que el despliegue curricular de esta nueva Ley estaba, en la etapa secundaria, en sus comienzos y que los resultados de los estudios que proporcionaba el INCE hacían referencia, en su mayoría, a alumnado que había cursado etapas de la anterior ordenación del sistema educativo.

Otra razón que esgrimía el Ministerio era que una de las principales razones del descontento de los docentes se debía a las consecuencias de la aplicación de la ESO y todo lo que lleva consigo. Independientemente que esta causa pueda ser tenida muy en cuenta para explicar reacciones y estados de opinión, lo cierto es que todos los estudios sobre la cuestión apuntan a una mayor complejidad del llamado malestar docente. La investigación, tanto la relativa al profesorado español, como al de otros países, nos informa que la crisis que atraviesa el profesorado de secundaria se debe a complejas razones y a gran polivalencia en las causas. Ello invalidaría la justificación ministerial y demostraría la falta de rigor que, en los análisis sobre la profesionalidad docente, se suele hacer desde la administración.

A riesgo de resultar esquemático, se puede afirmar que el descontento docente hay que relacionarlo con procesos ligados a la relativa crisis de los sistemas educativos occidentales. La crisis de la configuración profesional por los cambios que se han producido en las sociedades occidentales, y la falta de acierto en su tratamiento por parte de la administración explican muchas reacciones que se catalizan por las más variadas causas y, entre ellas, también por los cambios que se han propugnado en el modelo curricular.

Puede decirse que, también se encuentra entre los motivos de malestar (en historia podemos distinguir entre motivos y causas) la política ministerial precedente en temas de currículum. Es posible afirmar que la visión de gran parte del profesorado de secundaria y de un número significativo de historiadores es que el plan vigente puede poner en peligro la sustantividad y la coherencia interna de la historia como saber educativo. Ello, unido a la artificiosidad y a la tendencia psicologista del modelo curricular prescrito, ha despertado poco entusiasmo y, muchas veces, hostilidad entre amplios sectores del profesorado de Educación Secundaria.

Si el peligro de eliminar la Historia, con mayúscula, de la formación de nuestros jóvenes fuese cierta, se justificaría plenamente que se procediera urgentemente a un fortalecimiento legal de la disciplina. Pero en la práctica poco ha cambiado en cuanto al planteamiento de enseñanza. La razón es que el modelo curricular que prescribe la administración ha fracasado. El llamado segundo nivel de concreción (momento en el que se determinan los contenidos educativos a impartir), se ha hecho de la mano de las editoriales⁸ y no como preveía el Diseño Curricular Base. Si analizamos los libros de texto más utilizados, la historia no parece correr demasiado peligro. En general, se repite la tradicional tendencia de presentación de una historia acabada y que deja poco lugar a la actividad reflexiva e indagativa del alumnado, aunque es cierto que, respecto a etapas anteriores, incorporan muchos más elementos y recursos para mejorar la calidad didáctica de las clases.

No pienso que el malestar del profesorado ante la Reforma sea la causas que motivó la iniciativa ministerial, sino más bien la excusa. Dos son las razones que, desde mi punto de vista, están detrás de esta cuestión: garantizar que a los alumnos de determinadas autonomías (Catalunya, Euskadi, especialmente) no se les escamoteen conocimientos sobre la historia de España. Dicho de otro modo, volver a una tradición uniformista del sistema escolar. Y al tiempo, reformar aspectos de la LOGSE sin tocar la ley.

Respecto al primer elemento ya hemos comentado que lo que no podía soportar un gobierno de tradición centralista, es que no exista un programa único y común al igual que lo hay en países vecinos, como Francia. En esto radica, en parte, la explicación del proyecto de decreto. La iniciativa del gobierno (hecha sin guardar las formas con sus socios) suponía aceptar las presiones de los sectores nacionalistas (españoles) más radicales. Por tanto, el Ministerio tendía más a calmar a un sector de su electorado, que a intentar solucionar problemas reales que es evidente que existen, en la aplicación del actual modelo curricular.

⁸ Este tema lo he tratado en: Joaquim PRATS. "El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto". En: Luis ARRANZ MÁRQUEZ (Coord.). *El libro de texto. Materiales didácticos. Actas del 5º Congreso* (Tomo 1). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1997. Pp. 70-86.

Respecto al segundo elemento, y aún aceptando la hipótesis, no demostrada, que el actual planteamiento curricular ponía en grave peligro la formación de los chicos y chicas españoles en las áreas de humanidades, se hubiese tenido que proponer una reforma de la LOGSE y no la sustitución de un decreto de mínimos por otro. El proyecto de decreto del MEC suponía, no solamente la sustitución de unos bloques temáticos por otros, sino la ruptura del actual modelo curricular.

El proponer más de cien ítems temáticos para la parte de historia del área curricular de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a los que habría que añadir los que determinasen los gobiernos autonómicos suponía, en la práctica, cerrar el currículum. Si ya en comunidades como la Catalana o la Andaluza la exahustividad de los cuestionarios hace difícil aplicar con imaginación el modelo curricular vigente, con tal número de prescripciones temáticas se llegaba, sin escapatoria, a un cuestionario cerrado y uniforme para todo el país.

El modelo curricular vigente no prevé que esto sea así. Como he señalado, el llamado segundo nivel de concreción curricular es competencia de los centros docentes y el tercero (la programación, -secuenciación, definición de unidades, etc- , de aula) es competencia de los departamentos didácticos de dichos centros. El proyecto de decreto constituía, en la práctica y sin decirlo, una reforma que iba más allá de un mero cambio de mínimos curriculares. Era un atajo para reformar un punto clave de la LOGSE sin decirlo y con la excusa de potenciar más y mejor la formación humanística de nuestros jóvenes.

Nadie esgrimió en el espectáculo-debate, que se pretendiese escamotear la capacidad de decisión de los centros y del profesorado a la hora de cerrar el currículum, conformándolo y adaptándolo, tal como señala la Ley, a cada realidad educativa. Ni las asociaciones de profesores de Educación Secundaria, ni los Colegios de Doctores y Licenciados, ni los sindicatos se situaron en la discusión reclamando la competencia del profesorado en el proceso de determinación de decisiones curriculares.

No deja de ser significativo el que un tema de tanta importancia haya contado con una baja participación de los colectivos profesionales y, sobre todo, que estos no hayan reclamado el derecho a decidir, tal como está previsto, qué temas deben impartirse en la Educación Secundaria. Las razones pueden ser variadas. La que me parece más probable es que los docentes de secundaria no han hecho suya la reforma curricular y que la ven con poca simpatía.

El profesorado no defiende su capacidad decisoria en ese terreno, porque no la ejerce. Tanto el PEC (Proyecto Educativo de Centro) como el PCC (Proyecto Curricular de Centro) son, por lo general, documentos que no reflejan la realidad de los centros, y que suelen ser elaborados a requerimiento de la administración. Se está produciendo

una cierta ficción administrativa, en la medida que las inspecciones reciben los documentos sabiendo que no han sido elaborados según el esquema de toma de decisiones prescrito. Es sabido, además, que muchos de estos documentos, especialmente el Proyecto Curricular de cada Área, proceden de versiones que se distribuyen gratuitamente con soporte informático por algunas editoriales. Centros docentes y administración parecen conformarse con esta situación vergonzante. Los segundos, y parte de los llamados terceros niveles de concreción curricular, vienen dados por las diferentes propuestas editoriales. Aunque la práctica diaria es responsabilidad, la mayoría de las veces, de cada docente y algunas veces de los departamentos, la secuenciación de contenidos y gran parte de las actividades son las que figuran en los nuevos libros de texto⁹.

La actuación práctica del profesorado responde más a su manera habitual de impartir las clases que a las ritualidades que promueve la literatura que acompaña al currículum. La Reforma le ha provocado algunas perplejidades y, en el mejor de los casos, le ha hecho replantearse algunas cuestiones que han hecho evolucionar su práctica. En este sentido ha actuado como un cierto revulsivo ideológico. Desgraciadamente, muchos buenos y experimentados profesores y profesoras han reaccionado negativamente ante la “doctrina oficial” ya que la consideran ofensiva a su probado buen hacer. Otros, quizá los que han participado en algunas estructuras de formación o de experimentación de la reforma, creen que el nuevo modelo curricular les ha aportado elementos positivos en su acción docente¹⁰.

Lo cierto es que el profesorado no intervino en el debate en defensa de poder decidir el segundo y tercer nivel de concreción curricular. Adoptó una posición de indeterminación en el debate público, porque lo que más preocupaba en ese momento no era la competencia curricular que le otorgaba la Ley, sino otros problemas que se tienen en las aulas y en su desarrollo profesional.

Además, ¿por qué se iban a levantar si lo que proponía el MEC en el proyecto de decreto era lo que normalmente se intenta enseñar en las aulas? Si se compara los contenidos que prescribe el proyecto de decreto, con lo que incluyen la mayoría de los libros de texto que están en el mercado, se comprobará que no hay sustanciales diferencias. Para qué tanto alboroto si el segundo nivel de concreción (de la mano de las editoriales) ha tendido a consolidar los contenidos tradicionales de la enseñanza de la historia, si exceptuamos algunas ejemplares programaciones, que contrastan con otras saporíferas propuestas que dicen hacer enseñanza crítica.

Todo nos lleva a pensar que los verdaderos motivos para lanzar la reforma de los programas consistía en intervenir en la normativa general que hace referencia al modelo

⁹ Joaquim PRATS. "El nuevo modelo curricular ..." Op. Cit., p. 81.

¹⁰ Idem, p. 80.

general de diseño del currículum: cambiar una Ley con un decreto. Y uniformizar los contenidos históricos, potenciando una visión determinada de la historia como materia educativa.

4. Análisis de proyecto de decreto y el currículum actual

Los contenidos históricos que se propusieron en el proyecto de decreto eran de carácter universal, orientados desde una óptica exclusivamente europea, y se completaban con la historia de España. La propuesta fue una versión más detallada de la Historia de las Civilizaciones del anterior bachillerato, con algunas ampliaciones sobre España o temas hispánicos. Un temario en la línea del BUP, que no aportaba sustanciales novedades. De hecho, reproducía la situación anterior en la que algunos éramos conscientes, por un lado, de la poca valoración por parte del alumnado de la historia como materia de estudio y, por otro, de la necesidad de innovar en la selección de contenidos y en la metodología didáctica para conseguir obtener de la historia mayor capacidad educativa.

El programa propuesto, por su extensión, orientación y nivel de abstracción, no contenía los elementos suficientes para poder ser considerado un cambio importante que superara los tradicionales problemas de la enseñanza de la historia. Su amplitud impedía, de partida, construir una enseñanza de la historia que permitiese trabajar con métodos activos. La orientación propuesta por el MEC pretendía, sin decirlo, que los estudiantes de ESO supiesen “en reducido” (suele ser en simplificado) todo lo que se estudia en una licenciatura de historia. Y esta visión ya sabemos que no nos ayuda a solucionar los problemas de la didáctica de la historia en una educación obligatoria.

Pero no debe contraponerse a lo que, desde mi punto de vista, es una vuelta atrás, la hipotética perfección e idoneidad de lo existente: el actual currículum de la ESO vigente. Si se planteó la revisión de los contenidos fue, desde algunas ópticas, la necesidad de solucionar los problemas que muchos encontraban en el actual modelo curricular y el sistema de selección de contenidos.

He percibido algunas justificadas preocupaciones sobre la actual situación de la Historia en el modelo curricular vigente. Con mayor o menor grado de formalización en la explicación, lo cierto es que los docentes con mayor tradición educativa y mejor preparación didáctica y la mayoría de los historiadores piensan que la historia tiene una gran capacidad educativa. Desde esta posición, y ante la actual concepción de la historia que aparece en el currículum, se detectan temas de inquietud que pueden resumirse en tres aspectos.

El primero, es la posible disolución del conocimiento histórico en una amalgama metodológicamente no estructurada a la que llamamos Ciencias Sociales. En todas las Ciencias Sociales hay un objeto común, que es lo social, pero en el desarrollo de las metodologías, en la capacidad de interrelación con otras disciplinas, en la configuración epistemológica, etc. hay diferencias muy importantes.

La historia tiene un modo de construir el conocimiento diferente de otras ciencias sociales y su grado de desarrollo teórico no es el mismo que el de ciencias nuevas o en estado de configuración. Diluida en las Ciencias Sociales y perdiendo su sustantividad disciplinar, la historia deviene necesariamente en una sopa de anécdotas, y se convierte en un repertorio de “historias” que sólo sirven para darle un toque pretendidamente erudito a un problema actual. La desustanciación de la historia como conocimiento completo y autónomo supone, en la práctica, descartarla como conocimiento educativo.

Hemos visto algunos planteamientos curriculares basados en temas de actualidad que incorporan la historia como sazónador de discusiones sobre el presente o algunos que la utilizan como si se tratara del “baúl de la abuelita”. Sin quizá saberlo, y diciendo que hablan desde posiciones avanzadas en la educación, están legitimando, por omisión, las teorías más reaccionarias sobre el saber histórico que defiende la ideología neoliberal más salvaje, como puede verse en lo que propone Fukuyama, o, como denuncia Dosse, haciendo la historia en migajas, que es lo mismo que no enseñar historia¹¹.

El segundo punto de preocupación es la renuncia a la necesaria presentación diacrónica y sistemática de los contenidos históricos. Cualquier persona que sepa algo de esta materia, sabe que es imposible dissociar el conocimiento de la historia del paso del tiempo, de la evolución de las sociedades, y de los prolongados procesos sociales, económicos, políticos y culturales. Si no se analiza con perspectiva cualquier fenómeno histórico, se puede caer con facilidad en el presentismo, una de las aberraciones que la divulgación histórica está sufriendo en estos tiempos. Para esta forma de ignorancia histórica, todo lo que no sea el ayer o anteayer parece ya no es la historia que debe interesar para la educación. Se confunde la historia con la crónica periodística. El actual planteamiento curricular favorece, sin duda, el presentismo, prueba de ello es la eliminación de contenidos anteriores a la Revolución Francesa en los programas de los nuevos bachilleratos, o la insistencia en “ilustrar” el presente con sus antecedentes históricos.

Por último, otro motivo de preocupación es el confuso y científicamente cuestionable planteamiento de los contenidos que se realiza en el actual currículum.

¹¹ Véase: Francis FUKUYAMA. *El fin de la Historia y el último hombre*. Barcelona: Ed. Planeta De Agostini, 1992, y François DOSSE. *La historia en migajas*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim, 1988.

Por ejemplo, en lo que se refiere a lo que se denominan contenidos procedimentales, se integran cuestiones que hacen referencia a habilidades intelectuales, técnicas de trabajo, y temas que hacen referencia a la metodología de la disciplina. Como puede observarse, elementos de diferente entidad e incluso de diferente naturaleza. Y todos en una incontestable macedonia.

Caso aparte es el de los contenidos actitudinales, la educación en valores. Hay quien piensa que en historia es donde mejor se pueden trabajar estas cuestiones porque trata de lo que hicieron mal o bien nuestros antepasados humanos. Ello supone desconocer la naturaleza de la historia como ciencia de análisis del pasado y confundirla con un tribunal ético de las acciones humanas. Otra cuestión es la utilización de un conocimiento científico y objetivo que pueda generar reflexiones que propicien valores ligados, entre otros, a la racionalidad, la comprensión de las diferencias y la explicación de las acciones humanas.¹²

Los problemas planteados no son elucubraciones ni cuestiones que no deban ser consideradas como tales problemas. Proceden de un deficiente planteamiento del área, tanto en su configuración como conglomerado de disciplinas, como por su funcionalidad pedagógica. El diseño curricular en historia no tuvo en cuenta las preocupaciones y las tradiciones de los que, desde hace años, trabajaban esta cuestión. Su planteamiento doctrinario y alejado de la realidad ha sido el principal causante de los actuales problemas. Es cierto que durante el periodo en el que fue ministro Maravall se produjeron consultas y encuentros que agruparon a especialistas nacionales y extranjeros en debates e intercambios que se valoraron muy positivamente por el profesorado preocupado por estos temas¹³. Se había iniciado un buen camino, que reflejaba la humildad intelectual de los administradores en temas en los que no tienen por qué ser expertos. Pero se produjo posteriormente un giro, y la elaboración del modelo curricular se convirtió en un trabajo de gabinete, alejado de la realidad educativa, y lleno de preocupantes rasgos de incultura científica. No es de extrañar que casi nadie, en el periodo que estuvo el debate en los medios de comunicación, defendiera el modelo actual: ni la mayoría del profesorado, ni los políticos en el Parlamento.

¹² Sobre esta cuestión véase: José. Vte. PEÑA. "¿Se pueden enseñar valores a través de las Ciencias Sociales?" En: *Aula. Historia social*. Nº 2. Otoño 1998. Pp. 81-89 y Lluís PIBERNAT. "Aproximación al análisis epistemológico de las ciencias de la educación". En: *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº 15. Enero 1998. Pp. 79-92

¹³ Un ejemplo de lo que señalo lo encontramos en publicaciones muy interesantes que fueron fruto de los simposios y encuentros que se realizaron impulsados por la administración. Uno de estos casos es la obra: AAVV. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1987. Esta publicación recoge aportaciones de destacados especialistas que debatieron los problemas a los que me refiero en el texto.

5. El debate (non nato) sobre el papel de la historia como materia educativa

En los meses en los que se discutió el proyecto de reforma de las humanidades en la Educación Secundaria, no se pudo (¿quiso?) realizar un debate en profundidad sobre la historia como materia educativa con la suficiente participación y que posibilitara consensuar conclusiones aplicables entre los profesionales de la enseñanza y de la investigación histórica. Ello hubiera permitido fijar qué contenidos y qué tipo de modelo curricular era conveniente adoptar. Si ello hubiera sido así, nos habiéramos evitado el espectáculo y, lo que es más grave, la continua desestabilización del sistema educativo.

El debate que planteo tendría que incorporar, entre otras cuestiones, los criterios que deberían primar para seleccionar los contenidos históricos en los distintos niveles educativos. Desde mi punto de vista, deben fijarse criterios que superen los que han sido tradicionales: fortalecer un discurso identitario, avivar sentimientos patrióticos o promocionar ideologías de todo tipo. Se trata de una vieja cuestión que, desde mi punto de vista, no se ha abordado con la debida atención y profundidad. Se trata de resolver un problema que ya se planteaba antes de que se empezara a hablar de la Reforma.

La discusión debe zanjar una primera cuestión: decidir si la Historia (con mayúscula), como disciplina científica, puede tener por sí misma una alta capacidad educativa. No quiere decir esto que, para que así sea, se deba dar un mecánico traslado del saber científico a la enseñanza secundaria. Pero sí que debe proponerse la misma estructura epistemológica como núcleo fuerte de la selección de contenidos. El optar por esta postura supone que la historia no debe disolverse, ni confundirla con historias o datos del pasado que sólo sirven para dar un tono erudito a cuestiones sociales y políticas de la actualidad o de tiempos recientes.

Mi posición es que el estudio de la Historia científica es un tipo de conocimiento de un gran poder formativo, porque es un medio válido para aprender a realizar análisis sociales (en el sentido amplio), porque con la geografía permite estructurar todas las demás disciplinas sociales y porque permite incorporar muchas posibilidades para trabajar las diversas habilidades intelectuales y potenciar el desarrollo personal. Por lo tanto, defiende que la Historia es una materia que debe ocupar un lugar importante en el currículum de la Educación Secundaria y muy especialmente en la ESO.

La Historia reflexiona sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados y pretende enseñar a comprender cuáles son las claves que están detrás de los hechos, de los fenómenos históricos y de los acontecimientos. Tiene un alto poder formativo para los futuros ciudadanos, en cuanto a que no les enseña cuáles son las causas de los problemas actuales, pero sí sus antecedentes. Aunque, desde mi punto de vista, la mayor

virtualidad del estudio de la historia es el de ser un inmejorable laboratorio de análisis social. La Historia, como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social político..., y de cualquier proceso histórico. Aquí radican sus mejores posibilidades formativas.

Para que se puedan conseguir estos fines, deben replantearse los criterios de selección de contenidos históricos en los programas de Educación Secundaria partiendo de dos premisas.

La primera es la que acabamos de defender: **considerar la Historia como materia autónoma en el currículum**, respetando su sustancialidad y sus peculiaridades, considerándola como elemento clave en la formación de los estudiantes de las etapas obligatorias y postobligatorias de la Educación Secundaria.

La segunda es **orientar su enseñanza hacia el descubrimiento de su aspecto de ciencia en construcción**, huyendo de visiones acabadas y dogmáticas que poco tienen que ver con el conocimiento científico.

Estas premisas se pueden concretar en tres tipos de consideraciones:

En primer lugar, **basar parte del aprendizaje en actividades de descubrimiento** que reproduzcan los aspectos metodológicos y técnicos de la historia. Ello no supone necesariamente que todo lo que se aprenda deba ser el resultado de una actividad de indagación, y que no pueda aprenderse si no es recreando la actividad del historiador en la clase. Pero sí que deben darse en el proceso de enseñanza/aprendizaje este tipo de planteamientos, no para construir así los conceptos, sino para enseñar como los construye la historia. Ello invalida el basar la enseñanza, como sabemos que es muy habitual, en la explicación, la memorización de comprensiones o en mero estudio de los contenidos de los libros de texto.

En segundo lugar, **realizar la selección de contenidos adecuados** con el objetivo de que el alumnado vaya descubriendo en su largo proceso de aprendizaje que:

1. Cualquier conocimiento histórico se ha obtenido por la investigación y que nunca puede darse por totalmente concluido. Ello significa:
 - a) Recogida de información previa sobre el tema objeto de estudio.
 - b) Aprender a elaborar hipótesis y buscar elementos para comprobarlas.
 - c) Analizar y criticar fuentes históricas.

- d) Hacerse preguntas que distingan motivos y causas.
 - e) Explicación histórica del hecho estudiado.
2. Que se comprenda la complejidad de las estructuras sociales y de los fenómenos y acontecimientos históricos, complejidad que invalida las visiones maniqueas (buenos/malos), o mecanicistas (causa/consecuencia) de la interpretación del pasado.
3. Que se alternen temáticas que permitan trabajar aspectos como los siguientes:
- a) Temas que incorporen elementos para el estudio de la cronología y el tiempo histórico. Se trata de trabajar sobre uno de los elementos definidores y específicos de la Historia: el tiempo y los “tempus” o ritmos de cambio.
 - b) Estudios de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la Historia. Es necesario recobrar este tipo de contenidos concretos para resituarlos en el contexto de una explicación más general. El estudio de acontecimientos, hechos y personajes puede poseer, además, una destacada utilidad didáctica, como procedimiento para reforzar la adquisición de método y técnicas de análisis histórico y, lo que es más importante, para aprender a matizar un campo de observación.
 - c) Temas que planteen las ideas de cambio y continuidad en el devenir histórico.
 - d) Estudios que versen sobre la explicación multicausal de los hechos del pasado.
 - e) Por último, los estudios de los lugares paralelos. Se trata de establecer comparaciones entre realidades históricas que son simultáneas en el tiempo, pero que ofrecen características diferentes. En realidad, se trata de trabajar un esquema de diferencias.

Como se señala en el artículo citado: “Estos items deben entenderse en una ajustada dialéctica con lo metodológico y lo técnico. Gran parte del contenido radica en desvelar (enseñar) cómo se construye un determinado conocimiento y detectar las dificultades que tenemos para alcanzar respuestas relativamente exactas a las preguntas que lanzamos al pasado. Ante este reto, los criterios de selección deben verse a la luz de lo que le pedimos a la Historia”¹⁴ en cada etapa educativa.

En tercer lugar, **diseñar las estrategias de aprendizaje de la historia como un largo proceso que suponga la construcción progresiva de los conceptos y el**

¹⁴ Idem p. 17

acercamiento a las teorías. Ello supone planificar la enseñanza de la historia contemplando el largo periodo de la escolaridad obligatoria en su conjunto. La construcción del conocimiento histórico, por parte de los estudiantes de Educación Secundaria, debe contar con aprendizajes básicos que se han hecho en este campo en la Educación Primaria, ya que el sentido de “lo histórico” se puede comenzar a adquirir desde el mismo parvulario. Lo que implica superar la vulgaridad didáctica de pensar que este proceso de aprendizaje se produce necesariamente partiendo de lo próximo para ir adentrándose en lo general.

Como idea clave de lo que acabo de exponer, puede decirse que la selección de contenidos históricos y estrategias de aprendizaje en esta materia deben orientarse a que la Historia sea percibida como una ciencia social que, como toda ciencia, está en continuo proceso de generación de conocimiento, y no como un saber acabado de corte erudito. No se trata de hacer de los alumnos de secundaria historiadores ni epistemólogos, sino evitar la imagen dogmática que procede de la historia enunciativa. Esta concepción del saber escolar en lo que hace referencia a la historia supone primar los métodos didácticos que incorporen resolución de problemas y la introducción de simulación de indagación e investigación histórica. Si ello es así, será mucho más fácil distanciarse de las utilidades ideológicas de todo tipo, incluidas las que los nacionalismos pretenden instrumentalizar

6. El proyecto de decreto no resuelve los tradicionales problemas de la enseñanza de la historia

Desde el punto de vista que estoy exponiendo es fácil deducir mi disconformidad con todo intento de cierre del currículum con temarios que, en la práctica, impidan conseguir los objetivos formativos que acabo de enunciar de manera muy concisa. A continuación expondré algunas razones.

La secuenciación diacrónica parece un elemento razonable y coherente para un buen aprendizaje de la Historia. Pero plantear los temas sin concretar otros aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje de conceptos, de destrezas y de configuración del pensamiento histórico elude, por omisión, la exigencia de una doble secuenciación, la meramente temática y la que sigue los criterios que acabo de apuntar.

Un segundo elemento que me hace mostrar mi disconformidad es el sentido enciclopédico que encierra un programa tan extenso y sin omisiones. Ni tan siquiera los estudiantes de la licenciatura de historia llegan a tratar tantos temas. En principio, no debería objetar sobre ninguno de ellos. Todos me parecen interesantes y participo de

que la orientación no está en contradicción con lo que puede considerarse el consenso en esta cuestión por parte de los historiadores. El problema radica en un excesivo número de temas, incluso con la ampliación de horario que para esta área se anuncia en la ESO. Es imposible abordar con cierto rigor, sistematismo y profundidad los aspectos metodológicos e incluso de contenido que se han expuesto en el apartado anterior. Una opción como la que se propone repite los problemas que ya observamos en el BUP y, sin decirlo, o incluso diciendo lo contrario, condiciona la manera de plantear la clase. Un programa enciclopédico, determina y orienta el aprendizaje hacia una actividad eminentemente memorística.

Por otra parte, sabemos por la investigación didáctica, que la historia así planteada resulta poco motivadora y se identifica con saberes de poca relevancia y utilidad por parte del alumnado. Todos los datos de desconocimiento de fenómenos históricos y, sobre todo, de la visión tan pobre de lo que es la historia, se han producido sin currículum abierto y con el programa de primero y tercero de BUP, que a los efectos, poco dista del que plantea el decreto.

Son muchos los datos que tenemos sobre la divergencia que existe entre la posición teórica de los profesores de historia, que es la que dicen enseñar, y la percepción que de la disciplina tienen sus propios alumnos. Las tesis doctorales que han tratado este tema demuestran que, siendo la mayoría del profesorado licenciados que participan de visiones cercanas al marxismo historiográfico o a lo que vulgarmente se viene denominando planteamiento socioeconómico de la historia, sus alumnos acaban teniendo una visión muy alejada de estos planteamientos.

Generalmente la concepción de la historia que se detecta en los estudiantes que han acabado el BUP es la que transmiten los medios de comunicación y que está a caballo entre la visión del anticuario del pasado y una visión “evenementielle” y desteorizada. Si éste ha sido el resultado de un currículum cerrado que se ha venido impartiendo en el BUP, ¿por qué repetir los mismos errores en la selección de contenidos? Y el proyecto de decreto no se aleja de lo que no ha sido un planteamiento exitoso.

Probablemente no tengamos certezas sobre cómo debe plantearse una reforma de los programas de Historia. Sabemos que la actual situación tiene, como he señalado, muchos inconvenientes, pero también sabemos que un programa como el que plantea el proyecto de decreto no resuelve los tradicionales problemas de la enseñanza de la historia. No los resolvía para los alumnos que cursaron el BUP, alumnos ya seleccionados, pues debían haber obtenido el título de Graduado Escolar, menos lo será para todos (los que superaban la EGB y los que no la superaban) en la nueva enseñanza obligatoria.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- AAVV “Las Humanidades. El debate político”. En: *Aula. Historia social*. Nº 1. Primavera 1998. Pp. 82-96.
- AAVV. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.
- ALTAMIRA, Rafael. *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Akal, 1997. (Primera edición 1894).
- ALONSO, Martín. “Humanidades: Crónica de un estrepitoso proyecto”. En: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (Monográfico: *La Historia que se aprende*). Nº 17. Julio-Agosto-Septiembre, 1998. Pp. 85-108.
- DOSSE, François . *La historia en migajas*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim, 1988.
- FUKUYAMA, Francis. *El fin de la Historia y el último hombre*. Barcelona: Ed. Planeta De Agostini, 1992.
- GIRAULT, René. *L'Histoire et la Géographie en Question. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale*. París: Ministre de l'Éducation Nationale./Service d'Information, 1983.
- PEÑA, José. Vte. “¿Se pueden enseñar valores a través de las Ciencias Sociales?” En: *Aula. Historia Social*. Nº 2. Otoño 1998. Pp. 81-89 L.
- PIBERNAT, Lluís. “Aproximación al análisis epistemológico de las ciencias de la educación”. En: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº 15. Enero 1998. Pp. 79-92.
- PRATS, Joaquim. “El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto”. En: Luis ARRANZ MÁRQUEZ (Coord.). *El libro de texto. Materiales didácticos. Actas del 5º Congreso (Tomo 1)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1997. Pp. 70-86.
- SEYFERT, Richard. *Prácticas escolares*. Barcelona: Editorial Labor, 1926.

POR UN DEBATE RIGUROSO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA¹

Cuando el PP llegó al poder, tras vencer en las elecciones de 1966, se produjo un debate sobre el pretendido fomento de la enseñanza de las humanidades. El problema se suscitó cuando el MEC envió un proyecto de decreto al Parlamento. Un tema académico, muy técnico, que en principio parecía que debía interesar, sobre todo, a educadores e historiadores, pasó a ser un debate público que llenó los espacios de tertulias radiofónicas y televisivas.

El proyecto de decreto se convirtió, incluso desde antes de su aparición, en un catalizador de posiciones políticas, ideológicas, sociológicas y, en mucha menor medida, de posiciones sobre temas educativos. En el debate se mezcló la concepción de Estado, la idea que unos tienen sobre los otros, incorporando, en ocasiones, los más vulgares estereotipos antropológicos, las contradicciones de los partidos políticos, las presiones de los electorados nacionalistas (español, catalán, vasco) y los ajustes de cuentas que había provocado la legislación socialista sobre educación.

El documento de la ministra Aguirre sirvió más para proyectar deseos y frustraciones, que para discutir un problema educativo. En resumen, mucho ruido (político-social) y pocas nueces (ideas de cómo mejorar la educación humanística de los jóvenes españoles). En aquel escenario, los que nos dedicamos a la didáctica de la historia, el profesorado de secundaria, y los historiadores más independientes participaron poco. No pudimos llevar la discusión hacia el tema de fondo: la promoción de la educación social y humanística en la Educación Secundaria y, en concreto, los criterios que deben presidir la selección de contenidos históricos en la enseñanza.

Parece que arrecia de nuevo el fragor de “la batalla”, que ha tenido su primer cañonazo con la difusión del informe de la Real Academia de la Historia. Algunos nos hemos visto en los periódicos legitimando posiciones que poco tienen que ver con nuestras auténticas opiniones. Ello nos mueve a participar para ver si, en esta ocasión, tenemos la oportunidad de despolitizar el debate y situarlo en un campo de discusión más adecuado. Sería una lástima repetir lo ocurrido hace tres años y no avanzar nada en la resolución de un problema que, si bien no puede ser considerado el más urgente de

¹ Parte de este escrito fue publicado en: Joaquim Prats. "La enseñanza de la historia". En: *LA VANGUARDIA*. Viernes 7 de julio de 2000.

nuestra Educación Secundaria, no deja de ser inquietante por las repercusiones mediáticas que provoca.

En la discusión que se vuelve a iniciar se da una auténtica paradoja: los dos polos, en los que se sitúan las posiciones del debate, defienden una misma postura sobre la función educadora de la Historia: la que era propia e imperante en los sistemas educativos de finales del siglo XIX y principios del XX. Las burguesías triunfantes del siglo XIX, vieron en la Historia un excelente medio para crear conciencia y asentar la estabilidad social de los nuevos estados liberales. En todos los planes de estudios se generaron visiones, que trascendieron a los libros de texto, donde el objetivo fundamental era la trasmisión de una idea de historia colectiva como nación: la Historia al servicio de los Estados. La perspectiva nacionalista se extremó hasta límites peligrosos en los periodos de preguerra y guerra europea y, sobre todo, en los regímenes totalitarios (recuerdense los libros de texto del periodo franquista).

Esta posición era defendida por los pedagogos de la época. Así lo podemos comprobar en multitud de obras de finales del siglo XIX y principios del XX. En una de ellas de un famoso pedagogo podemos leer: “El objetivo de la enseñanza de la Historia en la escuela es despertar el sentimiento nacional y el amor a la patria”. Otros lo analizaban con más clarividencia, como Rafael Altamira cuando, en 1894, dice: “...la inclusión de la [Historia en los planes de estudio] (...) obedece, con frecuencia, más que a un desinteresado amor por la Historia misma, a razones políticas o de patriotismo, que le hacen ser principalmente una rama de lo que se denomina ‘instrucción cívica’”.

Esta ligazón entre proyecto político y enseñanza de la Historia ha estado vigente mucho tiempo. Desde la misma aparición de la asignatura en el sistema educativo, los estados han pretendido utilizar la Historia en la escuela, aprovechando su poder de ordenación e inspección del sistema, para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos, ofreciendo una visión del pasado que sirviese para fortalecer sentimientos patrióticos, valorar con excesivo énfasis las “glorias” nacionales o, simplemente, crear adhesiones políticas.

Es a partir de mediados de este siglo cuando, por un lado, la nueva historia ligada fundamentalmente a la evolución de las sociedades y, por otro, la irrupción de las llamadas Ciencias de la Educación, ha debilitado el discurso que explicitaba estas intencionalidades, discurso que mantenían los gobiernos cuando elaboraban sus cuestionarios de Historia y que, al parecer, siguen manteniendo.

Las nuevas tendencias didácticas concebían la historia como un instrumento privilegiado para la formación de ciudadanos libres y con espíritu crítico y no de entregados patriotas. La historia como materia educativa debe permitir utilizar las posibilidades metodológicas del método histórico para enseñar a analizar críticamente el presente, y

para acercarse al pasado desde una posición intelectual que busca la objetividad, independientemente de la relación que los contemporáneos tengan con éste. Cuando estas tendencias han influido en los gobiernos y se han pretendido realizar reformas, orientando la enseñanza de la historia en este sentido, han surgido problemas.

Podría citar varios ejemplos, aunque sólo me referiré a uno: lo ocurrido en Francia a principios de la década de los años ochenta. Sucedió cuando el ministro de educación francés, Alain Savary, influido por un sector del profesorado que propugnaba lo que venía a denominarse “pedagogie a l’*eveil*”, intentó “desnacionalizar” los programas de historia de la educación obligatoria. Pretendía el ministerio Savary una mayor flexibilidad de programación y una orientación de los contenidos que estuviesen más en consonancia con la comprensión de las contradicciones sociales y la historia de las gentes, y no la “*grandeur*” y epopeyas de Francia. Con este motivo se produjo un gran debate nacional en el que participaron políticos de todas las tendencias y entidades. Tuvo especial beligerancia pronacionalista la Asociación para la Defensa de la República Francesa, muy vinculada al gaullismo; frente a estos, los reformadores partidarios de la innovación metodológica y temática, por cierto, abandonados a su suerte por los políticos de izquierda. La consecuencia fue que amplios sectores de la política y de la intelectualidad gala pusieron en cuestión el proyecto de reformar los programas. El ministro socialista no pudo llevar a cabo su plan, y se llegó a una solución salomónica, más o menos pactada. Situaciones parecidas se han dado, en las últimas décadas, en diversos lugares de occidente.

Pero en España este debate se está produciendo en términos muy diferentes. No se ha discutido sobre dos maneras de entender la enseñanza de la historia, como ocurrió en Francia en los ochenta, o en Inglaterra, a principios de la década de los setenta. Aquí los términos de la polémica se han situado entre dos polos que, curiosamente, defienden exactamente lo mismo: la idea de que la historia sólo sirve para crear sentimientos y conocimientos que refuercen concepciones sobre la idea de nación que respectivamente defienden. Por un lado, los que afirman que la idea de España corre el peligro de disolverse si no refuerza la enseñanza de la historia en una dirección y orientación determinada. Los principales defensores de esta posición son el propio Ministerio de Educación y los políticos del Partido Popular. Por otro lado, los que rechazan visiones españolistas y uniformizantes de España pero que, exigen que los programas de historia estén al servicio de su visión del Estado. Son los políticos nacionalistas, en especial los del Convergencia i Unió y los del PNV. Unos y otros sostienen, en esencia, la misma concepción. Es por ello que, más que discutir de enseñanza y aprendizaje de una ciencia social, se discute sobre la idea de España que respectivamente los dos tipos de nacionalismos sostienen.

Junto a estos, el PSOE está y estuvo descolocado y sus actuaciones fueron, entonces muy erráticas. No supo encontrar una posición propia y ofreció un poco edificante

espectáculo, pactando en el Senado con el PP y bloqueando el proyecto en el Congreso. Sus contradicciones internas hacen imposible defender alguna posición, ni tan siquiera la que podía hacerse desde la óptica educativa que estaba plenamente justificada y planteada en los documentos de la Reforma que se había aprobado en la etapa política anterior. ¿Cómo iba a defender el PSOE la filosofía curricular de la LOGSE si la mayoría de sus políticos, lo dijeran o no, estaban de acuerdo en que el problema venía del propio diseño curricular que se hizo como aplicación de esta Ley?

Debe decirse que la discusión entre visiones unitarias o no unitarias de la historia en la enseñanza secundaria no se corresponde a ninguno de los problemas principales que se plantean los profesores de historia. Un análisis de las clases o de los libros de texto nos indica que no hay motivo de alarma en este aspecto y que esta cuestión no constituye un problema (sí en otros, como el del tratamiento de la diversidad, o como superar el fracasado sistema de organización curricular).

Pero, en la inmensa mayoría de los casos, la enseñanza de la Historia ya ha superado los viejos sistemas memorísticos de fechas, reyes y batallas. Ya Vicens Vives introdujo en sus libros de texto una orientación que pretendía dar una visión de la historia más ligada a la vida de las sociedades, a su modo de organizarse y a las regularidades y cambios que se producían en la evolución histórica. En suma, Vicens propugnaba el aprendizaje de una ciencia social en contra de las épicas historias centralistas que llenaban los libros de texto de su época. Y a partir de allí hemos ido profundizando y avanzando mucho en este tipo de Historia y en sus condicionantes didácticos.

En la medida que la Historia reflexiona sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados, y pretende enseñar a comprender cuáles son las claves que están detrás de los hechos, de los fenómenos históricos y de los acontecimientos, los temas que deban estudiarse serán los que mejor permitan visualizar estos fenómenos, sean de aquí o de la China. Y es que la Historia tiene, por sí misma, un alto poder formativo para los futuros ciudadanos, en cuanto a que no les enseña cuáles son las causas de los problemas actuales, pero sí sus antecedentes. Es un inmejorable laboratorio escolar de análisis social. La Historia, como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social, político etc., y de cualquier proceso. Aquí radican sus mejores posibilidades formativas. ¿Y qué tiene esto que ver con los temas que se están discutiendo? Al parecer, no demasiado. Muchos opinadores no juzgan los contenidos históricos de los libros en función de si estos ayudan o no a conseguir los objetivos descritos. Parece preocupar más si aparece tal personaje, aquel acontecimiento o el número de líneas que se dedican a un tema o a otro. Una visión bastante limitada de lo que supone enseñar historia a “todos” adolescentes; una concepción de la enseñanza ligada a las viejas y rancias tradiciones culturalistas y ya sobrepasadas por la situación actual. Solo faltaría que se volviera a reivindicar el memorizar la lista de los reyes godos o la de los condes de Barcelona.

En los meses en los que se discutió el proyecto de reforma de las humanidades en la Educación Secundaria, no se pudo (¿quiso?) realizar un debate con profundidad sobre la historia como materia educativa con la suficiente participación y que posibilitara consensuar conclusiones aplicables entre los profesionales de la enseñanza y de la investigación didáctica e histórica. Ello hubiera permitido fijar qué contenidos y qué tipo de modelo curricular era conveniente adoptar. Si ello hubiera sido así, nos hubiéramos evitado el espectáculo y, lo que es más grave, la continua desestabilización del sistema educativo. Creo que por responsabilidad, por eficacia, y por el bien de nuestra educación deberíamos, en esta ocasión, situar el debate en el marco que le corresponde: el académico y técnico. No creo que ayude a pensar y debatir con serenidad las declaraciones del Sr. Presidente de la Academia de la Historia, ni la respuesta del representante del Institut d'Estudis Catalans, ni la larga retahíla de declaraciones de los políticos que, por cierto, nunca opinan de los contenidos que debe de tener la enseñanza de las matemáticas o de las Ciencias Naturales. ¿Por qué será?

LA VANGUARDIA. Barcelona, Julio de 2000

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UN DEBATE MAL PLANTEADO²

El debate que se está produciendo a causa de la intención del gobierno de reformar la enseñanza de la historia es una discusión alejada de los auténticos problemas de la Educación Secundaria. La disputa entre visiones unitarias y no unitarias de la historia no se corresponde a ninguna de las cuestiones principales que hoy se plantean los profesores. Un análisis de los libros de texto y de las clases de historia nos indica que no existe un motivo de alarma al respecto, y que esta cuestión no constituye un problema fundamental en nuestro sistema educativo, tal como pretende el MEC o la propia Real Academia de la Historia.

En Inglaterra, en los años setenta, o en Francia, durante los años ochenta, se discutió sobre la historia que debía enseñarse en el sistema educativo. Pero los términos en que se debatió el tema, en estos países, eran muy distintos a los que estamos presenciando ahora en España. En Francia, por ejemplo, la polémica sobre la “desnacionalización” de la historia se produjo entre, por un lado, los que propugnaban una nueva forma de enseñar la historia y renovar el concepto y la función educativa de la propia materia y, por otro, entre los que la entendían como un instrumento para fortalecer el patriotismo y el sentimiento nacional. La posición de estos últimos estaba en línea con los planteamientos que habían dado origen a la asignatura durante el siglo XIX y era defendida por los grupos más conservadores de la sociedad.

En el debate español, las dos posiciones básicas que aparecen como antagónicas están defendiendo, en el fondo, una misma postura: la historia sirve como instrumento conformador de identidades nacionales. La diferencia entre el nacionalismo español y los nacionalismos llamados periféricos radica en pretender para sí la competencia legal para determinar los contenidos históricos en la enseñanza, y para poder transmitir así una determinada idea de España. O dicho de otra forma: se debate por saber quién controla los contenidos históricos de la enseñanza como medio de fortalecer su discurso político. Una misma manera de entender la cuestión que no se corresponde con los problemas reales que tiene el sistema educativo.

² Parte de este artículo forma parte del escrito publicado por: Joaquim Prats. "Un debate mal Planteado". En: *La Aventura de la Historia*. Año 2 Número 24. Octubre 2000.

Pero frente a la vieja pretensión de que la historia sirva para crear el sentido patriótico, avivar los sentimientos nacionales y afirmar el sentido de identidad, la nueva (y ya no tan nueva) enseñanza de la historia defiende acercar al alumnado a la lógica de una ciencia social que permita, de manera privilegiada, formar a los estudiantes en el análisis de la sociedad, función que representa, a mi juicio, el mejor camino para educar ciudadanos libres y con capacidad para discernir, por ellos mismos, sobre los problemas sociales de nuestro tiempo.

Y es que la enseñanza de la historia ha superado los viejos sistemas memorísticos de fechas, reyes, batallas y glosas de las “gestas nacionales”. La renovación de la historiografía, los avances en la pedagogía y la psicología, así como la propia evolución social han dejado obsoleta la tradicional función educativa de la historia que pretendía, simplemente, adoctrinar. Ya Jaume Vicens Vives introdujo en sus libros de texto una orientación que aspiraba a dar una visión de la historia más ligada a la vida de las sociedades y a las regularidades y los cambios que se producían en la evolución histórica. Vicens propugnaba el aprendizaje de una ciencia social que contrastaba con las épicas historias centralistas que llenaban los libros de texto de su época. Desde entonces, muchos de los que trabajamos en el ámbito de la enseñanza de la historia hemos ido profundizando y avanzando en esta línea: enseñar conceptos históricos como los de cambio y continuidad, explicar el contexto histórico de los hechos, orientar el sentido del tiempo, analizar lo que es una estructura social, estudiar los modos de vida de las personas, etc. Este aprendizaje tiene más interés educativo que memorizar o saber datos. Ello no rechaza que se estudie la historia española y regional, pero no tanto por buscar en ella identidades irracionales, sino como contenidos educativos con mayores posibilidades de significación que otras historias más exóticas.

En la medida que la historia reflexiona sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados, y que pretende enseñar a comprender cuáles son las causas y consecuencias que producen y ocasionan los fenómenos históricos y de los acontecimientos, los temas que deben estudiarse en la Educación Secundaria han de ser aquellos que mejor permitan visualizar estos fenómenos y su explicación. Lo relevante del aprendizaje de la historia no es acumular noticias, lo relevante es entender el funcionamiento de la sociedad en el pasado. Y es que la historia tiene, por si misma, un alto poder formativo para los futuros ciudadanos. Se trata de un inmejorable laboratorio escolar para el análisis social en el que los estudiantes aprenderán a realizar un análisis crítico de la realidad, base fundamental para ejercer plenamente la libertad. El aprendizaje de la historia ayuda, además, a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social, político, económico, etc. y, en definitiva, de cualquier proceso, lo que enriquece el pensamiento y relativiza lo conflictivo. Aquí radican las mejores posibilidades educativas de la historia enseñada.

¿Los términos en los que se está produciendo el debate sobre los contenidos históricos contemplan estas cuestiones? No demasiado. Lo que parece preocupar más es si figura tal personaje o tal acontecimiento, o bien el número de líneas que se dedican en los libros de texto a un tema o a otro. Una visión bastante limitada de lo que supone enseñar historia a “todos” los adolescentes; una concepción de la enseñanza ligada a las viejas y rancias tradiciones culturalistas, ya sobrepasadas por la situación actual.

El debate no ha resultado, hasta ahora, interesante para la educación ya que no ha aportado luz ni soluciones sobre lo que hoy preocupa a los docentes en la educación obligatoria. Sería más útil abordar, por ejemplo, el problema del tratamiento de la diversidad de niveles en el alumnado de la ESO, los discutibles sistemas de promoción y evaluación, replantearse la disolución de la historia en una mal definida área curricular de Ciencias Sociales, o estudiar las dificultades de aprendizaje que conlleva enseñar conceptos tan complicados y formales como los históricos, etc. Pero estos temas son técnicos, se mueven en el ámbito de discusión académica y, como es sabido, no son noticia.

Por lo tanto, no creo que el debate existente quite el sueño al profesorado. La enseñanza de la historia va por otro lado. La selección de contenidos históricos y estrategias de enseñanza en esta materia persiguen que la historia sea percibida como una ciencia social y que, como toda ciencia, deba ser entendida como un saber en continuo proceso de generación de nuevo conocimiento, y no como un saber acabado, de corte erudito. No se trata de convertir a los alumnos de secundaria en historiadores, pero sí de evitar un aprendizaje dogmático y desprovisto de razonamiento. Esta nueva concepción del saber escolar supone primar los métodos didácticos que incorporan la resolución de problemas, la introducción de técnicas como la indagación, y la simulación de la investigación histórica.

Hace tres años, en los meses en los que ya se discutió el proyecto de reforma de las humanidades en la Educación Secundaria, no se pudo (¿quiso?) realizar un debate en profundidad sobre la historia como materia educativa. Un debate que posibilitara consensuar conclusiones aplicables entre los profesionales de la enseñanza y de la investigación didáctica e histórica. Ello hubiera permitido avanzar e incorporar nuevas reflexiones. Si ello hubiera sido así, nos habiéramos evitado el espectáculo y, lo que es más grave, la continua desestabilización del sistema educativo. Por responsabilidad, por eficacia y por el bien de nuestra educación deberíamos, en esta ocasión, situar el debate en el marco que le corresponde: el académico y técnico, el que se nutre de la investigación sobre la didáctica de la historia. Ya me perdonarán algunos políticos tamaña ingenuidad.

Madrid, Octubre de 2000

REFUTACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA AL INFORME SOBRE LA REFORMA DE LOS PROGRAMAS DE HISTORIA, REALIZADO POR LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA HISTORIA¹

Bien está que la Academia de la Historia se preocupe de la Historia de España. Con ello cumple con su cometido y con su derecho a expresar su opinión y a darla a conocer libremente. También es cierto que su “autoridad” se limita al campo estricto de esta disciplina. Pero consideramos que sería un grave error extender dicha autoridad a otros campos que académica y científicamente no le son propios.

El Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, una vez examinado el Informe sobre los textos y cursos de Historia en los centros de Enseñanza Media, considera que es su obligación puntualizar, sin menoscabo de otros aspectos del contenido de dicho informe, sobre el tratamiento acientífico y absolutamente arcaico acerca de la enseñanza de la Historia que en él se postula.

En el informe de la Academia, amén de referirse todavía a la extinta enseñanza “media” para opinar sobre la actual Educación Secundaria, se especifica como uno de los males de dicha enseñanza que “se observa, asimismo, una preocupación por dar a conocer a los escolares, aunque en grado elemental, las técnicas de investigación que utilizan los historiadores. A veces da la impresión de que se pretendiera no tanto enseñar como enseñar a investigarla. Ello obedece al influjo, que juzgamos excesivo, desde la perspectiva en que nos situamos, del formalismo pedagógico” (punto 6 del informe). Esta frase textual del informe revela a todas luces un profundo desconocimiento no ya del pensamiento didáctico actual y de la investigación en el

¹ Este escrito es la declaración que realizó el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat de Barcelona el mes de julio de 2000 como reacción al informe de la Real Academia Española de la Historia.

campo de la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales, sino que nos retrotrae a debates absolutamente superados en el campo de esta disciplina –que no tiene, por cierto, ninguna “Real Academia”–.

La refutación de esta posición ya fue realizada por un académico ilustre, nos referimos a don Rafael Altamira y Crevea, el cual en su discurso leído en la misma Real Academia el 24 de diciembre de 1922, se refirió al valor social del conocimiento histórico. Dicho historiador y pedagogo escribió: “el error fundamental que yace bajo estas razones es que no se concibe el trabajo personal en Historia, el estudio y conocimiento de las fuentes, sino como trabajo de gabinete, reservado para los especialistas que dedican a él su vida, sin que a los alumnos de facultades e institutos quepa más que recoger los resultados dogmáticos de tales estudios y asimilárselos, como una droga misteriosamente preparada, sin crítica ninguna de su procedencia. A esta apreciación falsa de las cosas júntase una de las creencias más incomprensibles, una de las idolatrías más ciegas e infundadas de nuestro tiempo: la idolatría del libro y la creencia que es capaz de sustituir a la realidad (...)”

No era necesario recurrir a tan conocido académico para sostener la necesidad del estudio del método y procedimientos de análisis de la Historia como parte esencial de la enseñanza y aprendizaje de la disciplina. Bastaría recurrir al sentido común para observar que todas las disciplinas introducen en su enseñanza aspectos fundamentales que derivan de las técnicas y método de análisis de las mismas. En este sentido resulta evidente que no es posible aprender Física sin conocer y practicar aspectos derivados del método de esta disciplina. De la misma manera que el aprendizaje de las Ciencias Naturales es más sólido y significativo si los alumnos realizan actividades derivadas del método del biólogo o del geólogo.

A principios del siglo XXI parece evidente que la función de la Historia en la enseñanza primaria y secundaria no consiste en memorizar cronológicamente una sucesión de todos los hechos acaecidos desde la Prehistoria hasta nuestros días, cerrados en única interpretación. La dimensión educativa de la Historia consiste, más bien al contrario, en desarrollar la reflexión sobre algunas dimensiones humanas del pasado para crear y estimular en el alumnado el espíritu crítico. Es decir, enseñar que lo pasado como lo presente puede ser explicado de diversas maneras. El alumnado ante las interpretaciones sociales debe saber siempre plantearse en su maduración la pregunta siguiente: ¿cómo sé que lo que leo o me dicen es verdad? De esta manera se convierte en sujeto resistente a las manipulaciones.

La ciencia didáctica actual establece que cualquier modelo que se quiera aplicar a la enseñanza y aprendizaje de la Historia que no parta de la consideración de que los hechos del pasado responden a un complejo causal o que renuncie a establecer jerarquía de causas y consecuencias no puede explicar el hecho social. Y para explicar la

jerarquía de causas la ciencia histórica establece hipótesis, analiza fuentes, aplica la crítica textual, y formula modelos explicativos de la realidad. Cualquier modelo didáctico que pretenda intervenir en la enseñanza de la Historia y que no contemple estos parámetros yerra el objeto de análisis ya que no enseña Historia sino narración mítica, educación cívico-patriótica o adoctrinamiento ideológico.

Finalmente, les recomendaríamos modestamente desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona que se plantearan no sólo la enseñanza de la Historia sino también los problemas de su aprendizaje. También queremos manifestar la necesidad de reconducir estas cuestiones al ámbito que le es propio, el académico, y evitar el espectáculo mediático de un tema, como es la educación, que necesita reflexión y grandes dosis de responsabilidad

Barcelona , 3 de julio de 2000

Joaquín Prats en representación del profesorado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat de Barcelona.

Tercera Parte

LA DIDÁCTICA DE

LA HISTORIA INVESTIGADA

HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES¹

El objetivo de este capítulo es apuntar algunas cuestiones que considero centrales en la definición de lo que puede entenderse por investigación en el área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales. El carácter de escrito breve y enmarcado en un panel de intervenciones, hace que este documento tan sólo pretenda ser una incitación a la reflexión; no tiene más ambición que marcar, sin deseo de profundizar, algunos puntos que pueden resultar de interés para la comunidad académica. Ello supone renunciar a gran parte del aparato de referencias y a expresar, solamente, algunas cuestiones que no agotan, ni de buen trecho, todo lo que hoy es posible señalar sobre este tema. En cualquier forma, ya son varias las publicaciones que han aportado y recogido posiciones y tendencias, lo que no deja de ser una expresión de que existe un proceso de reflexión interesante en este campo².

El título se inicia con la palabra “hacia...”, lo que indica una dirección, una intencionalidad por trabajar en un camino común de una ya existente comunidad universitaria, que tiene el deseo de consolidar un área de conocimiento, no sólo en docencia, sino también en la investigación. La tarea de construir un campo de investigación específico, el de la didáctica de las ciencias sociales, está, como es sabido, en una fase muy embrionaria. Por ello, apporto este escrito como una humilde contribución que sirva para enriquecer un proceso de reflexión ya iniciado: el de la posibilidad de construir un ámbito de investigación específico e identificado, la didáctica de las ciencias sociales, que formaría parte de lo que suele denominarse ciencias de la educación. Soy consciente de la complejidad de esta cuestión y del grado de autonomía relativa que puede tener un ámbito como el que propongo.

¹ Texto publicado en: Joaquim Prats. "Hacia una definición de la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales". En: *I Congreso nacional de didácticas específicas. las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada: 1, 2 y 3 de Febrero de 2001. Grupo Editorial Universitario. 2001.

² Algunas de las aportaciones recientes son: Antonio Luis García "Principales líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales" en Luisa Ruiz Higuera (Ed.) *El Saber en el espacio didáctico*. Jaén. Universidad de Jaén. 1996. Joan Pagés. "Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales" en : P. Benejam y J. Pagés. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.1997. Joaquín PRATS "La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales . (Notas para un debate deseable)". En: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada Editora..1997. y G. Travé "Líneas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales". Documento mecanografiado, 1998.

Ni tan siquiera estoy seguro de que sea posible un grado de independencia suficiente como para poder hablar de una nueva rama en ese conjunto de ciencias. En cualquier caso, no es la cuestión que puede considerarse más urgente en el momento presente, ya que no conviene comenzar las cosas por el final. Más interesante es plantear cuestiones que están muy en los principios de la filosofía de la ciencia y de la propia epistemología con el objetivo de, siguiendo la práctica teórica que supone pensar las cosas desde sus arranques, seguir el camino “hacia” una definición de lo que puede ser el ámbito de investigación de la didáctica de las ciencias sociales. Planteo un ejercicio de reflexión conjunta³ que, en nuestro caso, puede resultar más rentable que dar, sin decirlo nunca, todo por sabido y asumido y hacer creer que hemos superado todos los problemas epistemológicos porque las ciencias sociales ya los tienen resueltos.

Este proceso de discusión debe incorporarse a lo ya avanzado en comunidades académicas de otros países y, sobre todo, a lo que se ha trabajado en la didáctica de otras disciplinas, pero ello no debe escamotearnos el iniciar discusiones que siempre serán útiles en el proceso de construcción teórica en el que, necesariamente, estamos inmersos. Y ello, más que por avanzar en teoría epistemológica, por utilizar esta reflexión conjunta para que la comunidad académica llegue a los puntos imprescindibles de cohesión (lo que no significa, en modo alguno, homogenización teórica) que hagan posible la discusión científica concreta.

Puede decirse que la última década ha sido de una extraordinaria importancia para la investigación de la didáctica de las ciencias sociales. Más del 70% de la investigación que se ha realizado en este área de conocimiento, se ha hecho pública en este periodo de tiempo. Aunque el dato es impreciso, ya que no contamos con bases de datos fiables sobre estas investigaciones, existen ya más de cien trabajos, de los que casi setenta son tesis doctorales. Esta cifra, si es analizada desde los parámetros de las áreas de conocimiento consolidadas, debe ser considerado del todo insuficiente y escaso. Y es cierto, la investigación en didáctica de la Historia, la Geografía y otras ciencias sociales no deja de encontrarse en el comienzo de su andadura, pero también no hay ninguna duda que ya ha dado sus primeros pasos.

Como decía, tan sólo hace cinco años, en el Simposio de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, celebrado en Las Palmas de Gran Canarias: “hay que reconocer que nuestra área de conocimiento se encuentra en un estado de arranque, y todavía no ha alcanzado un grado aceptable de madurez. La razón es la inexistencia de un corpus teórico, suficientemente consensuado y debatido por el conjunto de investigadores. De hecho, uno de los problemas más acuciantes con los que contamos es, desde mi punto de vista, la falta de un acuerdo

³ Nótese que planteo un **ejercicio**, como camino de trabajo conjunto que nos lleve a consensuar los marcos de discusión de la comunidad científica que pretendemos constituir.

sobre cuáles son los núcleos conceptuales sobre los que trabajar y los principales problemas a dilucidar. Pero a ello debe añadirse: el poco desarrollo de los métodos y técnicas de investigación, adaptadas o generadas desde la propia área; la relativa colonización metodológica de otras ciencias sociales; la poca importancia que, hasta el presente, se le ha dado a las peculiaridades tanto conceptuales como epistemológicas de las ciencias que se trata de enseñar; y, por último, la fuerte impregnación de ideologías pedagógicas que pervierten, en ocasiones de manera determinante, el propio planteamiento de los temas de estudio”⁴.

Independientemente del avance experimentado en los últimos años, esta afirmación puede ser mantenida en lo fundamental. Hay ya algunos trabajos de investigación, es cierto, pero no existe un consenso suficiente sobre los puntos radicales (entiéndase este término en su sentido etimológico) fruto de una discusión teórica sistemática y configurada. Después de analizar atentamente muchas de las tesis realizadas, puede afirmarse que un alto porcentaje son investigaciones hechas desde los problemas y desde las metodologías que son vigentes en disciplinas que tienen que ver con la didáctica, como es el caso de la psicología. Los esfuerzos por incorporar todos los elementos que están presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como sus contextos institucionales y organizativos y la propia naturaleza del conocimiento enseñado (y aprendido), son más difíciles de encontrar. Lo dicho no resta valor al trabajo realizado, todo lo contrario, nos está permitiendo ver qué pasos serían necesarios para situar el ámbito de investigación en lugares más centrales de la problemática específica de nuestra área de conocimiento.

Es evidente que hay mucha literatura general elaborada por epistemólogos, filósofos y sociólogos de la ciencia pero, si pretendemos construir un campo específico de investigación, deberemos hacer el esfuerzo colectivo de caracterizar explícitamente la investigación científica en la didáctica de las ciencias sociales. Dicho de otro modo, acordar, limitándolo y caracterizándolo, el marco epistemológico en el que nos movemos. Ello implica, por un lado, una explicación sobre la calidad del conocimiento científico que puede alcanzarse en didáctica de las ciencias sociales y, por otro, una determinación de las estrategias metodológicas más adecuadas. Estas cuestiones, tan elementales pero tan fundamentales deben trabajarse por la naciente comunidad de investigadores en nuestra didáctica de manera explícita y en formato de discusión académica. Ello permitirá establecer ciertas reglas de debate y posicionamiento ante las diversas investigaciones que se están produciendo.

La ausencia de esta discusión y del consenso consiguiente (aunque se identifiquen con toda naturalidad los disensos) viene produciendo valoraciones favorables o críticas

⁴ Joaquín Prats. "La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales . (Notas para un debate deseable)". En: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Diada Editora. 1997

ante, por ejemplo, una tesis doctoral que no nos sirven para construir el área y el ámbito científico que pretendemos. Con frecuencia los análisis, algunos muy inteligentes, que escuchamos en las valoraciones de la investigación del área, son análisis que parten de posiciones no ubicadas en un contexto de discusión epistemológica, y ello las convierte en infructuosas para el proceso, aunque quizá útiles para el que somete su investigación a juicio.

Hay quien dice que las discusiones sobre temas epistemológicos y metodológicos son ociosas, y que las ciencias de la educación tienen status y ya han alcanzado suficiente madurez como para no tener que dedicar esfuerzo a lo que propongo. No creo que esta sea una buena posición, si lo que pretendemos es fundar un ámbito específico de investigación que, pese a beber y nutrirse (como no podría ser de otra manera) de las ciencias existentes, busca identificar unos problemas de conocimiento, establecer teorías explicativas específicas, y construir una metodología lo más adecuada posible para resolver lo que se supone que son los problemas fundamentales de la didáctica de las ciencias sociales.

Esta reflexión es imprescindible, además, si no se quiere seguir incurriendo en el error frecuente de no saber delimitar lo que es el conocimiento científico, del conocimiento meramente experiencial. O, dicho de otra forma, saber cuando estamos elaborando conocimiento científico y cuando estamos realizando una innovación didáctica. Es evidente, como diré más adelante, que lo que distingue una cosa de otra no es la exactitud de los resultados de uno u otro tipo de conocimiento, sino el camino que se ha seguido para llegar a ellos.

Reflexiones sobre el carácter científico del conocimiento social con especial referencia a la didáctica de las ciencias sociales

De lo dicho anteriormente, se desprende que la posición que defiendo (delante de otras posibles) es que la didáctica de las ciencias sociales puede tener un campo propio de investigación, que deberá utilizar y nutrirse de conocimientos producidos por otras ciencias sociales: Historia, Geografía, Sociología, Psicología, etc., pero que tiene posibilidades teóricas de establecer límites epistemológicos y metodológicos que la signifiquen como un campo específico de investigación, dentro de las denominadas ciencias de la educación. Para que ello sea posible, son necesarias varias premisas: una de ellas es la existencia de una comunidad académica que comparta este objetivo, que elabore una estrategia para conseguirlo, y que lleve adelante un proceso de reflexión y producción de investigaciones concretas, que sirvan para establecer los requisitos mínimos que supone la elaboración de un cuerpo teórico relativamente estable.

Una pregunta que debemos hacernos para poder generar el conveniente proceso de reflexión común es la siguiente: ¿es posible un conocimiento científico en la didáctica de las ciencias sociales, que tenga un carácter semejante al que se alcanza en otras disciplinas sociales que iniciaron ya hace tiempo su andadura en el camino de la ciencia? Y retrocediendo mucho más en el planteamiento: ¿es, simplemente, posible un conocimiento científico de lo social? En realidad es tradicional en los temas de la ciencia plantearse este problema central y recurrente que ha merecido y merece, todavía en la actualidad, gran dedicación de los intelectuales. Aunque con muchos matices, según la época, la pregunta que sigue siendo un núcleo de reflexiones y polémicas es la siguiente: ¿existe una manera infalible e incontrovertible de que los seres humanos conozcan y comprendan objetivamente la realidad presente y pasada? ¿Es posible un conocimiento que nos permita intervenir científicamente sobre la realidad social? Muchos escépticos, por ejemplo de la ciencia económica, señalan que quizá sea posible responder afirmativamente a la primera de las dos últimas preguntas, pero, evidentemente es difícil responder que es posible intervenir científicamente sobre las decisiones y la planificación económica. Prueba de ello es el que normalmente la mayor parte de la explicación económica se basa en exponer por qué no se cumplieron las predicciones que hicieron los economistas que investigan en la economía real. Pero, aparte de esta digresión, quizá demasiado simple, es evidente que el tema de la científicidad del conocimiento social y de la posibilidad de alcanzar un conocimiento con carácter proyectivo o predictivo de muchas ciencias sociales es una cuestión polémica e interesante.

Para los que nos dedicamos a la investigación en ciencias sociales se trata de la sempiterna cuestión sobre la naturaleza y el alcance real de esa cosa que llamamos ciencia⁵, y que el único consenso que se ha logrado, si acaso, es el ser considerada como una de las formas privilegiadas de conseguir información objetiva de la realidad aunque no, desde luego, la única y, por supuesto, con logros nunca definitivos y, en ningún caso, exactos⁶.

Pero la polémica afecta a todo el edificio del conocimiento científico (incluidas las ciencias naturales), si bien es cierto que afecta más y de forma especial a lo que se ha venido denominando, de forma alternativa, ciencias sociales, humanas, del espíritu, o de la cultura. Si ello es así, es conveniente pensar esta cuestión de la científicidad. Y lo es ya que pretendemos homologar la problemática de un nuevo campo de investigación científica, cual es el de la didáctica de las ciencias sociales, con las ciencias ya consolidadas. Por ello, intentaré esbozar muy brevemente, cual ha sido, y en parte

⁵ Vid. A. Chalmers. *La ciencia y cómo se elabora*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores. 1992.

⁶ Tomamos aquí una determinada concepción de ciencia que viene esencialmente centrada en las reflexiones epistemológicas de Mario Bunge, *La investigación científica*, Barcelona: Ariel. 1980. Después de algunos años de "rarezas" en el terreno de la definición de lo que son las ciencias sociales, la solidez y "el sentido común" de este autor sigue teniendo mucho interés pese a lo mucho que hay que revisar de sus explicaciones.

todavía es, el problema que debe plantearse cuando abordamos el conocimiento científico de lo social, de lo educativo en particular y, dentro de este, de la didáctica de las ciencias sociales.

Desde el momento mismo de la fundación histórica de las diversas disciplinas sociales, allá por los finales del siglo XVIII, y especialmente durante la centuria decimonónica, ha tenido lugar este mismo debate: ¿cuáles eran los fundamentos científicos de las disciplinas que iban forjándose con la intención de entender las claves del comportamiento humano individual y social? Desde el principio, hubo quienes negaron la posibilidad de otorgar un estatuto científico a las disciplinas nacientes y, por el contrario, quienes afirmaron su científicidad en pie de igualdad con el paradigma cientifista dominante, que era el impuesto por los conocimientos físico-naturales. Igualdad que se reivindicaba en cuanto a las posibilidades epistemológicas, al tiempo que se aseveraba la diferente naturaleza de uno y otro conocimiento por la diversidad de los objetos de la realidad susceptibles de ser estudiados⁷.

Es evidente, pues, que la escisión entre las dos culturas, la científica y la humanística, ha sido un tópico recurrente y sostenido entre nosotros desde el momento mismo de constitución de la ciencia moderna: a una, se le atribuía el don de la objetividad y a la otra, el de la belleza subjetiva⁸. En realidad, tal hecho obedece en buena parte a una razón de tipo histórico, consistente en que la liberación de las ciencias de la naturaleza, respecto a la metafísica y a la teología, se hizo de forma mucho más temprana y eficaz de lo que se realizó en el mundo de las disciplinas dedicadas a la sociedad. Si en el primero, la separación se produjo, al menos, desde la denominada revolución científica del siglo XVII, no parece que en el caso de la segunda esto tuviera lugar hasta la llegada de pensadores que, a sí mismos, se consideraban “físicos sociales” como Comte, Mill, Marx o de los metodólogos de las nuevas disciplinas al estilo de Durkheim, Dilthey, Windelban, Rickert o Weber⁹.

Si las ciencias de la naturaleza habían tenido que emanciparse de las prenociones dogmáticas e inmutables de corte teológico o filosófico, que pretendían explicar el mundo sin experimentos ni verificación, es decir, a priori, lo mismo han tenido que hacer, con retraso, las actividades intelectuales dedicadas al estudio de la sociedad. Y en esa discordia cronológica entre ambos procesos se produjo la separación que dio lugar a una línea de demarcación de lo que era ciencia y lo que no lo era.

De cualquier forma, lo que sí ha quedado meridianamente claro con el paso del tiempo es que, paradójicamente, el problema de la científicidad de las denominadas

⁷ Vid. J. Echeverría. *Introducción a la metodología de la ciencia*. Madrid: Ed. Cátedra. Col. Teorema. 1999.

⁸ Algunas tendencias de la pedagogía académica han dado, en la práctica, demasiada carta de naturaleza a esta "belleza subjetiva", caracterizando el conocimiento obtenido de absolutamente relativo y no normativo, hasta tal punto que, desde mi punto de vista, han llegado a anular la posibilidad de un saber científico e incluso riguroso en el campo de la educación.

⁹ Vid: A. Rupert Hall. *La revolución científica 1500-1750*. Barcelona: Ed. Crítica. 1985.

disciplinas humanas, era un problema que acababa afectando no sólo a su propio estatuto, sino a la fundamentación general del conocimiento científico. De ahí que algunos epistemólogos modernos la continúen considerando como una “cuestión candente” en conjunto de los problemas epistemológicos de la ciencia moderna.

La fundamentación científica de las ciencias sociales no sólo afecta a ellas particularmente, sino que acaban abriendo el debate al resto de las disciplinas consideradas paradigmáticamente científicas y, por ende, a la ciencia en sí misma como actividad humana diferenciada. El estatuto de científicidad de las ciencias de la sociedad comporta de hecho un debate sobre la propia noción de ciencia y ha servido para señalar asimismo las debilidades de las, a menudo en exceso, soberbias ciencias físico-naturales¹⁰.

Estamos, pues, ante una cuestión actual que tiene su explicación, no sólo en resoluciones de presente, sino también en el devenir histórico. En realidad, bien podría decirse que desde finales del siglo XVIII existe una constante secular evidente en el terreno del pensamiento que puede ser formulada con una pregunta: ¿pueden los seres humanos conseguir un conocimiento objetivo sobre la realidad social que ellos mismos crean y recrean constantemente?

A este interrogante han tratado de contestar los pensadores de los últimos siglos en un intento permanente de afirmar la identidad propia de las disciplinas sociales y su pleno derecho a ser consideradas en pie de igualdad con las ciencias de la naturaleza. Puede afirmarse que, en la actualidad, ya pocos discuten el estatuto científico de las ciencias sociales. Las críticas de inspiración marxista, el llamado postmodernismo y otras posturas también críticas han servido, aun en contra de sus propios postulados, de gran utilidad para fortalecer el estatuto científico de lo social, contribuyendo a configurar un concepto de ciencia más abierto, que ofrece mayores cuotas de credibilidad. Desde esta nueva perspectiva, cada vez es más aceptado que la calidad del conocimiento sobre la sociedad puede ser equiparable, tan seguro o tan incierto, al que se consigue sobre la naturaleza y, en todo caso, ambos conocimientos son igual de modificables y perfectibles.

Aún dentro de una concepción abierta, hay quien argumenta que por ciencia debe entenderse un conocimiento exacto, formalizado, completo y eficiente para la actuación y la previsión: las ciencias físicas serían, al menos en teoría, el paradigma perfecto de científicidad. Ante esta última posición, ninguna de las ciencias sociales podrían considerarse como tal, ya que no pueden producir este tipo de conocimientos y no han conseguido tal grado de perfección metodológica para producir resultados exactos y totalmente objetivos. Ahora bien, parece ya aceptado que el conocimiento científico no

¹⁰ J. M. Mardones. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos. 1982

se remite exclusivamente (aunque si en parte) a la naturaleza de los resultados (por lo demás siempre perfeccionables), sino que se refiere a aquel tipo de conocimiento de la realidad que está conseguido de una determinada manera, mediante un determinado estilo de pensamiento y acción (camino metodológico), para conseguir reproducciones conceptuales de las estructuras de los hechos, es decir, para fabricar teorías factuales siempre parciales y falibles¹¹, o simples explicaciones racionales y rigurosas de los hechos o fenómenos sociales.

Esta cuestión es de especial importancia para concebir una práctica investigadora en didácticas específicas, en la medida que es posible delimitar, a través del camino metodológico, los saberes didácticos obtenidos por la práctica profesional (y que forman parte de una cultura didáctica), del conocimiento obtenido a través de la investigación.

Hecha esta explicación que relaciona las ciencias físico-naturales con las ciencias sociales, nos podemos preguntar: ¿qué son realmente las llamadas ciencias sociales? Una primera aproximación a la respuesta es que las ciencias sociales son una unidad cimentada en la diversidad. Quiere decir esto que: en primer lugar, partimos del axioma de que la realidad existe objetivamente al margen de nuestra voluntad. En segundo lugar, que una parte de esa realidad global tiene unas características particulares que son todas aquellas que se derivan de la presencia y acción de los seres humanos y a la que denominamos genéricamente “lo social”. Por último, lo social es un todo objetivo susceptible de ser analizado y explicado unitariamente desde la diversa contribución de varias disciplinas (puntos de vista o sensibilidades) según el tema particular objeto de estudio. De lo anterior se deriva que deba hablarse de ciencias sociales para el estudio de lo social y no de una (única y exclusiva) ciencia social: una panciaencia social.

La unidad de la realidad social se estudia desde la diversidad de las disciplinas concretas sin menoscabar la primera. La unidad está en el objeto, y la diversidad (como ocurre igualmente en el terreno de las ciencias de la naturaleza) en los enfoques, en los puntos de vista. Por ello es posible la institucionalización de nuevos campos diferenciados de investigación científica e incluso, de nuevas ciencias sociales, en la medida que se limite el objeto de estudio de una manera relevante y correcta, y se busquen procedimientos metodológicos específicos para solucionar los problemas teóricos (y no tan teóricos) que se planteen con la observación de la realidad social desde esa determinada perspectiva. Todo ello comporta un determinado análisis de la funcionalidad social de lo analizado.

La evidente elasticidad de la posibilidad de conocimiento científico de lo social, hace posible que muchos aspectos de la realidad puedan establecerse como ámbito de

¹¹ M. Bunge, Op. Cit.

observación, acción y conocimiento específico. Ello permite inaugurar nuevos campos de actividad científica, siendo la didáctica específica en una determinada disciplina, (en este caso la Historia, la Geografía u otras ciencias sociales), una posible demarcación de actividad investigadora que pueda alcanzar, entre otros objetivos:

- a.- Un conocimiento riguroso del proceso de enseñanza y aprendizaje de las diversas disciplinas sociales.
- b.- Una relativa estabilidad de las teorías explicativas.
- c.- La detección de regularidades existentes.
- d.- Estrategias contrastadas y evaluables de intervención sobre la realidad.

Pero en toda ciencia social, hay una primera característica particular de este conocimiento. Se trata de la posición especial que ocupa el sujeto cognoscente frente al objeto que se quiere conocer. En didáctica esta característica es de especial importancia. En efecto, el sujeto es al tiempo un elemento integrante y activo del objeto que pretende conocer, aunque esa integración se pueda producir muy indirectamente. Esta situación propicia una posible confusión entre sujeto y objeto de conocimiento. Este rasgo, en el que investigar es parte de la realidad social que observa, es propio de todas las ciencias sociales. Ahora bien, ello no es patrimonio exclusivo de estas ciencias, puesto que también en el justo conocimiento de naturaleza debe de tenerse en cuenta la intervención activa de los seres humanos. Lo propio de las ciencias sociales es, en este caso, que en esa relación entre objeto y sujeto la presencia de este último resulta más intensa.

Una segunda particularidad, viene derivada de la propia naturaleza de la realidad que nos ocupa. En efecto, educativo, entendido en sentido total, se caracteriza por su: diversidad, complejidad, variabilidad e inmaterialidad. En el terreno de la didáctica de las ciencias sociales, estas cuatro características están presentes de manera muy especial. El proceso de enseñanza y aprendizaje tiene por su propia naturaleza un alto grado de variabilidad (cualquier influencia endógena o exógena lo modifica); tiene, también, una gran complejidad ya que las materias que se enseñan tienen versiones propias en el imaginario de los que aprenden y de los que enseñan. Ello complica mucho el acercamiento a las ciencias sociales. Otro rasgo es la gran diversidad de situaciones: cada situación es única y su configuración depende de incontables factores: sociológicos, psicológicos, afectivos etc. El proceso didáctico (en realidad toda actividad educativa y, más en general, toda actividad social) es muy sensible en la medida en que cualquier modificación de una de las variables puede afectar al conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo ello debe ser tenido en cuenta en un proceso investigador.

La importancia del método

En la actualidad, el mejor y principal conocimiento sobre la didáctica de la historia o la geografía, no proviene de procesos de construcción de conocimientos obtenidos a través de una actividad científica. El conocimiento didáctico que poseemos proviene, en su mayor parte, de los procesos de reflexión que los colectivos profesionales, el profesorado, han ido realizando en una ya larga historia llena de vericuetos, de avances y retrocesos. Y a este proceso le debemos, en gran parte, la posibilidad de plantearnos la construcción de un campo específico de investigación, en la medida que ha supuesto una importante acumulación de saberes, experiencias y observaciones.

¿Qué puede distinguir el conocimiento didáctico de lo que puede alcanzarse a través de la investigación en didáctica de la historia? Esta cuestión es sumamente discutible, y los límites entre las diversas posibilidades no están muy claros. En los últimos veinte años se ha venido consolidando la idea de que el profesorado que está impartiendo clase, si lo hace con determinada actitud, predisposición, conocimientos y objetivos, está realizando una investigación por medio de su acción didáctica. Esta idea es sumamente respetable, aunque suponga un uso (mejor decir abuso) del concepto de investigación que, en absoluto, es homologable a lo que la comunidad científica entiende por ciencia. De hecho, lo que viene denominándose “investigación en la acción” es, desde mi punto de vista, una de las formas más conscientes, educativas y ricas de ejercer la docencia. Otra cosa es qué aportaciones produce este tipo de acción didáctica para, por sí sola, construir un cuerpo teórico, relativamente estable, y para la determinación de las mínimas regularidades que se establecen en cualquier campo de investigación científica de lo social. Ello no supone que cualquier práctica didáctica, la citada quizá en mayor medida, no produzca un apreciable y trasmisible conocimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Y, además, que este planteamiento sea la base de posibles y fructíferas investigaciones, pero no creo que podamos hablar, en sentido riguroso, de una actividad de investigación científica.

Por ello, debe decirse que lo más importante que distingue lo que es investigación científica, de lo que no lo es (por muy importante que sea para la renovación de la propia didáctica) es la utilización del método científico. Como señala Pizarro, el método no existe en abstracto, y cada problema a resolver debe generar una estrategia metodológica distinta¹². Pero todas las metodologías deben compartir los requisitos mínimos que exige lo que Mario Bunge denomina el “método científico”¹³. Y pueden hacerlo, porque la calificación de científico de un determinado conocimiento no viene dada, como ya he dicho en este escrito de forma reiterada, por la exactitud e

¹² N. Pizarro. *Tratado de metodología de las Ciencias Sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores. 1998

¹³ M. Bunge. Op. Cit

inapelabilidad del resultado finalmente conseguido, sino por el camino que se ha trazado para fabricarlo, es decir, por la aplicación de método científico.

Desde esta perspectiva, las ciencias de lo social adquieren toda su potencialidad al asumir una carta de naturaleza de iguales posibilidades epistemológicas que las ciencias de la naturaleza, aunque tengan inconvenientes específicos y propios, que ya he señalado en páginas anteriores cuando me refería a las particularidades de la ciencias sociales. A pesar de todo, desde este punto de vista, como ocurre también con las ciencias de la naturaleza, las posibilidades son idénticas, aunque las características sean diferentes.

Si se participa de la idea que defiende, siguiendo a Mario Bunge, el método científico será el criterio de demarcación fundamental del conocimiento científico; el resultado del estudio de todo objeto observable al que, susceptible, podamos aplicar dicho método puede merecer el calificativo de científico. Y, en efecto, parece un hecho confirmado por los resultados reales de la investigación social, que es posible formular problemas de carácter social, elaborar hipótesis y mediante la observación sistemática, la clasificación, el análisis y la explicación intentar contrastar o falsar dichas hipótesis con la propia realidad social existente y sus resultados prácticos.

O dicho de otro modo, los enunciados sobre la realidad social son tan falsables como los de la naturaleza, dado que, al igual que en las disciplinas de este último tipo, también en las sociales es posible el juego de contrastes entre hipótesis y realidades: en definitiva, el método de ensayo-error. Y esta parece ser la opinión bastante unánime, pese a los matices, de autores como Bunge, Popper o Nagel¹⁴.

Pero las particularidades específicas del objeto de estudio que abordan las distintas disciplinas sociales, les obligan no a tener un método específico, por lo demás, es el mismo que el de la ciencia en general, sino unas determinadas metodologías particulares de estudio según la parcela concreta de lo social que cada disciplina aborde¹⁵. Es decir, las ciencias sociales siguen la estrategia general de la ciencia para conseguir conocimiento (el método científico), aunque, naturalmente, deben aplicar metodologías específicas según cada caso, y estas estrategias se configuraran en función de los problemas y la estructura de estos. Por ello, las variables que integran una didáctica específica (que contiene la naturaleza del conocimiento enseñado) exige una metodología creada a la vista de la estructura del problema que, indudablemente, incorpora lo señalado. Echeverría va más allá y señala que, la pluralidad metodológica

¹⁴ M. Bunge Op. Cit.; E. Nagel. *La estructura de la Ciencia*. Buenos Aires: Paidós. 1994; K. Popper, *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos 1962 y *Conocimiento Objetivo*. Madrid: Tecnos. 1988 (1ª Ed. 1974). Una opinión contraria a la existencia de un único método científico podemos encontrarla en: P.K. Feyerabend. *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del Conocimiento* Barcelona: Ariel. 1997 Durante la década de los setenta y ochenta han aparecido una buena lista de intelectuales que defienden posiciones que se sitúan en torno al relativismo metodológico o a la negación del propio método.

¹⁵ N. Pizarro. Op. Cit.

es tal que es difícil encontrar un denominar común, ya que este “pluralismo metodológico se acrecienta todavía más si se asume la distinción entre” los cuatro contextos de investigación¹⁶ que citaré más adelante.

Pese a estas matizaciones puede decirse que el término método se refiere a lo que puede considerarse el método científico por excelencia (hipotético-deductivo)¹⁷. Pero al tiempo, el término método se refiere también a las formas que éste va tomando, cuando se concreta en la investigación de cada parcela de la realidad, en cada disciplina, en cada campo de investigación, y en cada problema investigado. Su significado se deduce siempre del contexto en el que es utilizado. Dicho de otra forma, unas veces el término método es empleado, en un sentido general, para definir el conjunto de operaciones generales, comunes a cualquier ciencia: inducción y deducción, análisis y síntesis, planteamiento de hipótesis y su comprobación, etc. En otras ocasiones, se refieren a las metodologías particulares que cada disciplina aplica y construye para resolver sus propios problemas y, en otros casos, para explicar las estrategias que se han llevado a cabo con el fin de resolver un determinado problema que planteaba una investigación concreta.

Pese a las críticas el método, y aceptando muchas de las desmitificaciones que se han hecho en las últimas décadas, creo que puede afirmarse que la comunidad científica ha construido, históricamente, un método general aplicable a toda la realidad factual y, al tiempo, unas metodologías o estilos metodológicos más precisos según el sector concreto de esa realidad y los problemas específicos de la misma que quieran abordar. Pero la metodología está en continuo transformación y va cambiando al tiempo que se fortalecen o revisan las concepciones teóricas o se abren nuevos problemas a dilucidar¹⁸.

Ocurre, asimismo, que en el seno de cada disciplina social los métodos específicos se van sucediendo y, a veces, simultaneando en el transcurso del tiempo. Y esta afirmación es de especial trascendencia en el tema que nos ocupa: reflexionar sobre la posibilidad del conocimiento científico en una didáctica específica.

La madurez metodológica depende, según A. Estany¹⁹, de diversos factores

- 1) Del momento evolutivo en el que se encuentre el método general de la ciencia en cada etapa histórica.

¹⁶ Vid. J. Echeverría, *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Akal Ediciones. 1998.

¹⁷ Hay, no obstante, una amplia panoplia de métodos científicos en los libros de metodología: método axiomático, métodos heurísticos, métodos computacionales, métodos basados en la comprensión de los fenómenos, métodos experimentales, métodos hermenéuticos, métodos de inferencia lógica. Etc. En cualquier caso, a partir de la obra de Popper, el hipotético-deductivo constituye para gran parte de los epistemólogos el paradigma metodológico central de la investigación científica.

¹⁸ Vid. N. Pizarro. Op. Cit.

¹⁹ A. Estany. *Modelos de cambio científico* Barcelona: Crítica. 1990.

- 2) Del grado de acumulación de conocimientos.
- 3) De la naturaleza del problema que el investigador esté estudiando.
- 4) Del grado de interdisciplinariedad que la ciencia específica en cuestión pueda tener con otras afines.

Si aplicamos este análisis a la investigación en didáctica de las ciencias sociales, veremos que estos factores explican la bisonñez de nuestras estrategias metodológicas y que las disciplinas metodológicamente más refinadas tengan una gran influencia metodológica. Ello permite afirmar sin ninguna duda que la didáctica de las ciencias sociales no han alcanzado suficiente madurez y grados mínimos exigibles de perfección metodológica, lo que no significa que epistemológicamente no pueda conseguir, al menos en teoría, un tipo de conocimiento de naturaleza científica.

Debe reconocerse esta beneficiosa colonización de nuestra didáctica por las ciencias sociales más consolidadas, lo que no implica que no se busquen caminos metodológicos adaptados o específicos que sean más idóneos para resolver los problemas que nos vayamos planteando en la investigación. No estamos, pues, ante una situación de diferencias esenciales, sino de intensidad. Esta diferencia de intensidad la podríamos encontrar de ciencias sociales respecto a ciencias naturales: la pedagogía no es la biología, pero nada impide a la primera alcanzar conocimiento científico, pues puede, al igual que la segunda, utilizar con todas las garantías el método científico común de la ciencia globalmente considerada. Esta reflexión es muy estimulante y nos sirve de gran ayuda para seguir intentando construir un campo científico diferenciado. Y ello sin el corsé de pensar que el método científico es algo idéntico para todos, intangible y esclerotizado. Por el contrario, la práctica investigadora y la reflexión teórica irán determinando las estrategias metodológicas más adecuadas.

Resumiendo lo dicho en este epígrafe, el método científico (entendido con gran amplitud y flexibilidad) da unidad a todas las ciencias, y los objetos de estudio son los que determinan su diversidad. Así, pues, la delimitación de las ciencias sociales respecto a la naturales no consiste en que sean ciencias de esencia diferente ni que sus métodos sean distintos, sino que tratan de aspectos de la realidad observable y comprensible que son diferentes y propios de cada uno de estos tipos de ciencias. Es la diversidad de objetos de estudio lo que lleva a diferentes y específicas aplicaciones tácticas del método general científico, que en cada momento histórico alcanza el mayor consenso en la comunidad científica para asentar su hegemonía. Ambos tipos de disciplinas son científicas y poseen una independencia de trabajo real, lo que no supone que partiendo de una concepción holística de la realidad no deba haber intersecciones en el objetivo común de encontrar una explicación legal de esa realidad totalizadora. Esta situación es posible comprobarla en el caso de la relación entre una ciencia de la naturaleza, cual es la biología respecto la psicología, la sociología o la antropología.

Urgencias y necesidades para la definición del ámbito de la investigación didáctica de las ciencias sociales

En el caso de la didáctica de las ciencias sociales, se puede producir una relación igualmente fructífera como la que acabo de señalar con otras ciencias sociales. Con la particularidad que gran parte de la reflexión y el conocimiento metodológico que es necesario emplear está, en parte, establecido por las ciencias sociales existentes, sobre todo por la investigación pedagógica, sociológica y psicológica. El esfuerzo tiene que venir por una práctica investigadora que suponga una adaptación metodológica (cosa que realizan también constantemente las ciencias sociales ya consolidadas), y por una delimitación del objeto, los objetivos, e intencionalidades de los proyectos de investigación que conformen el espacio que queremos constituir.

Pero el camino hacia la construcción de un campo específico de investigación es largo. En nuestro caso, ya se ha cubierto un trecho importante. La existencia de un embrión que apunta a la creación de una comunidad científica es, tal como señala la sociología de la investigación, ya un requisito cumplido. Probablemente, estamos en una fase muy embrionaria y de poca comunicación profunda e interna y de poco contraste con lo que ocurre en otros países, que ya han iniciado este mismo trabajo, probablemente desde situaciones muy distintas y con marcos institucionales variados. El hecho de que no existan revistas especializadas en la investigación elaboradas desde la perspectiva exclusiva de la didáctica de las ciencias sociales, es un hecho significativo que avala la idea de falta de comunicación y, por lo tanto de discusión constante, sistemática y fructífera.

Este diagnóstico nos debe llevar a abordar algunas tareas importantes. Ya señalaba algunas, en el simposio de Las Palmas citado anteriormente, que hoy cabe reiterar y matizar. Hay algunas urgencias fundamentales que es preciso que ocupen el trabajo de todos. Son las siguientes:

En primer lugar, detectar y acordar los principales problemas que deben ser investigados; estableciendo los campos y las principales líneas que deben ser constituidas como ámbito propio del área de conocimiento de didáctica de las ciencias sociales. En segundo lugar, indagar (experimentación) sistematizar y validar metodologías adaptadas o creadas para la investigación didáctica en nuestra área. En tercer lugar, seguir construyendo un campo propio y teóricamente consolidado. Lo que significa: consensuar los límites y los núcleos axiológicos del área. Cada investigación que se realice en didáctica de las ciencias sociales, debe tener un triple objeto: obtener conclusiones sobre los objetivos propuestos; contribuir a la reflexión teórica general; y crear estilos y estrategias metodológicas. Por último, sistematizar reflexiones sobre la

propia calidad del conocimiento, que es posible obtener a través de la investigación en nuestra área, y consensuar el marco epistemológico en el que situamos nuestras hipotéticas discusiones.

Pero hay otras urgencias que, sin ser de carácter fundamental, son de gran utilidad para poder alcanzar los objetivos anteriores como son el fomentar instrumentos de intercambio y discusión científica: revistas, publicaciones especializadas en investigación, jornadas científicas, etc. Actualmente es imprescindible contar con un instrumento especializado que sirva de órgano de difusión y discusión de la investigación que se va realizando y de sus contextos epistemológicos; contrastar con la realidad educativa las conclusiones a las que se van llegando: (foros de debate entre profesionales de la educación e investigadores; creación de grupos estables y consolidados que tengan como labor fundamental la investigación y también de formación de nuevos investigadores, etc.

Como puede verse, una inmensa tarea que supone un apasionante reto intelectual para todos aquellos que han optado por constituirse en un área de conocimiento, dentro del mundo académico y científico. Un desafío que va a exigir una amplio grado de humildad y de esfuerzo de discusión entre los que pretendemos configurar una comunidad científica. Como ya señalaba en otro escrito, el estado en el que se encuentra la Didáctica de las Ciencias Sociales no permite posiciones excesivamente excluyentes. Aunque existe el riesgo de caer en la ingenuidad de creer que es posible la integración o la combinación complementaria de los diversos planteamientos investigadores, olvidando las diferentes concepciones de fondo, creemos que es posible una relativa convivencia, e incluso síntesis, entre las distintas visiones. Posiblemente, esta visión abierta y relativamente ecléctica será, en el momento presente, más fructífera, a pesar de los lógicos peligros de incoherencia²⁰.

Apuntes para una definición

El título de este apartado habla de la intención de definir lo que es la investigación en nuestra área. De hecho, todo lo expresado creo que contribuye a avanzar hacia tal objetivo, pero creo que, aun siendo sumamente osado y arriesgado, es posible proponer, sobre todo para incitar a la discusión, unos principios más concretos que sirvan para construir una definición, aunque sea provisional²¹. Un procedimiento es elegir una de las muchas definiciones de lo que es ciencia social e intentar concretar más en el campo

²⁰ Vid. J. Prats. Op. Cit.

²¹ Insisto que me estoy refiriendo a la didáctica de las ciencias sociales entendida como campo de investigación convencional, y no a la didáctica entendida como práctica profesional, ello independientemente de la indisociabilidad que tiene la primera respecto a la segunda.

al que nos referimos. Una de las definiciones más utilizadas, se basa en las aportaciones de Kerlinger²² que dice que la ciencia puede definirse desde una doble perspectiva: una estática, que se refiere al cuerpo sistemático, organizado y coherente de hechos y principios que explican un determinado tipo de fenómenos, lo que determinaría el contenido de una ciencia como un conjunto de teorías. Y otra perspectiva dinámica, en el que la ciencia también es la actividad y los procesos que se emplean para configurar dichas teorías. Como señala Javier Echeverría²³: hay que distinguir además que debemos diferenciar para determinar estos procesos los variados “contextos de educación, innovación, evaluación y aplicación”, contextos que abarcan muy distintas actividades.

Las reflexiones anteriores y otras surgidas de nuestra propia práctica investigadora nos ayudaran a progresar en esta necesaria conceptualización. Por aportar algunos elementos que pueden estar presentes en un boceto de definición (a construir) propongo incorporar las perspectivas señaladas y muy especialmente las referidas a la ciencia como acción. Sobre la base de ello, los elementos que, al menos, deben estar presentes en la definición son, entre otros, los siguientes:

La investigación en didáctica de las ciencias sociales debe considerarse, en primer lugar, como un campo de investigación educativa, situado en la encrucijada de diversas disciplinas sociales entre las que están, por un lado, las que se ocupan tradicionalmente del aprendizaje y la enseñanza y, por otro, las que constituyen la base de los conocimientos que se pretenden enseñar. En segundo lugar, considerar un requisito que los procesos de indagación, observación, experimentación, etc. se basen en modelos y diseños que contengan rigor metodológico, compartiendo los principios que conforman pluralidad metodológica del resto de las ciencias sociales. En tercer lugar, definir la finalidad, la intencionalidad y las líneas de investigación, con la aspiración de poder elaborar teorías explicativas que sirvan para conocer los diversos agentes que intervienen en el proceso didáctico, y las relaciones e interacciones entre estos agentes. En cuarto lugar, definir los instrumentos que hacen referencia a las metodologías y representaciones pedagógicas. Por último, (y esta cuestión es totalmente específica del campo que proponemos), el diseño, experimentación y evaluación de estrategias didácticas y la creación de materiales y elementos que sirvan para intervenir de manera controlada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo ello en profunda relación e interacción con la praxis. El fruto de este tipo de actividad supondría un conocimiento científico (conceptos, teorías, métodos, etc.) del proceso didáctico en las diversas ciencias sociales, y un “retrato fiel” de la estructura de todos los elementos que lo componen.

²² F. KERLINGER. *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana. 1985

²³ J. Echeverría. *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Akal Ediciones. 1998

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BUNGE, M. *La investigación científica*. Barcelona: Ariel. 1980 (7ª edición).
- CHALMERS, A. *La ciencia y cómo se elabora*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores. 1992.
- ECHEVERRÍA, J. *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Akal Ediciones. 1998.
- ECHEVERRÍA, J. *Introducción a la metodología de la ciencia*. Madrid: Ed. Cátedra. Col. Teorema. 1999.
- ESTANY, A. *Modelos de cambio científico*. Barcelona: Crítica. 1990.
- FEYERABEND, P.K. (1975) *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del Conocimiento*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA, A. L. “Principales líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”. En: Luisa Ruiz Higuera (Ed.) *El Saber en el espacio didáctico*. Jaén: Universidad de Jaén. 1996.
- KERLINGER, F. *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana. 1985.
- MARDONES, J.M. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos. 1982.
- NAGEL, E. *La estructura de la Ciencia*. Buenos Aires: Paidós. 1994.
- PAGÉS, J. “Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales”. En: P. Benejam y J. Pagés. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori Ed. 1977.
- PIZARRO, N. *Tratado de metodología de las Ciencias Sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores. 1998.
- POPPER, K.R. *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos 1962.
- POPPER, K.R. *Conocimiento Objetivo*. Madrid: Tecnos. 1988 (1ª Ed. 1974).
- PRATS, J. “La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (Notas para un debate deseable)”. En: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las

Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada Editora. 1977.

- RUPERT HALL, A. *La revolución científica 1500-1750*. Barcelona: Ed. Crítica.1985.
- TRAVÉ GONZÁLEZ, G. *Líneas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Documento mecanografiado. 1998.