Universitat de Lleida

La Enseñanza de la historia en el bachillerato: la visión de los alumnos

M. INMACULADA GONZÁLEZ MANGRANÉ

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

GONZALEZ MANGRANE,
IMMACULADA
Geografia i Història
22/05/93
94/95 5

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO: LA VISIóN DE LOS ALUMNOS.

TESIS DOCTORAL

DE

M. INMACULADA GONZáLEZ MANGRANé.

DIRECTOR: Dr. MARIO CARRETERO RODRíGUEZ
Catedrático de Psicología Cognitiva
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Madrid.

BARCELONA, febrero, 1993.

A mi familia.

Agradecimientos:

Esta tesis tiene contraída una deuda de gratitud con tantas personas.... Sirvan estos nombres para recordar a algunas.

En primer lugar, mi agradecimiento al Dr. Mario Carretero, director de esta tesis, su dirección y su apoyo han sido un estímulo y una ayuda constante. También mi agradecimiento a los alumnos y profesores de los Institutos que han colaborado, a los historiadores que han participado en el consenso interjueces y a las bibliotecarias de los distintos centros de consulta utilizados, pero muy especialmente a las bibliotecarias de Rosa Sensat, IMIPAE, Escola de Mestres "sant Cugat" de la UAB, Ciencias de la Educación de la UB, Biblioteca de Catalunya, Centre National de Documentation Pédagogique (París), Institut National de Recherche Pédagogique (París), Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione dell Aggiornamento Educativo (Milán), Biblioteca di Documentazione Pedagogica (Florencia) y Biblioteca Centro Europeo dell' Educazione (Frascati/Roma).

Quisiera expresar mi agradecimiento, también, a dos instituciones, el Departament d'Ensenyament -por las dos licencias concedidas para poder realizar el trabajo de campo- y el Banco Exterior de España -por una Beca de investigación compartida con Carmen Guimerà-. De muy distinta forma, las dos ayudas recibidas -en dos momentos distintos del trabajo de investigación- han sido básicas.

No podría faltar mi agradecimiento a mis alumnos y compañeros de seminario del Instituto Sant Andreu de Barcelona, a mis alumnos y compañeros de docencia de las clases de didáctica del CAP y de la Escuela de Formación del Profesorado de EGB de la Universidad Autónoma de Barcelona. A tantos compañeros/amigos que me han ayudado en estos años. Entre todos ellos gracias a Maite Baillo, Asunción Domenech, Jesús Domínguez, Antonio Fondón, Ernesto Gómez, Nuria Gracia, Miguel Angel de Miguel, Lola Montes, Ernest Querol, Rafael Valls, Maite Verdú, Gonçal Zaragoza y, muy especialmente a Carmén Guimerà, Joaquín Prats y José Luis Sampedro, que me animaron a hacer la Tesis.

Gracias....

ÍNDICE PáGINAS

ÍNDICE..... 1

INTRODUCCIóN..... 8

PRIMERA PARTE.
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: ENTRE EL CAMBIO Y LA CONTINUIDAD.11

1.- LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LOS PAíSES DE NUESTRO ENTORNO CULTURAL. APROXIMACIóN A LA IMAGEN QUE OFRECEN LAS PUBLICACIONES DE LOS AÑOS 80.....13

1.1.- Francia. Del positivismo a la Nouvelle Histoire, pasando por los Annales y el impacto del 68.....15

1.2.- Italia: De la unificación al postfascismo y al triunfo de las interpretaciones marxistas y sociológicas de la historia..... 20

1.3.- Gran Bretaña. Del positivismo a la New History, el impacto de las fuentes..... 24

2.- LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA: DEL SIGLO XIX A LA LEY GENERAL DE EDUCACIóN.....27

2.1.- Qué/para qué enseñar. La pugna entre distintas concepciones 28

2.2.- Cómo enseñar: La necesidad de un cambio.....39
2.2.1.- Dos autores pioneros en nuestro país: Miró y Altamira. Los problemas de la explicación y el libro de texto en la clase de Historia.....40
2.2.2.- Cambio de siglo, continuidad en los problemas...56
2.2.2.1.- La preocupación por las capacidades a desarrollar 56
2.2.2.2.- La actividad/pasividad del alumno y su relación con la explicación, el libro de texto, el uso de las fuentes y el método de trabajo.....60
2.2.2.3.- Los métodos de enseñanza de la Historia. Verniers y el impacto de su obra.....63

3.- LOS ULTIMOS 20 AÑOS: EL IMPACTO DE LAS CORRIENTES DE RENOVACIóN DIDáCTICO/HISTORIOGRáFICA.....76

3.1.- Estados Unidos: La Comisión Bradley y la necesidad de la memoria colectiva.....78

3.2.- Francia. Cronología, acontecimientos e Historia nacional: Historia tradicional frente a la Nouvelle Histoire. Ejes para un debate.....82
3.2.1.- La Reforma Haby. De la indiferencia a la pasión, pasando por la incertidumbre.....83

3.2.2.- El informe Girault: la administración ante un debate calificado de político.....89

3.2.3.- El Colloquio de Montpellier: Los historiadores ante el problema de la enseñanza de la Historia.....91
3.2.4.- Las reacciones ante el Coloquio de Montpellier..95
3.2.5.- El INRP y las "Rencontre".....102

3.3.- Italia: la necesidad de clarificar las relaciones entre innovación didáctica, experimentación y reforma. Un debate político/cultural.....105
3.3.1.- Italia. Del impacto de mayo del 68 al debate y reflexión sobre reforma y renovación de los años 80.....106
3.3.2.- ¿Qué enseñar?. Un problema que afecta por igual a la historiografía y a la didáctica:las finalidades y objetivos internos y externos....110
3.3.3.- ¿Cómo enseñar? Un problema relacionado con la forma y función de un instrumento básico, el libro de texto, y su relación con la renovación historiográfica y didáctica.....116

3.4.- Gran Bretaña. La New History y la renovación didáctico/historiográfica.....123
3.4.1.- El British School Council y el Proyecto History 13-16.....125
3.4.2.- Las diversas concepciones de la Historia y su enseñanza. El impacto de la New History y el debate entre contenidos y habilidades.....127
3.4.3.- La necesidad de la enseñanza de la Historia: un debate nacional.....131
3.4.4.- El National Curriculum y las reacciones ante el Interim Report.....134

3.5.- España: La enseñanza de la Historia entre dos reformas.....138
3.5.1.- La Historia integrada en las Ciencias Sociales y el continuum histórico, temas para un discreto debate.....141

SEGUNDA PARTE.
EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA. EL ALUMNO MEDIADOR DEL APRENDIZAJE: LA VISIÓN, LAS REPRESENTACIONES DE LOS ALUMNOS..152

4.- PSICOLOGÍA, DIDáCTICA Y APRENDIZAJE.....154

4.1.- Hacia una didáctica basada en el aprendizaje significativo: El aprendizaje por recepción, construcción y reestructuración.....160
4.1.1.- Aprendizaje repetitivo y aprendizaje significativo. El papel de los conocimientos previos.....161
4.1.2.- La diferenciación entre aprendizaje y

estrategia de instrucción.....164
4.1.3.- Estrategias de instrucción para un aprendizaje significativo: de la clase magistral a la instrución tutorial.....166

4.2.- El aprendizaje de la Historia.....169
4.2.1.- Las taxonomías y la enseñanza/aprendizaje de la Historia.....172
4.2.2.- Los estadios operatorios de Piaget y la enseñanza/aprendizaje de la Historia.....175
4.2.3.- Psicología cognitiva y enseñanza/aprendizaje de la Historia.....176
4.2.3.1.- Tiempo histórico.....177
4.2.3.2.- La comprensión de conceptos sociohistóricos.....178
4.2.3.3.- Pensamiento hipotético-deductivo.....181
4.2.3.4.- Explicación causal e intencional.....183
4.2.3.5.- Razonamiento y conocimientos previos.....189

5.- EL ALUMNO COMO MEDIADOR DEL APRENDIZAJE.....194

5.1.- El aprendizaje desde el punto de vista del alumno. La intencionalidad y las percepciones como mediadoras del aprendizaje 194

5.2.- Visión, imagen, concepciones y representaciones de los alumnos como mediadores del aprendizaje.....199
5.2.1.- Las representaciones del mundo social.....209
5.2.1.1.- Las representaciones del mundo ecónomico.209
5.2.1.2.- Las representaciones del orden político..211
5.2.2.- La exploración de representaciones como recurso didáctico.....214
5.2.2.1.- Los temas elegidos.....215
5.2.2.2.- La investigación.....217
5.2.2.3.- Las conclusiones acerca de la utilización de las representaciones como recurso didáctico.....219

6.- INVESTIGACIONES SOBRE LAS CONCEPCIONES, VISIONES Y/O REPRESENTACIONES QUE LOS ALUMNOS TIENEN DE LA HISTORIA ..221

6.1.- El British Schools Council y las investigaciones sobre las concepciones de la historia. La evaluación del Schools Council History 13-16 Project (SCHP).....226
6.1.1.- Actitudes de los alumnos hacia la historia.....231
6.1.2.- Estereotipos sobre la historia.....233
6.1.3.- Concepciones sobre la naturaleza de la historia.....235
6.1.4.- Concepción de las fuentes. Concepción del trabajo del historiador.....237

6.2.- La encuesta de la Inspección de Bachillerato.....244

6.3.- La investigación Articulation Ecole-College.....246

6.4.- La investigación de Vaudry sobre la Historia y el punto de vista de los alumnos.....255

6.5.- La investigación de Evans sobre las concepciones que los alumnos tienen de la Historia.....261

6.6.- Algunas consideraciones en torno a las investigaciones sobre la visión que los alumnos tienen de la Historia..263

TERCERA PARTE.
LA VISIÓN QUE LOS ALUMNOS DE BUP TIENEN DE LA HISTORIA Y DE SU ENSEÑANZA AL FINALIZAR EL BUP.....266

7.- METODOLOGÍA.....267

7.1.- Criterios metodológicos.....267
7.1.1.- Centros seleccionados.....268
7.1.2.- Sujetos.....269
7.1.3.- La elección del instrumento vehiculador de la visión de los alumnos.....271

7.2.- Descripción de la investigación.....273
7.2.1.- Las fases.....274
7.2.2.- Comunidades Autónomas y tipos de centro seleccionados.....274
7.2.2.1.- Comunidades Autónomas y tipos de centro seleccionados en la primera fase.....274
7.2.2.2.- Provincias, comarcas y tipos de centro seleccionados en la segunda fase.....278
7.2.3.- Sujetos.....280
7.2.3.1- Primera fase.....283
7.2.3.2- Segunda fase.....286
7.2.4.- Análisis estadístico.....290
7.2.4.1.- Estudio descriptivo de los datos. Frecuencias y Medias.....291
7.2.4.2.- Análisis de varianza.....291
7.2.4.3.- Análisis correlacional.....292
7.2.4.4.- Análisis no paramétricos.....292

8.- PRIMERA FASE: HIPÓTESIS Y RESULTADOS.....294

8.1.- Hipótesis y cuestionario de los alumnos.....294

8.2.- Resultados de la primera fase.....297
8.2.1.- Memoria/razonamiento.....300
8.2.1.1.- Memoria/razonamiento. Análisis de frecuencias.....300
8.2.1.2.- Memoria/razonamiento. Análisis de frecuencias variable Centro, Sexo, Opción y Libro de texto.....301
8.2.1.3.- Memoria/razonamiento. Análisis correlacional.....304
8.2.2.- Visión de la Historia. Análisis de frecuencias.305
8.2.3.- Los recursos utilizados.....308
8.2.3.1.- Análisis de frecuencias de los

recursos utilizados.....309
8.2.3.1.1.- Recursos clásicos.....312
8.2.3.1.2.- Recursos que se difunden con la renovación de los años 70.....314
8.2.3.1.3.- Recursos basados en los nuevos soportes tecnológicos.....318
8.2.3.1.4.- Recursos de aplicación reciente en nuestro país.....319

8.3.- Primera fase: conclusiones.....320
8.3.1.- El papel de la memoria.....320
8.3.2.- La visión de la Historia.....321
8.3.3.- Recursos didácticos.....322

9.- SEGUNDA FASE.....323

9.1.- El punto de partida.....323
9.1.1.- Hipótesis sobre la visión de la Historia.....324
9.1.2.- Hipótesis sobre la visión de la enseñanza de la Historia.....327

9.2.- Instrumentos.....331
9.2.1.- Cuestionario sobre la visión de la Historia....332
9.2.1.1.- ¿Qué es la Historia?.....334
9.2.1.2.- Para qué sirve la Historia.....338
9.2.1.3.- El historiador y la Historia.....339
9.2.1.4.- El consenso interjueces.....342
9.2.2.- Cuestionario sobre la visión de la enseñanza de la Historia.....344
9.2.2.1.- Memoria, razonamiento y comprensión/ aprobar y aprender.....345
9.2.2.2.- Utilidad, interés y dificultad.....347
9.2.2.3.- Los recursos y la clase de Historia.....349
9.2.2.4.- Las actividades asociadas a la clase de Historia.....351
9.2.2.4.1.- ¿Qué haces en la clase de Historia?....352
9.2.2.4.2.- La explicación.....353
9.2.2.4.3.- El libro de texto.....354
9.2.2.4.4.- La duda, el error y la intervención de los alumnos en la clase de Historia.....356

9.3.- Resultados de la segunda fase.....358
9.3.1.- ¿Qué es la Historia?.....358
9.3.1.1.- Objeto/sujeto y fuentes de la Historia...358
9.3.1.1.1.- Análisis descriptivo: Medias.....359
9.3.1.1.2.- Diferencias significativas entre variables.....361
9.3.1.1.3.- Análisis correlacional del objeto/sujeto.....365
9.3.1.2.- La Historia y la objetividad/ subjetividad/Status científico.....368
9.3.1.2.1.- Análisis descriptivo: Medias.....369
9.3.1.2.2.- Diferencias significativas entre variables.....370

9.3.2.- ¿Para qué sirve la Historia?.....372
9.3.2.1.- Análisis descriptivo: Medias.....373
9.3.2.2.- Diferencias significativas entre variables.....374
9.3.3.- El historiador y la Historia.....375
9.3.3.1.- Análisis descriptivo: Medias.....375
9.3.3.2.- Diferencias significativas entre variables.....378
9.3.3.3.- Análisis correlacional.....382
9.3.4.- Memoria, razonamiento, comprensión/aprobar y aprender.....387
9.3.4.1.- Análisis descriptivo: Medias.....387
9.3.4.2.- Diferencias significativas entre variables.....389
9.3.5.- Utilidad/Dificultad/Interés.....392
9.3.5.1.- Análisis descriptivo: Medias.....393
9.3.5.2.- Diferencias significativas entre variables.....396
9.3.5.3.- Análisis correlacional.....401
9.3.6.- Los recursos y la clase de Historia.....403
9.3.6.1.- Análisis descriptivo: Medias.....404
9.3.6.2.- Diferencias significativas entre variables.....405
9.3.7.- Las actividades asociadas a la clase de Historia.....408
9.3.7.1.- ¿Qué haces en la clase de Historia?.....408
9.3.7.1.1.- Análisis descriptivo: Medias.....409
9.3.7.1.2.- Análisis diferencias significativas....410
9.3.7.2.- La explicación.....413
9.3.7.2.1.- Análisis descriptivo: Medias.....413
9.3.7.2.2.- Análisis diferencias significativas....414
9.3.7.3.- El libro de texto.....416
9.3.7.3.1.- Análisis descriptivo: Medias.....417
9.3.7.3.2.- Análisis diferencias significativas....418
9.3.7.4.- La duda, el error y la intervención de los alumnos en la clase de Historia.....420
9.3.7.4.1.- Análisis descriptivo: Medias.....420

9.4.- Segunda fase: conclusiones.....422
9.4.1.- La visión que los alumnos tienen de la Historia.....422
9.4.1.1.- ¿Qué es la Historia?.....424
9.4.1.2.- Para qué sirve la Historia.....427
9.4.1.3.- El historiador y la Historia.....427
9.4.2.- La visión que los alumnos tienen de la enseñanza de la Historia.....430
9.4.2.1.- La memoria, el razonamiento y la comprensión en relación al aprobar y aprender.....431
9.4.2.2.- Utilidad, dificultad e interés de varias asignaturas y entre ellas la Historia....432
9.4.2.3.- Los recursos en la clase de Historia.....434
9.4.2.4.- La clase de Historia y las actividades a las que se asocia esta imagen.....436
9.4.2.5.- La explicación, la transmisión oral de

conocimientos.....437
9.4.2.6.- La utilidad del libro de texto.....438
9.4.2.7.- La resolución de las dudas, la corrección de los errores y la intervención de los alumnos en la clase de Historia.....440

10.- CONCLUSIONES Y LíNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....442

11. APéNDICES.....463
1.- La Historia en los planes de estudio.....464
2.- Relación cronólogica de libros, o capítulos de libros, publicados en España sobre la didáctica, metodología o enseñanza de la Historia y consultados en esta tesis (1889-1992).....479
3 - Cuestionario Fase I y listado ítems analizados.....487
4 - Cuestionario Fase II.....498
5.- Listado historiadores del consenso interjueces.....506
6.- Esquemas/resumen de la visión de la Historia y de su enseñanza.....507

12.- REFERENCIAS BIBLIOGRáFICAS.....522

INTRODUCCIÓN.

La idea de presentar una tesis de didáctica de la Historia se fue gestando a lo largo de mis años de docencia en la Enseñanza Secundaria, en Institutos de Bachillerato, y en actividades de formación y perfeccionamiento del profesorado. En este contexto se fraguó mí necesidad de conocer las ideas previas de los alumnos(*) y sus representaciones. Año tras año, fui pasando cuestionarios y preguntas sobre el tema, hasta que empecé a plantearme la posibilidad de una investigación. Dos son los aspectos centrales para justificar el interés por el tema. En primer lugar, el que la Historia sea una disciplina básica en la formación de las representaciones del mundo social, hace necesario el conocimiento de la visión que los alumnos tienen de esta disciplina. En segundo lugar, porque como profesores ayudamos a nuestros alumnos a elaborar las visiones, representaciones o imágenes de nuestras disciplinas. En mi tesis el tema central es el análisis de la visión/representación que los alumnos tienen de la historia y de su enseñanza. No nos interesan los contenidos escolares que dominan sino la concepción que tienen de nuestra disciplina, los intereses

---

(*) He considerado la idea de utilizar el término "alumnos/as", finalmente he optado por usar el plural masculino para referirme a los dos géneros.

que despierta, su visión del discurso histórico y el tipo de enseñanza al que está asociada la clase de historia. Es evidente que esta imagen, que se ha ido construyendo a lo largo de su escolaridad, puede ser un elemento condicionador del tipo de estrategia que el alumno elija para su aprendizaje. Por tanto, centramos nuestra atención sobre el alumno y las implicaciones didácticas y epistemológicas que puedan derivarse de nuestro trabajo.

Varias son los objetivos o puntos de partida de esta investigación. En primer lugar, comprobar si la memoria continúa siendo una capacidad vinculada estrechamente a nuestra asignatura. En segundo lugar, comprobar cuál es la visión que los alumnos tienen de nuestra disciplina, si se puede asociar con alguna corriente histórica y si se ha producido la sustitución de la historia política y diplomática por la económica y social. En tercer lugar, comprobar si nuestra asignatura continúa vinculada a la explicación y el libro de texto como instrumentos didácticos dominantes, o si, por el contrario, han sido complementadas/sustituidas por otros recusos y estrategias. Para verificar estas hipótesis se ha procedido a una investigación desde las tres perspectivas reflejadas en las tres partes en que he dividido esta tesis: La **Primera parte "La Enseñanza de la Historia: Entre el cambio y la continuidad"** consta de tres capítulos dedicados a la visión de los temas investigados en la parte empírica de la tesis -qué, para qué y cómo de la enseñanza de la historia- que nos ofrecen las publicaciones. Hemos hecho una aproximación tanto en lo que concierne a España como a

otros países -nos referimos a Francia, Italia, Gran Bretaña y, en menor medida, a los Estados Unidos-.

La **Segunda parte, " El aprendizaje de la historia. El alumno mediador del aprendizaje: la visión, las representaciones de los alumnos"** consta de tres capítulos. En el capítulo cuarto se introduce el tema de las aportaciones de la didáctica y de la psicología al aprendizaje, haciendo especial referencia a la reconsideración del papel de la transmisión /recepción en un contexto de aprendizaje significativo y a través de las principales aportaciones que se han producido en relación al aprendizaje de la Historia. El capítulo quinto enfoca el tema desde las teorías sobre el alumno mediador de su aprendizaje y el papel de las percepciones, intenciones, representaciones o visiones. El capítulo sexto recoge diversas investigaciones relacionadas con este tema y la enseñanza/aprendizaje de la Historia.

La **Tercera parte, "La Enseñanza de la Historia en el Bachillerato: la visión de los alumnos"**, recoge los planteamientos y descripción del trabajo de campo, el análisis de sus resultados y las **conclusiones** a las que podríamos denominar "Notas para una reflexión sobre la enseñanza de la Historia en el Bachillerato" porque ésta es la intención que ha guiado esta exploración y para que nuestras ganas de cambiar el "Para qué, qué y cómo" de la enseñanza de la historia nos ayuden a reflexionar sobre lo poco que sabemos del sentido que los alumnos dan a nuestras enseñanzas.

PRIMERA PARTE.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA:

ENTRE EL CAMBIO Y LA CONTINUIDAD.

En esta primera parte analizaremos los problemas que la enseñanza de la historia ha planteado en distintos momentos y en distintos lugares de nuestro entorno cultural. Trataremos los temas objeto del debate situándolos en los momentos clave de las diversas reformas que han afectado a una enseñanza de la historia introducida el siglo XIX en nuestro país y en los países de nuestro entorno cultural.

También dedicaremos un espacio al impacto ejercido por las distintas corrientes historiográficas -positivismo, marxismo, Annales y Nouvelle Histoire- y las reformas que en estos últimos años se han intentado: reforma Habby y rapport Girault, en Francia; los problemas de implantación del National Curriculum y las reacciones ante el Interim Report, en Gran Bretaña; la Comisión Bradley, en los Estados Unidos; las reformas en Italia y en España.

Las fuentes de la información que corresponde a los países de nuestro entorno cultural han sido revistas y libros de los últimos años, de fácil acceso para el profesor medio. En el caso de España, la información se ha completado con la consulta de algunas de las tesis doctorales que han tratado estos temas y con algunas publicaciones del siglo XIX y XX que se ocuparon del tema de la Enseñanza de la Historia. En ningún caso este capítulo pretende realizar un análisis exhaustivo de los problemas de la enseñanza de la historia, simplemente trata de ofrecer la imagen que transmiten las publicaciones y destacar algunas de las preocupaciones que se detectan.

1.- LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LOS PAÍSES DE NUESTRO ENTORNO CULTURAL. APROXIMACIÓN A LA IMAGEN QUE OFRECEN LAS PUBLICACIONES DE LOS AÑOS 80.

En este apartado veremos la imagen que las publicaciones de los años 80 - en Francia, Italia y Gran Bretaña- ofrecen acerca de los problemas y cambios más importantes ocurridos desde finales del siglo XIX hasta los años 60/70 del siglo XX. Veremos como en Francia se introduce el estudio de la historia -ya en 1818- como estudio diacrónico de la civilización occidental, desde Grecia y Roma hasta la Edad Contemporánea, y como éste se ha mantenido a través de los programas, los manuales y los profesores hasta los años 50 (PEYROT, 1984) e incluso hasta la reforma Haby de 1975 (CITRON, 1981 y 1984).

Seguiremos, en Italia, la historia de nuestra disciplina desde la creación del Estado-nación, con una historia que servirá para configurar una memoria colectiva al servicio de los distintos intereses estatales. Con el postfascismo, además, se plantearán los problemas del cómo enseñar. En los años 80 el debate pondrá en cuestión las relaciones entre renovación historiográfica y didáctica, entre historia ciencia e historia disciplina. También señalaremos el paso de una historia nacional y eurocéntrica al rechazo del eurocentrismo.

Veremos en Gran Bretaña -desde principios de siglo- un gran interés por las fuentes y su utilización en el aula. Allí, y siguiendo a Aldrich (1984), podríamos establecer dos períodos(1): el primero, con una enseñanza basada en el estudio histórico académico y en la experiencia práctica en las clases, sin apenas relación con el mundo teórico y la investigación sobre educación; el segundo, a partir de los años 70, marcado por las conexiones entre la enseñanza de la historia y las aportaciones de la psicología y la didàctica.

---

(1) Aunque Berghalm y Schissler (1987) establecen tres grandes períodos. El primer período, a finales del XIX, con un enfoque básicamente político y con dos ideas centrales transmitidas por los libros de Historia, nacionalismo e imperialismo. Un segundo período, hacia mediados del siglo XX, caracterizado por un cambio de paradigma historiográfico que implica el descenso de la historia política y diplomática, sustituída por la económica y social. Un tercer período, a partir de los años 70, en el que la New History, convertida en fenómeno internacional, llega a las escuelas y a los libros de texto.

1.1.- Francia: Del positivismo a la Nouvelle Histoire, pasando por los Annales y el impacto del 68.

En Francia podemos establecer, siguiendo a Citron (1984), un amplio período entre 1818 y 1975, marcado desde sus inicios por el historiador Michelet y su cuadro cronológico de la historia moderna, con una historia escolar de la secundaria basada en el dogma del continuum histórico y en una historiografía que se ha mantenido (CITRON, 1984) intacta hasta la reforma Haby de 1975. Un continuador de Michelet, Lavisse, convertirá y difundirá el dogma histórico -según Citron (1984)- en manual/ catecismo, reeditado entre 1876 y 1922, y prolongado hasta los manuales de 1971, con una visión hagiográfica al servicio de una III República que desea una enseñanza de la historia fomentadora de una identidad nacional en torno al culto al Estado-Nación. Citron (1984) destaca la coherencia historiográfica de una enseñanza de la historia basada en un concepto de "civilización" que se confunde con el concepto "historia escritura" y se vincula a la aparición de ciudades y estados, a la división entre "bárbaros y civilizados", y a la temporización eurocéntrica. Los programas siguen este esquema hasta la reforma Haby y los manuales colaboran transmitiendo una imagen que implica la aceptación del acceso de Francia a la historia con la civilización romana, con la ciudad

galo-romana. Desde esta concepción "los otros" sólo existen cuando son descubiertos/ conquistados por la "civilización". ¿Es posible -se pregunta Citron (1981, 1984) mantener esta visión de la historia a finales del siglo XX y en una sociedad multicultural y pluriétnica? ¿Cuál, o cuáles, serán los motores que impulsen el cambio? ¿Qué papel ha jugado la escuela de los Annales y la Nouvelle Histoire? ¿Qué importancia ha tenido la influencia de Piaget?.

El ataque frontal a la concepción positivista de la historia se produce en Francia en 1929 con la creación de la revista Annales, pero es en los años 50 cuando se inicia el largo camino de la renovación. Son años en los que, gracias a los seguidores del magisterio de Febvre y Bloch, se empieza a difundir la Nouvelle Histoire en las Universidades y Francia entra en un proceso de transformación técnica, social y moral que obligará a replantearse el papel de la enseñanza de la historia. Peyrot (1984, p.110) sitúa en estos años el inicio de un cierto cambio, la historia de Lavisse pierde el monopolio y los libros de texto empiezan a introducir nuevos temas pero se mantiene la cronología de los grandes acontecimientos de la historia de Francia. En los años 60, los cambios introducidos convierten la historia escolar en una mezcla extraña (PEYROT, 1984) que mantiene los programas, los manuales y las rutinas de una enseñanza "événementielle" de la historia, a la que se añade la historia social y la económica. El resultado, según se desprende de las diversas publicaciones citadas, es una enseñanza abocada al enciclopedismo y apoyada en un modelo péda-

gógico dominante: la lección magistral.

Si bien al principio, en los años 50, los cambios introducidos generan, como señala Peyrot (1984), un estado de satisfacción generalizada porque la historia que se enseña concuerda con la memoria colectiva, a partir de los años 60 se produce una doble crítica -contenidos y métodos- que darán lugar a dos (2) corrientes (CITRON, 1984):

Una corriente de desmitificación ideológica que surge en oposición al positivismo dominante hasta 1968, y que podría resumirse en "la historia no es neutra, los manuales tampoco". Esta corriente, que tiene un gran momento de auge después del mayo del 68 pero es ignorada por las instituciones, rechaza la ideología subyacente a una historia que es la Historia de la Nación, de los Reyes, de la Republica, de los jacobinos.

La otra corriente se sitúa en una línea de defensa de la pedagogía y está relacionada con el movimiento Freinet. También surgen equipos de profesores que, apoyándose en las aportaciones de la psicología cognitiva -en especial en Bruner y Piaget- (GIRAULT, 1983) buscan alternativas a la enseñanza tradicional -programas en espiral y a partir del medio- y denuncian los programas enciclopédicos (3). Es, en definitiva, el rechazo (PEYROT, 1984) de una historia que se repite sin comprender.

---

(2) Citron (1984) sitúa estas corrientes entre 1967 y 1977.

(3) Coloquio de Amiens, marzo de 1968, dentro de esta corriente.

La historia de esta doble crisis puede seguirse a través de una serie de publicaciones que exigen un cambio, una actualización de la historia en la secundaria. Rompen el fuego dos números especiales de Cahiers Pédagogiques, enero y febrero de 1967. Le siguen la revista Enseignement 70, con la organización de unas jornadas de debate sobre la finalidad de la enseñanza de la historia y la Societé des professeurs d'histoire et de géographie(4), con una tribuna libre sobre este tema en su Bulletin. También en 1967, el instituto piloto de Enghien inicia una investigación(5), en colaboración con el INRP, que pone en evidencia la ignorancia de los alumnos.

El año 68 el debate continúa. En marzo, con el **Colloque d'Amiens**, en mayo, **la revolución** que sirve de marco a una serie de proyectos que nunca se llevaron a cabo y, en diciembre, las **jornadas de Sevres**(6) en las que se pone de relieve la necesidad de replantearse la enseñanza de la historia desde la misma noción de programa como imposición del Estado hasta los manuales como fiel reflejo y vehículo

---

(4) Creada en 1910, y un poco a remolque de la reforma de la enseñanza de 1902. Citron presentó, en 1974, una tesis de tercer ciclo, en París-Nanterre, sobre los orígenes de esta asociación.

(5) Encuestan a 326 alumnos de 4 "lycées" de cierto prestigio.

(6) Organizadas por la revista Enseignement 70 y el Lycée d'Enghien con el apoyo del decano de la Inspección General.

de dicha imposición. El año 69 se publican, por sorpresa, los programas del primer ciclo, en los que se integra la historia en las actividades del "éveil". Con esta reforma se pretende (LUC, 1979, p.33 de la edición española, segunda reimpresión)) superar las contradicciones entre las capacidades de los alumnos -especialmente de la escuela primaria- y las exigencias de la historia, sin desfigurarla ni reducirla. Las actividades del "éveil" pretenden iniciar al alumno -a través de la utilización del medio, del entorno físico y humano del niño- en el método de trabajo del historiador, sin descuidar la adquisición de conocimientos y la utilización de referencias cronológicas. ¿Por qué esta reforma fue tan polémica, por qué no consiguió sus objetivos?. Peyrot (1984) ofrece una posible respuesta: hacer esta reforma sin dar instrucciones(7) precisas y sin formar a los profesores es ir directos al fracaso.

---

(7) Las instrucciones oficiales con los programas precisos se publican después de diez años, en 1978 y 1980.

1.2.- Italia: De la unificación al postfascismo y al triunfo de las interpretaciones marxistas y sociológicas de la historia.

A finales del siglo XIX en Italia, en pleno proceso de creación del Estado-nación, se promulgó la ley Casatti (1859) como marco de una escuela pública y de unos planes de estudio que harían de la historia un instrumento de formación político-ideológico (COLIN, 1984. DI PIETRO, 1983) al servicio de un estado-nación regido por la Casa de Saboya. Distintos programas fueron perfilando un modelo de historia -en el que ciencia y enseñanza no siempre iban a la par (GUARRACINO, 1984)- que intentaba resolver los problemas (COLIN, 1984) culturales e ideológicos planteados por el nuevo estado-nación. La historia se concebía, a la vez, como repertorio de noticias y como (GUARRACINO y RAGAZZINi, 1980) modelo moral y civil.

Una de las preocupaciones básicas del nuevo estado italiano era, como señala Colin (1984), la creación de un sentimiento dinástico antes que nacional, para vincular la italianidad con la monarquía de Saboya, frente a la legitimidad -declarada en el Congreso de Viena- de las otras dinastías. Muy pronto -desde 1876 (COLIN, 1984)- esta intención se traduce en una mitología nacional que constituirá la memoria colectiva y se impone una visión hagiográfica -los grandes héroes del Risorgimento ocuparán un lugar destacado-

que será fijada y transmitida por los manuales que, con la explicación, serán (DI PIETRO, 1983) los instrumentos básicos(8) de configuración de la memoria histórica, transmitida por los manuales hasta 1960.

Nuevos programas, en 1894, marcarían nuevas (COLIN, 1984) orientaciones en función de los distintos intereses. Unas veces sería el antisocialismo, el nacionalismo e incluso el imperialismo, sin olvidar que la enseñanza de la historia debía hacer de Italia la heredera de Roma. Otras veces, se intentará un cambio de orientación (DI PIETRO, 1983) que acerque investigación y enseñanza(9). Con el acceso al poder del régimen fascista, la historia continuó siendo un instrumento de formación ideológico, con una opción clara por la apología (DI PIETRO, 1983) de los grandes personajes y de las guerras.

El postfascismo llevó a cabo, con las reformas de 1943 y 1946, un cambio que Di Pietro (1983) califica de desfastización aparente, citando como ejemplo que los libros de texto se limitasen a suprimir las últimas páginas, las relativas al fascismo, o a cambiar los aspectos más aparentes de los contenidos (PONTECORVO, 1983), pero continuaron exaltando el nacionalismo, el colonialismo y el culto a la

---

(8) Aunque Colin (1984) señala que entre 1860 y 1900 no existe lo que propiamente llamamos libro de texto sino una especie de enciclopedia, libro de escuela interdisciplinar.

(9) En 1921 siendo Bendetto Croce ministro della Pubblica Istruzione en el último gobierno Giolitti.

romanidad. Fueron reformas que, al no apostar por una renovación histórico-didáctica, mantuvieron la desconexión entre la historia investigada y la historia enseñada, continuaron fomentando (PONTECORVO,1983. DI PIETRO, 1983) el enciclopedismo y la memorización repetitiva, y mantuvieron la lección y el manual.

Los primeros síntomas de la crisis se produjeron en los años 50, cuando se inició un debate sobre el papel de la historia que llegó al Parlamento con la discusión de la ley Scelba, en 1952. Pero fue en los años 60, iniciados (DI PIETRO, 1983) bajo el signo de la tradición, cuando la crisis se hizo más evidente (DI PIETRO, 1983. PONTECORVO, 1983) debido a los cambios sociales y económicos, al impacto de las nuevas historiografías, a la necesidad de renovación que sentían los profesores y a la eclosión de los movimientos de protesta estudiantil. Fueron años que, para Guarracino y Ragazzini (1980), estuvieron marcados por la discusión sobre las relaciones entre contenidos y métodos.

También en Italia el impacto del mayo del 68 alcanzó al mundo de la enseñanza de la historia que entró en una dinámica de cambios ideológicos y didácticos que cuestionaban el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza de nuestra disciplina. Se abría un período que, según Milletti Rosella (1983), se caracterizó por el triunfo de las interpretaciones marxistas y sociológicas, la defensa de la historia reciente, el rechazo del programa oficial y de la perspectiva eurocéntrica y la lucha contra el manual como instrumento didáctico. Otros autores, como Di Pietro (1983)

y Gusso (1986,a), destacan la búsqueda de alternativas a través de una enseñanza de la historia basada en la investigación y los debates sobre los proyectos de reforma y el papel de la historia en la secundaria, que terminaron con la aprobación, en 1979, de los nuevos programas de la Scuola media.

Estos intentos de renovación han sido calificados por varios autores como intentos fracasados. Unas veces (DI PIETRO, 1983) por la rigidez de las instituciones, la formación de los profesores y la limitación que supone cerrarse en un método. Otras veces (MILLETTI ROSELLA, 1983), se atribuye el fracaso a la ideologización y politización del discurso histórico, a la proliferación de interpretaciones simplificadoras y maniqueas, y a la improvisación con que se emprendió la sustitución del libro de texto, sin contar con auténticos instrumentos alternativos. Di Pietro (1983), además, lamenta que la falta de publicaciones y el aislamiento de los enseñantes dificulten una más profunda investigación sobre las experiencias realizadas.

En definitiva, según dicen, hubo poca sensibilidad política para hacer frente a los problemas y falta de formación del profesorado que no estaba preparado para una enseñanza basada en la investigación, sin olvidar la escasez de materiales que facilitaran la labor.

1.3.- Gran Bretaña: Del positivismo a la New History. El impacto de las fuentes.

Si bien durante la primera mitad del siglo XX el mundo anglosajón puede considerarse bajo el influjo de una enseñanza de la historia positivista, con predominio de una historia/relato básicamente política y diplomática donde nacionalismo e imperialismo eran puntales prioritarios, también es cierto que en ese período se produjeron intentos de renovación historiográfica y didáctica. Aldrich (1984), en sus conclusiones, dice que, desde principios del siglo XX, hay trabajos bien informados sobre los objetivos y métodos de la enseñanza de la historia en las escuelas y que sus autores, desde distintas perspectivas profesionales, coinciden en condenar la práctica de la enseñanza de la historia como un simple cuerpo de hechos recibidos. A ellos vamos a dedicar este apartado.

Aldrich (1984), en su información sobre los precedentes de la renovación, destaca las conclusiones de la " LCC Education Committee, Report of a Conference on the Teaching of History in London Elementary Schools", de 1911, en defensa de un conocimiento histórico que incluyera conocimientos sobre las formas de investigación de los hechos históricos, algunas ideas sobre la evidencia histórica y que capacitase para comprender e interpretar la verdad histórica. Aldrich (1984) añade que esta idea también fue

defendida por Happold's en 1911 -en su The Approach to History- al reclamar la sustitución de la mera enseñanza de la historia por una enseñanza que estimulara el deseo de razonar, y afirma que el simple conocimiento de hechos históricos no garantiza su comprensión. Señalaba, además, la necesidad de que las escuelas pudieran seleccionar los contenidos en función de sus circunstancias y del carácter de sus alumnos.

Siguiendo a Aldrich (1984) vemos que en ese mismo año, 1911, se publicó A History of England for Schools with documents, Problems, and Exercices, propuesta que facilitaba un tipo de trabajo parecido al laboratorio en la enseñanza de la ciencia. También en estos mismos años -1910, 1913, 1921 y 1927- se editaría y reeditaría el trabajo de Keatinge, Studies in the Teaching of History, que intentaba demostrar los beneficios que el estudio de la historia, como riguroso entrenamiento intelectual, podía proporcionar si se introducía a los alumnos en los métodos científicos de la moderna ciencia de la historia y en el uso de documentos de la época, no para construir su propia historia, ni escribir sus propios libros de texto, sino para trabajar científicamente porque si en el laboratorio de ciencias no se obliga a hacer descubrimientos, en la clase de historia tampoco. Aldrich (1984) recuerda que, en 1929, Ann Drummond decía que los alumnos -en conversaciones mantenidas con estudiantes que habían practicado el método Keatinge- valoraban positivamente el uso de las fuentes en la escuela elemental y secundaria.

Asimismo Aldrich (1984) recuerda la publicación, en 1929, del libro de Firth, The Learning of History in Elementary Schools, también en defensa de un tipo de enseñanza basado en la evidencia, las pruebas y las hipótesis, y la publicación, en 1935, de la obra de Worts, The Teaching of History in School. A New Approach, con un fuerte ataque a los viejos métodos, o en 1950, The Teaching of History, que alentaba a la utilización de métodos variados, ofrecía fuentes y deploraba el abuso de la lección magistral, toma de notas y lectura en voz alta del libro de texto. El panorama, según Berghalm y Schissler (1987), empezaría a cambiar en los años 60 cuando los profesores comenzaron a prescindir de los libros y a fabricar sus materiales para dar otra visión de la historia, dentro de un proceso generalizado en el mundo occidental y vinculado, aquí, al impacto de una nueva corriente historiográfica: la New History.

2.- LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA: DEL SIGLO XIX A LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.

La Enseñanza de la Historia en la secundaria de nuestro país se introduce impulsada por el Romanticismo y se convierte, según Moreno Alonso (1979, p.254), en una disciplina fundamental manteniéndose como tal hasta nuestros días, a pesar de los cambios en los títulos que le asignan los diversos planes de estudio; a pesar de los cambios en el concepto de la disciplina derivados de las influencias del positivismo, marxismo o Annales; y a pesar, por último, de los cambios que las diversas concepciones psicopedagógicas han podido introducir en la concepción de las capacidades y facultades vinculadas a su aprendizaje. Seguir esta historia, aunque sea muy brevemente, nos permitirá situar algunos de los problemas y temas que todavía hoy están vigentes y que son investigados en la parte empírica de esta tesis. Entre todos ellos destacaríamos, por el papel que han tenido en la configuración de lo que podríamos llamar "representación" de nuestra disciplina, los siguientes: libros de texto, explicación y apuntes; la memoria, la comprensión y el razonamiento; las finalidades; la historia relato objetivo de los hechos..... En este capítulo incluiremos, en primer lugar, algunos de los problemas referidos al qué/para qué enseñar historia. En segundo lugar analizaremos los problemas relacionados con el cómo se

enseña la historia, empezando por las críticas que, a finales del siglo XIX, realizan Miró y Altamira de una enseñanza de la historia vinculada al estudio de los hechos, a la memoria, explicación, apuntes y libro de texto.

2.1.- Qué/para qué enseñar. La pugna entre distintas concepciones.

Vamos a analizar este tema a través de la referencia a algunos autores en distintos momentos de nuestra historia. A principios del siglo XX, Altamira y Cossio, nombres unidos a la renovación de la enseñanza de la historia no sólo por sus publicaciones sino por la labor de difusión de autores extranjeros como Lavisse, Monod o Hinsdale. Otros autores nos permitirán acercarnos a las reflexiones que sobre el qué y para qué de la enseñanza de la historia planteó el estallido de la Gran Guerra. Una tercera aproximación, en pleno franquismo, la haremos a través de las aportaciones de una serie de historiadores y profesores de historia, reunidos en los años 60 en Valladolid, y de las publicaciones, entre otros autores que estudiaremos, de Montserrat Llorens (1) y de Rosa Ortega Canadell, catedráticas de Instituto

---

(1) Aunque su libro está dirigido a los estudiantes de magisterio nos sirve para acercarnos a una corriente de renovación didáctico/ historiográfica, en Cataluña, impulsada por el historiador Jaume Vicens Vives y del que la autora fue una de sus últimos discípulos y colaboradores.

todavía en ejercicio.

El cambio de siglo no supone una ruptura autómatica con los problemas y planteamientos del diecinueve. Nazario González (1963) recuerda las influencias del XIX, un siglo nacionalista y político, romántico en su primera mitad y positivista en sus últimas décadas. Un siglo en el que el romanticismo exaltó la pasión y la imaginación, mientras el positivismo introdujo el realismo y la especialización. Un siglo, el XIX, en el que se inicia la división entre historia política e historia de la civilización, tema central de congresos y que está presente, a principios del siglo XX, en las diversas concepciones de la historia a enseñar.

Veamos cómo plantean el tema del qué/para qué enseñar los autores selecionados empezando por Altamira (1902), uno de los más reconocidos impulsores de la renovación y defensor de un concepto de historia (2) ligado al de civilización como concepto cambiante y amplio que incluye historia interna -instituciones, cultura, costumbres- y externa. Otro(3)

---

(2) Valls Montés (1991, p.40) dirá de Rafael Altamira que era un "regeneracionista profundamente preocupado por el valor social del conocimiento histórico".

(3) Valls Montés (1991,p.40) señala que las aportaciones fueron más de tipo metodológico que de contenido y añade "Su búsqueda (refiriéndose a la I.L.E.) de una conciencia nacional 'regenerada' y de un nuevo patriotismo .....marcó una trayectoria bastante continuista en relación con la finalidad 'patriótica' de la enseñanza de la historia".

foco de renovación es la Institución Libre de Enseñanza, que impulsa una concepción de la historia (COSSIO, 1904/ p.162 de la publicación s/f) que sustituye a los protagonistas "héroes" por el protagonista "pueblo"

> ".... se habla (se refiere a la Institución Libre de Enseñanza) más de pueblos que de los personajes..... despertando la idea (sin decirlo) de que todo lo que hay se hace **por todos** y de que el verdadero sujeto de la Historia no es el **héroe**, sino el **pueblo entero**, cuyo trabajo de conjunto produce la civilización."

Otro de los cambios que se plantean en la Institución Libre de enseñanza, y que Cossio refleja en su artículo (1904), es la necesidad de concebir el estudio de la historia como un descubrimiento de las relaciones de causa efecto (COSSIO, 1904, p. 161, de la edición S/F):

> " El ayer y el hoy, la sucesión, el cambio y la unión con el pasado, son elementos primordiales en la vida de representación del niño, y hay que preparar a éste racionalmente, desde el principio, para que llegue a descubrir las relaciones de causa a efecto. Semejante preparación es ya una educación histórica."

Pero el camino de la renovación es lento. En los años veinte, y a través del libro del jesuita Herrera Orria (1924) vemos, por una parte, la persistencia de una concep-

ción de la enseñanza de la historia vinculada al conocimiento de los acontecimientos del pasado de la patria (4), de la Historia Universal y la defensa de la inclusión de la Historia sagrada y la educación en la moral católica desde nuestra disciplina. Por otra parte, en Herrera Orria vemos la continuación de las críticas (5) desde otra perspectiva del problema del qué enseñar, los programas "enciclopédicos" (1924, pp. 10-11):

> "Se nos dirá: ¿Pero y va a terminar el bachillerato sin tener un conocimiento más profundo de la cultura de España? A ésto se contesta: 'Ab impossibili nemo tenetur'. Nadie está obligado a hacer imposibles. Si la experiencia nos demuestra que es imposible en la mayoría de los casos exigir más ¿a qué torturar la memoria y la inteligencia de los niños?".

Las críticas a la instrumentalización de la enseñanza de la historia vinculada al fomento del patriotismo cobra mayor relieve después de la Gran Guerra, sirvan de muestra las palabras de Martí Alpera (S/F,pp.6 y 7)

---

(4) Valls Montés (1991,p.33) señala la exaltación patriótica "como uno de los rasgos más característicos que la enseñanza de la historia ha presentado durante los dos últimos siglos en los curricula de la enseñanza obligatoria.

(5) Las críticas van dirigidas al plan de 1921.

"cultivar el patriotismo con la enseñanza de la historia,condujo en todos los países civilizados a excesoslamentables.....Se incubó un nacionalismo exasperado... Fue necesario el más espantoso baño de sangre que ha sufrido la Humanidad para que en estos últimos años se operara una saludable reacción contra tales tendencias y contra la Historia de batallas..Falta ahora que un internacionalismo soñador e ineficaz no nos lleve al escepticismo, pero falta también que el dogmatismo patriótico y el egoísmo nacional no nos ofusquen nuevamente....".

Varios son los autores que están en está línea de defensa de otra enseñanza de la historia, entre ellos podemos destacar a González Linacero quien a través de sus obras Mi primer libro de Historia (1933) Y Mi segundo libro de Historia (1934) intenta alejar la enseñanza de la historia (VALLS MONTéS, 1991) de las finalidades educativas vinculadas al patriotismo. También hay que destacar a Hillyer (S/F) polémico autor de Una Historia del mundo para los niños, prohibida (6) durante un tiempo en la Segunda

---

(6) Lozano (1980) en su resumen legislativo incluye estas dos referencias: 1935, GM, 28 de Agosto: O. prohibiendo la lectura y la enseñanza de libros, y entre ellos, "Una historia del mundo" de Hillyer. 1936, GM, 16 de marzo, derrogando la Orden de 8 de julio de 1935 que la prohibia .

República, y que ofrece una revisión de la historia del mundo que permita un estudio de la historia que vaya más allá del "pueblo o de la provincia", criticando la estrechez de miras y la subordinación a determinados intereses. El pedagógo belga Verniers (1933) -en una obra traducida por las Publicaciones de la Revista de Pedagogía- denuncia los peligros de una enseñanza de la historia instrumentalizada por el poder político. Gonzalo de Reparaz -hijo- (1932) también denuncia la utilización patriótico/militarista que el Estado hace de la historia, y Fuster García (1936, p.12) destaca como problema de la enseñanza de la historia la opción entre "hacia el nacionalismo (hoy racismos puestos en boga), o hacia el sentido universal y humano como reclaman los congresos internacionales de educación, bajo el lema de 'La paz por la escuela'".

Un cambio de orientación se produce desde los primeros momentos del franquismo (VALLS MONTéS, 1984. MARTíNEZ TóRTOLA, 1989, tesis inédita) en los que el qué/para qué enseñar de la historia estará supeditado (7) a la exal-

---

(7) Es interesante estudiar la obra de Agustin Serrano de Haro autor de libros, casi siempre publicados por Editorial Escuela Española en los años 40, que responden a títulos como Yo soy español Libro de Primer Grado de Historia, España es así (libro de Historia), Cristo es la verdad (libro de religión), Un regalo de Dios (libro de Ciencias Naturales), libros que sirvieron de textos oficiales en las escuelas.

tación nacionalista, tradicionalista y católica y la historia de los protagonistas héroes se continúa potenciando, tal como se refleja en un manual del Instituto de España, (ANóNIMO, 1939, p. 7) de 1939.

> " La Historia es como un cuento maravilloso; pero un cuento en que todo es verdad, en que son ciertos los hechos grandiosos, heroicos y emocionantes que refiere" . ...."Por la Historia se sabe lo que ha ocurrido en cada país y cómo fueron sus Reyes, sus gobernantes y sus personajes más ilustres".

En los años 60 podemos seguir el tema de la educación patriótica como finalidad de la enseñanza de la historia en las dos obras consultadas. En el libro de Ortega Canadell (S/F, p. 75) se dice que " el conocimiento de la historia patria debe ser el primer objetivo de la enseñanza histórica". LLorens (1960, p. 16) también destaca la importancia de la enseñanza de la historia como "base del patriotismo" pero matizando: "el hombre se siente solidario con la suerte y el destino de su país y de los hombres que lo habitan". El tema del patriotismo, en el libro de Llorens (1960), se enlaza con otros dos temas: la educación moral(8) y la

---

(8) Llorens dedica el capítulo 12 (pp. 115- 121) a los "Problemas morales y la enseñanza de la Historia" y el capítulo 13 (pp. 122-125), y último de la edición de 1960, al "Sentido de la Historia", desde dos perspectivas: la his-

toria nacional. La autora insiste en (p.115) la responsabilidad del profesor en la formación (moral) de sus alumnos y se refiere a temas como la crueldad, la violencia, el dolor, la imparcialidad, y su relación con el patriotismo y la solidaridad nacional. Veamos cuál es su postura ante estos temas.

Al referirse al sentido de la historia dice (p. 124):

> "Por esto (se había referido a que 'todos los hombres' tienen asignado un papel en la historia), porque es un conjunto de tantas actuaciones individuales y porque estas actuaciones corresponden a hombres libres, la historia no es un camino recto hacia la liberación de que hemos hablado, por esto hay en él tantos avances y retrocesos, tantas experiencias fallidas."

En cuanto al tema de la educación moral y el patriotismo veamos como enlaza los temas antes indicados (p.119) para criticar una determinada concepción nacionalista de la historia:

> " El problema de la imparcialidad cobra toda su importancia al explicar historia nacional e historia universal. En ambos casos un cierto concepto del patriotismo puede conducir a identificar a los buenos

---

(cont. nota 8)historia como liberación y el sentido cristiano de la historia.

siempre con los nuestros. El concepto nacionalista de la historia imperante hasta hace poco lo exigía así. Se trataba de una historia vindicativa, que parecía tener como una de sus principales finalidades el transmitir de generación en generación la memoria de las ofensas y el deseo de venganza. Sin embargo, en los últimos tiempos este patriotismo parece batirse en retirada para ser sustituido por otro de nuevo estilo."

Este nuevo estilo, este cambio aparece claramente en su obra (1960, p.107) al referirse a los protagonistas de la historia:

" Hemos hablado en el capítulo anterior de la historia que gira alrededor del héroe y de la necesidad de centrar los hechos en figuras representativas, pero hemos insistido también en la necesidad de que estos héroes no aparezcan aislados en su pedestal, sino relacionados con las gentes que les rodearon y con las que convivieron. Esta ha sido una condición siempre necesaria en el estudio de la historia, pero adquiere su máximo valor en los momentos actuales, ante las orientaciones que se advierten hoy en buena parte de la historiografía. "

Continúa (pp.108-109-110) insistiendo en el cambio de perspectiva que supone la "nueva historia":

"Se trata de un cambio de perspectiva (está hablando de que surge "una historia nueva" -sic-): enfocada desde los héroes, la historia acostumbra a convertirse en historia política, en historia del buen o del mal gobierno, de la vida como aventura; en última instancia, no pocas veces, de la **guerra**. En cambio, vista desde la gente, la gente cuyo nombre pocas veces pasa a la historia, ésta adquiere un nuevo aspecto: es la historia del trabajo, de la vida sencilla y un poco monótona, de la **paz** en último término. ".....

"Esta 'nueva historia' no pretende acabar con los héroes, ni con la historia política; se trata simplemente de un paso más en el camino que persigue la creación de una historia total.Una historia que sea una visión lo más completa posible del hombre del pasado y de las circunstancias que le rodearon.".

Para terminar refiriéndose a la vida cotidiana como objeto de la historia.

El tema del impacto de la nueva historia también se refleja en otras publicaciones de los años 60. En el seminario de didáctica de la historia, celebrado en Valladolid, Ruíz Martín (1963) (9) da cuenta de la importancia de las discusiones y polémicas en torno a la concepción de la

---

(9) Ruíz Martín defendía en su intervención una nueva historia de estructuras y coyunturas y en la que se engarzaran los acontecimientos.

historia, (RUIZ MARTIN, 1963, p. 15)

> "Basta asomarse a cualquier revista o a cualquier libro que esté al día para encontrarse, por de pronto, con esta doble e intencionada aserción: la nueva historia y la historia tradicional."

Pugna, a la que este autor califica de intestina y con una víctima clara, la historia, aunque de momento, desde la legislación vigente, tenía un aparente ganador (RUIZ MARTIN, 1963, p. 20):

> " La historia-erudición tiene de su lado los cuestionarios oficiales en toda su dilatada extensión, desde abajo, en el bachillerato, hasta arriba, en las oposiciones, pasando por la Universidad. Esas ventajas legales han deparado a la historia-erudición, en la partida, una buena baza: la baza de los manuales."

2.2.- Cómo enseñar: La necesidad de un cambio.

En el segundo tercio del siglo XIX se fue configurando una imagen de nuestra disciplina -vinculada a la memoria (10) como facultad y al relato de los hechos como objetivo instructivo- imagen que en el último tercio del siglo va a ser criticada.

Es el interés por mejorar la enseñanza de la historia el que lleva a los autores de los libros consultados (11) a reflexionar y revisar temas como el papel que la explicación y el libro de texto juegan en nuestra asignatura, el significado que damos al término saber historia, las capacidades implicadas en el estudio/aprendizaje de nuestra disciplina, las actividades asociadas a su enseñanza/aprendizaje y los distintos métodos. El hecho de que algunos de los libros

---

(10) Ver apéndice número 1

(11) Se han buscado libros que incluyeran en su título las palabras "enseñanza" "didáctica" y "metodología" referidas a la historia y que hubieran sido publicados en España. Los límites cronológicos los hemos establecido entre 1889, fecha de la publicación del primer libro localizado, y 1970, fecha de publicación de la Ley General de Educación. El resultado de esta búsqueda es un catálogo de libros y autores que puede consultarse en el apéndice cronológico y alfabético. Ver apéndice número 2.

sean traducción de obras extranjeras es muestra del esfuerzo por conectar con las corrientes renovadoras foráneas y por divulgar sus aportaciones.

2.2.1.- Dos autores pioneros en nuestro país: Miró y Altamira. Los problemas de la explicación y el libro de texto en la clase de historia.

Miró y Altamira son los autores que hemos escogido para iniciar esta revisión de la función de la explicación y el libro de texto. El primero, Ignacio Ramón Miró, es practicamente desconocido a pesar de que su larga trayectoria como profesor desde 1845 convierten su libro sobre La enseñanza de la Historia en las escuelas, publicado en 1889, en un testimonio importante de la época (12). Rafael Altamira (13)

---

(12) Altamira cita a Miró en su libro (1891, p.208) y dice (refiriéndose a la defensa de la enseñanza de la historia desde edades tempranas) " Así lo reconocen ya muchos profesores, y entre ellos uno, que por ser español, y por el tono más bien conservador que reformista de sus escritos, es testimonio de consideración entre nosotros: el Sr. Miró, autor de un libro sobre La enseñanza de la Historia en las escuelas".

(13) Rafael Altamira (1866-1951) Estudió Derecho en Valencia, en Madrid se relacionó con el círculo de la Institución Libre de Enseñanza, trabajó en el Museo Pedagógico Nacional

es un autor de reconocido prestigio y con importante obra (14) que refleja su preocupación por la historia y su enseñanza. Nuestro análisis se va a centrar, en este apartado, en su libro de 1891, obra capital para el estudio de la visión que el autor tiene sobre la enseñanza de la historia (15).

(cont. nota 13) y realizó diversos viajes al extranjero, entrando en contacto directo con personalidades como Monod y Lavisse, y con el positivismo histórico. Asín Vergara (1988) y Palacio (1986) son dos de los autores que recientemente han estudiado su vida, su obra y sus influencias.

(14) En 1891 se publica su libro La enseñanza de la Historia, del que en 1895 existía ya una segunda edición, ampliada en cuanto al concepto de historia pero igual en cuanto a sus ideas sobre su enseñanza. Su interés por el tema fue una constante y así vemos que, en 1898, en la página 1 de su libro De Historia y de Arte dice "Desde que en octubre de 1894 dí por terminada la segunda edición de La enseñanza de la Historia no he cesado de recoger nuevos apuntes con que mejorar en su día una tercera edición". Repite título en una publicación posterior en la que reúne colaboraciones de Lavisse, Monod, Cossio, Hinsdale, y una parte de su libro de 1891 sobre el tema de la enseñanza.

(15) Altamira, en 1927, en la explicación preliminar de su Epítome de Historia de España dice (p.7), al referirse a su primer libro, " No he variado de doctrina, a pesar de los treinta y seis años transcurridos y lo mucho que se discutió

Aunque en las obras de estos autores también se hace referencia a los programas (16), nosotros vamos a centrarnos en sus críticas a la explicación/apuntes y libro de texto.

(cont. nota 15) y se sigue discutiendo esa cuestión en todos los países del mundo civilizado", añade que se ha radicalizado y da como razón (p.7) que en aquellos momentos "carecía yo de la experiencia personal de profesor, que luego adquirí".

(16) Las críticas que sobre la historia a enseñar se reflejan en la obra de Miró se centran en la denuncia de los peligros del enciclopedismo (1889, p. 213): " ... se ha de decir con la mayor claridad y brevedad lo más preciso; de lo contrario, vendría a ser la asignatura de Historia una enciclopedia universal, enseñada a los niños en tres lecciones semanales y en el corto período de ocho meses; cuya pretensión sería, por cierto, incalificable". Rafael Altamira (1891) interviene no sólo con una defensa de la enseñanza de una historia que sea historia de la civilización, también se plantea problemas relativos al "cuándo" debe empezar la enseñanza de la historia -defendiendo la necesidad de su presencia desde los primeros años de escolaridad- y cómo debe ser el "diseño del programa", que él concibe como integral y cíclico. Al hilo de este tema introduce una propuesta de programa o método regresivo y da cuenta de las discusiones habidas sobre éste tema en el Congreso de Bruselas de 1880. Basa su defensa de este tipo de programa en las aportaciones de la psicología

Muchos son los materiales de uso posible en la clase de historia, Altamira (1891) incluye el libro de texto, los libros de historia, las lecturas, el uso de representaciones -como cuadros y láminas de caracteres geográficos, mapas, y cuadros históricos- y el uso de objetos reales -a partir de la realización de excursiones y visitas a museos, archivos y bibliotecas, monumentos- o el recurso a la tradición oral y de actos. Pero de entre todos los instrumentos y materiales de posible presencia en la clase de historia el libro de texto ha sido, sin duda, el más utilizado y, probablemente, el más criticado.

Si desde los textos legales se contemplan los problemas de los textos de historia, y se intenta poner remedio con los controles estatales, desde otros textos se contemplan otros males y otros remedios relacionados con su función en el aula. Veamos cuáles son las consideraciones que sobre el libro de texto se recogen de las obras de Miró (1889) y Altamira (1891).

(cont. nota 16) -porque el hombre (ALTAMIRA, 1891,pp. 216-217) "estudia con más interés lo que más de cerca le toca..."- y desde la historia por la necesidad de saber la historia moderna nacional (ALTAMIRA, 1891, p.217) "cosa que de ordinario no sucede, porque lo escaso del tiempo impide llegar tan adelante en el programa". Defensa pues del estudio en regresión, con argumentos psicológicos e históricos, aunque matiza que su (p. 219) empleo debe limitarse al período de iniciación."

Las críticas que recogemos de la obra de Miró (1889) son de varios tipos. Por una parte se presenta el texto (1889, pp.38-39) como un peso para el alumno y como una traba para el profesor y se denuncia la legislación como fuente de todos los males:

> "Los de la segunda (enseñanza) se hallan sujetos, en su grandísima mayoría, al plan de un programa, que podríamos llamar provindencial, y a un texto que es no pocas veces un peso insoportable para el discípulo y una gran traba para el profesor.
>
> Al escribir así, protesto con toda mi sinceridad que no me refiero a determinadas personas. Me lamento de un mal de trascendentales consecuencias, cuyo origen está en la viciosa legislación del ramo."

Cabe suponer qué clase de peso y traba, para alumno y profesor, debían de ser los libros sobrecargados con un exceso de fechas y datos si tenemos en cuenta que Miró (1889, pp. 41-42), citando al pedagogo Mariano Cardedera, señala entre las virtudes de un buen libro de texto las siguientes:

> "Los mejores libros (de historia) son los que se limitan a exponer los acontecimientos más notables del mundo, los grandes descubrimientos y sobre todo los principales hechos de la Historia de España, dando a conocer los hombres ilustres que han contribuido a su gloria y

prosperidad y que presentan ejemplos dignos de imitación. Pocos hechos, seguidos de reflexiones, son de grande utilidad, porque pueden servir de lección moral; las fechas y muchas indicaciones de acontecimientos es estudio árido e insustancial, que sobrecarga la memoria sin provecho de la inteligencia ni del corazón."

Cabía añadir que la concepción de la historia está plenamente identificada con la que aparece en los programas oficiales -acontecimientos y hechos notables del mundo y de España- y que también está en la línea de la introducción al Plan de 1868 (MEC, 1964) en cuanto a la crítica del papel que se le ha asignado a la memoria.

Pero también podemos encontrar en el libro de Miró (1889, p. 42) información y consejos sobre el uso del libro de texto:

" Cierto es que en el texto, sobre todo para la segunda enseñanza, no pueden quedar lagunas, que dejarían incompleta la obra, por pequeña que sea; pero también lo es que siempre ha habido la imprescindible costumbre de indicar el Maestro a sus discípulos cuáles son los párrafos que deben ser muy estudiados, cuáles bastarán que sean atentamente leídos y hasta a veces de cuáles se podrá prescindir del todo. La buena discreción y celo del Maestro señalará cuál debe ser la lectura y estudio provechoso del texto y cuál la extensión de sus explicaciones, que pocas veces deberá guardar rigurosa

proporción con las del libro. No será raro encontrarse con una frase de un personaje histórico, que contenga quizá seis o siete vocablos y que justificará una explicación algo detenida, por la grande utilidad que de ella puedan reportar los alumnos."

De este texto se pueden deducir problemas que todavía hoy preocupan al profesorado, la amplitud de los contenidos de los libros de texto, la necesidad de seleccionarlos, de facilitar su comprensión a los alumnos, la dificultad de comprensión de determinados conceptos..... y la solución descansa en "la buena discreción y celo del maestro..."

Desde una perspectiva mucho más rompedora e innovadora plantea sus críticas Altamira (1891), señalando que la verdadera educación histórica debe hacerse sobre las fuentes y no sobre los llamados libros de texto, de los que destaca (1891, p.146) gravísimos inconvenientes:

"1. Ser por lo común obra de tercera o cuarta mano, escrita deprisa, sin escrúpulo y con fin comercial, más bien que científico. 2. El carácter dogmático, cerrado y seco con que pretende 'contestar a las preguntas del programa.. Añádase a estas dos faltas, la de ceñirse, según el concepto antiguo, a los hechos externos de la vida política, y se tendrá retratado el carácter de ese medio de enseñanza, tal como ha sido hasta nuestros días."

Es pues una crítica al carácter científico de los contenidos, a la rigidez de seguimiento del programa oficial y, además, a la concepción misma de la historia que transmite. Los peligros de unos libros de texto como los que critica son claramente descritos por Altamira (1891, p. 11):

"La sujeción al libro, en historia, produce así, no sólo un estancamiento en la cultura, sino una aptitud para la credulidad en el público y una falta de rigor crítico en el profesorado...."

Peligros, los de la credulidad y falta de rigor crítico, que Altamira (1891, p. 13) ve como producto de un modo de enseñar historia, vinculado al libro de texto:

" ... ante la influencia contraria de los libros de texto y de los mismos libros de consulta, no ha de concluir (el alumno) por ser un siervo de la verdad oficial o supuesta de su época, indiferente respecto de su valor científico y más aún de la crítica o comprobación de los fundamentos en que descansa....."

Si las anteriores citas nos hacen pensar en un Altamira testimonio crítico del problema, ¿todavía actual?, de la utilización de libro de texto en la enseñanza de la historia, la cita que viene a continuación no puede dejar de sorprendernos al hablar de un ayer que más bien parece un

anhelado futuro (ALTAMIRA, 1891, p. 147):

> "....el libro de texto lo era todo, y aprenderlo de memoria la misión del alumno. Hoy día, el libro no es el objeto ni el fin de la enseñanza, sino meramente un auxiliar, cuyo valor estriba en suprimir los farragosos apuntes de clase, que tanto molestan al alumno, y en ofrecer a éste un lugar de referencia para ciertos pormenores (fechas, nombres, números) que es difícil y aún inútil confiar a la memoria. También, según veremos más adelante, se considera necesario el libro de texto como un precedente y preparación obligada, en su mera lectura (aunque detenida), de la explicación oralque hace el profesor: fundándose en el carácter pasajero que ésta tiene y en la escasa impresión y rastro que suele dejar, al poco tiempo, en la memoria de los niños. " (17)

Esta visión crítica sobre el pasado del libro de texto y, ciertamente optimista, sobre su futuro se completa, en el capítulo VI, con dos "modernas", aún hoy, concepciones de la forma y función del libro en las clases de historia: El libro puede ser una colección de documentos originales, de narraciones contemporáneas, de inscripciones... El libro también puede ser un "libro de texto" u "obra de consulta" que puede ahorrar, pero no sustituir, el trabajo de manejar

---

(17) El subrayado no figura en el texto original.

las fuentes.

Pero también hace referencia a otros libros, las lecturas históricas que empiezan a divulgarse en otros países, (ALTAMIRA, 1891, p. 149) de los que dice:

"Hace falta un libro concebido de muy diferente modo, que llene los vacíos naturales de la intuición y de la explicación, y en el cual se refleje algo de la vida, el calor y el movimiento de la historia misma."

La **explicación**, con el programa, el libro de texto y la toma de apuntes, forma parte de la imagen habitual de una clase de historia. Veamos que decían de su función y utilidad nuestros dos autores.

Los consejos que Miró da en su libro (1889, pp. 213-214) quedan reflejados en estas citas:

"... ajuste también el profesor sus explicaciones, no sólo al tiempo de duración que tiene destinado para la clase, sino también al **número** positivo de días lectivos de que puede disponer durante el curso, dejando prudentemente algunos de ellos para los repasos indispensables; **pese** la importancia relativa de los puntos de que debe tratar en sus lecciones, para dar a cada uno la que le corresponda, y, finalmente, tome la **medida** de la capacidad que, por término medio, tienen sus alumnos, para poner más fácilmente a su alcance la materia que les enseñe.

En sus explicaciones, hable lo precisamente necesario, a fin de que le quede el mayor tiempo posible para preguntar individualmente a los alumnos. Esto le dará ocasión para aclarar lo que no hayan comprendido bien, le hará conocer el grado de disposición intelectual de cada uno de ellos, y no pocas veces, al través de sus contestaciones, del tono de su voz, de su mirada y de sus movimientos, descubrirá el estado de su espíritu, su temperamento y otras de sus cualidades, de cuyo conocimiento puede sacar grandísimas ventajas para su educación..."

En resumen, sus consejos se refieren a la distribución técnica del tiempo, a la interrogación (18) como método de comprobación y aclaración y a la necesidad de adecuación a la capacidad de los alumnos.

Altamira (1891) -que también incluye consejos sobre la necesidad de utilizar un tono de voz animado y caluroso y un lenguaje adecuado a la comprensión del alumno- enfoca el tema desde otra perspectiva, poniendo el acento en los "males" que aquejan a la explicación y que se reflejan en

---

(18) También Altamira considera el tema de las preguntas de las que dice son necesarias para (1891,p.237) " excitar la memoria, provocar la reflexión, o hacer notar la importancia de una idea o de un hecho. La clase debe ser, en lo posible, una conversación."

estas palabras (1891, p.7):

> "El procedimiento que de ordinario se sigue es el de conferencias..... Unas veces, la conferencia es mera repetición de un **Manual** que se designa como libro de texto; otras (las más, aunque no siempre por motivos científicos), no se sujeta a ninguno determinado, y obliga al alumno a tomar notas durante toda la clase, constituyendo así un trabajo penoso, escasamente útil y que por añadidura será el único que pongan ellos en la obra de su educación historiográfica. Así nos han enseñado, y así se enseña aún en casi todos nuestros institutos y universidades."

La importancia del tema es evidente si tenemos en cuenta que en otra parte de libro insiste nuevamente en este tema (1891, p. 233) para decir que el principal defecto del método oral es que no basta escuchar para aprender y que obliga a tomar apuntes, a los que no reconoce papel alguno en el aprendizaje y de los que llega a decir que (1891, pp. 235-36) "deben en absoluto proscribirse, lo mismo en la escuela, donde por fortuna no han entrado, que en la segunda enseñanza actual."

Otro de los temas que preocupan a nuestros autores es el de las **relaciones entre explicación, libros de texto y método de trabajo.** Una muestra de la importancia que le conceceden al tema puede ser el espacio que ambos autores le dedican en sus libros. Miró (1889) le dedica todo un capí-

tulo, el titulado Carta VII (1889, pp. 38-42), en el que plantea el tema a modo de pregunta ¿ Qué clase de armonía conviene que haya, desde los puntos de vista de amenidad y celo, entre el libro de texto y las explicaciones del profesor de historia, en las escuelas de primera y de segunda enseñanza?. Para Miró la relación ideal es la que sigue (1889, p. 41):

> " Como la explicación del Maestro siempre debe preceder a la lección que de memoria o de concepto ha de dar el discípulo, por aquel principio pedagógico: **lección entendida, es casi sabida**, de aquí que el texto de la Historia no deba ser sino como un resumen de las explicaciones hechas por el profesor, con brevísimas frases, que recuerden las reflexiones morales y de aplicación práctica en los accidentes de nuestra vida que su ilustrado celo le haya sugerido. Bien podría decirse que esto no es factible sino en los pocos casos en que el Maestro y el autor del libro sea uno mismo, y realmente es así; pero esta dificultad queda minorada adoptando el texto que a su mayor brevedad, sencillez y exactitud en lo que refiere, reúna el estar escrito con más exquisita prudencia y ferviente celo."

Consejo que sitúa las relaciones en unos términos que han llegado hasta nuestros días, es decir, el libro como apoyo de la explicación previa del profesor que sirve, o

mejor dicho debería servir, como puente cognitivo o introductor/inclusor/organizador del conocimiento. Otro tema, también interesante, es el que aparece en la segunda parte del discurso, la identificación del discurso del profesor y del libro de texto.

En la misma línea puede situarse Altamira (1891 pp.233/4) cuando critica la práctica de usar el libro como base y punto de partida para la explicación del profesor y concibe el proceso a la inversa:

> "explicación intuitiva del maestro, examen de las cosas y del material de enseñanza..... debe ser (el libro), por el contrario, un resumen posterior, que ofrezca como la 'quinta esencia' lo indispensable en datos (no en juicios e impresiones) y sobre todo lo que no puede, ni en rigor debe decir el profesor, para no recargar sus explicaciones. La única forma en que el libro ha de **preceder** entonces, será la de **lecturas** ya de cierta extensión, como las que existen para la segunda enseñanza francesa, ya más sencillas y breves como las que convendría hacer para la primera enseñanza."

Pero Altamira (1891) se plantea el tema no sólo desde los consejos, sino desde la denuncia de unas prácticas que ya a finales del XIX le parecían nefastas y obsoletas y a las que culpa de traducirse en "una instrucción mecánica" basada en un (1891, p. 224) aprender la historia a "coro" o en un aprendizaje memorístico de hechos y resultados que no

potencian el espíritu crítico. Estas son sus palabras (1891, p.7):

> "En uno y otro caso, ya deba estudiarse el libro de texto o las notas de clase, la resultante es una instrucción mecánica, en que se da todo el trabajo al alumno en forma de resultados, se le obliga a aprender de memoria hechos cuya verdad descansa en la palabra del profesor o del autor, y no se procura despertar en él la facultad crítica, ni el problema de los orígenes y modo de formación de aquellos conocimientos, ni la intuición real del objeto." (19)

El mismo Altamira (1891, p.7) define este tipo de enseñanza/aprendizaje como método "mecánico, memorista y de pura abstracción " y lo considera apoyado en dos errores capitales: La creencia de que el alumno no puede trabajar las fuentes directamente y el argumento de la falta de tiempo y la necesidad de "recorrer todos los períodos de la historia".

En Altamira se juntan la crítica al libro de texto y a la explicación con la defensa del uso de las fuentes en la clase de historia, práctica que debía de ser poco habitual en su época y que merece estas palabras (1891, p.8) "no se

---

(19) Esta cita viene en el libro de Altamira a continuación de la que hemos incluído en la página 51 referida a la crítica de la conferencia como procedimiento habitual y a su colofón, la toma de apuntes.

concibe el trabajo personal en historia (el estudio y conocimiento de las fuentes) sino como trabajo de gabinete, reservado a especialistas..." y añade que a esto se junta la "idolatría del libro" como sustituto de la realidad. ...(1891, p.9) "los libros de historia que diríamos constructivos, son, más que ningún otro, **provisionales**, y más que ninguno se hacen pronto viejos."

Pero las críticas se combinan con las propuestas entre las que señalaríamos la necesidad de despertar el interés a partir de la realidad que conoce y ama, o el tema, tan actual, de la difícil comprensión de los conceptos históricos que aparecen en los manuales y de los que Altamira decía que suelen aparecer de forma farragosa e inútil y no facilitan la comprensión ni la formación de conceptos indicando que (1891, p.219) "todas esas ideas ha de formarlas aquel (el niño), y formarlas por la misma narración de los hechos que se llaman históricos; pero ni es preciso que las defina, ni, en los primeros momentos, que las nombre siquiera con su apelativo científico. Hay que educirlas, y el niño las educe, en general, de la experiencia y de su vida misma..."

En resumen, denuncia del método mecánico/repetitivo imperante y defensa de la participación activa del alumno.

2.2.2.- Cambio de siglo, continuidad en los problemas.

Las críticas que hemos recogido en la obra de Miró y Altamira, referidas a una enseñanza memorística vinculada a la explicación y el libro de texto y a la ausencia de las fuentes en la clase de historia, vamos a continuarlas ahora a través de las obras de distintos autores y que fueron publicadas en España desde los primeros años del presente siglo y hasta los años 70.

2.2.2.1.- La preocupación por las capacidades a desarrollar.

Podríamos empezar este apartado con Hinsdale (20) y su

---

(20) Profesor de la "ciencia y el arte de la enseñanza" en la Universidad de Michigan. El libro, escrito para los maestros de primera y segunda enseñanza, empieza con una bibliografía general, comentada, y cada capítulo contiene abundantes referencias bibliográficas. Este libro de Hinsdale, y sus ideas sobre la enseñanza de la historia, es utilizado por Prats et al. (1988,p. 152) como síntesis de las ideas renovadoras de finales del siglo XIX -la edición original de esta obra es de 1893-.

visión de las capacidades a desarrollar como un problema vinculado a la formación del profesorado y a la concepción de la historia a enseñar (1893, p.12 de la edición española de 1912):

> "(la historia es) enseñada por maestros que no están preparados para la labor (apoyándose en la teoría de que la historia puede enseñarla cualquiera), y de que la historia presenta para el maestro algunas dificultades peculiares".
>
> " ... han creído que para enseñar este asunto (la historia) no es menester más que alojar en la memoria masas de hechos secos y aislados: fechas, nombres, estadísticas y semejantes...." (21)

---

(21) La denuncia de Hinsdale parece vigente todavía hoy si tenemos en cuenta lo que dice Balanzá (1992, p.93) al referirse a una concepción de la historia y de su enseñanza "asumida y reforzada por la administración educativa" (se refiere a la historia como conocimiento elaborado y fijo, como producto que puede reducir la enseñanza a explicar el libro de texto) y añade "Podríamos, incluso, presentarlo como un lema: 'Todo profesor que pueda leer y explicar las páginas de un libro de texto, tiene la preparación suficiente para enseñar Historia'. En este sentido, no nos extrañe el que, de entrada, se pueda aspirar a ser profesor de Historia con una licenciatura en cualquier materia."

Frente a esta concepción Hinsdale (1893, p.31 de la edición española de 1912) reivindica una historia concebida como "Valiosa disciplina de las facultades pensantes..." que sirva para enseñar el hábito de pensar. La situación denunciada se refleja claramente en esta cita (1893, p.42 de la edición española de 1912) sobre la memoria y el estudio de la historia:

> "... el estudiante.... confia más en su memoria que el estudiante de las matemáticas o de las ciencias...."
> "Si los hechos de la historia son pensados simplemente o principalmente para ser recordados; si el maestro considera al discípulo simplemente como un receptáculo que llenar; si la única ambición del estudiante es 'conocer' una gran cantidad de historia, entonces los poderes de análisis, comparación e ingerencia sólo serán débilmente desenvueltos."

Hinsdale señala que en la segunda enseñanza las capacidades de percepción, memoria e imaginación no serán tan importantes como análisis, comparación y razonamiento y que esto debe tenerse en cuenta al realizarse la selección de los hechos a estudiar.

La denuncia de la memoria como capacidad casi única del aprendizaje de la historia continua, a lo largo del siglo, en épocas y contextos políticos variados y así tenemos, en un manual de los primeros años del franquismo (BOSCH CUSÍ, S/F, p.6) la referencia que sigue: "La Historia, como tantas

otras materias, no debe enseñarse echando lecciones de memoria, sino por medio de lecturas comentadas."

Ortega Canadell(S/F), catedrática de Geografía e Historia de Instituto, en un libro (22) que toma como punto de referencia el plan de 1957, aunque señala el ejercicio de la memoria como uno de los mejores medios de contribuir a la educación, también revisa el papel de los procedimientos memorísticos, deberes y exámenes y, una vez más, se tacha de antipedagógico el estudiar de memoria (ORTEGA CANADELL, S/F,p. 79) "El esfuerzo de memoria que muchas veces se exige a los estudiantes de Historia hace que lleguen a sentir aversión por una asignatura que es, en realidad, agradable y fácil de aprender" y se defiende una enseñanza que implique a otras capacidades (p.80) " el razonamiento, la reflexión y la asociación de ideas tienen una parte muy importante en el estudio de la historia y que la memoria no es todo.". Tema que Arnal Montes (1963, p. 79) vincula al libro de texto "El texto da con frecuencia el conocimiento ya elaborado y es casi imposible que alguno, siguiendo la ley del menor esfuerzo, se limite a memorizar dejando para mejor ocasión la actividad personal. Conocimiento así adquirido difícilmente puede estructurarse con otros conocimientos proporcionados, poco más o menos, del mismo modo." Y Suárez Fernández lo enlaza con una determinada concepción de la historia (1963,

---

(22) Libro, publicación de la "Memoria didáctica de la Historia, la Geografía y el Arte" que se exigía para presentarse a las oposiciones para catedrático de Instituto.

p. 65) " creo que ya es hora de que, despegándose de Bauer y de los resabios del positivismo, los educadores del bachillerato muestren a los alumnos una historia que no sea el mero esquema y enunciado de datos, ejercicio para la memoria, sino la exposición y explicación de hechos en los que el futuro hombre ha de verse forzosamente implicado."

2.2.2.2.- La actividad/pasividad del alumno y su relación con la explicación, el libro de texto, el uso de las fuentes y el método de trabajo.

Otro de los problemas clásicos es la preocupación por la pasividad/actividad del alumno y su posible relación con los métodos utilizados para enseñar la historia. El tema, que ya había sido denunciado por Altamira, continua centrando la atención de los diversos autores consultados, empezando por Lavisse (S/F, p. 74)

" Es la clase de Historia, con la de Filosofía, aquella en que el profesor habla más y, por consecuencia, en la que corre más riesgo de hablar demasiado....Acaso no haya un sólo alumno que le siga hasta el fin con una atención sostenida. Admitamos que algunos lo hagan con una atención suficiente; no será por esto menos verdadero que las clases en las cuales el maestro habla más son aquellas en que se encuentra

mayor número de alumnos pasivos.

En la enseñanza histórica el peligro es la inercia del alumno; si nuestros hábitos necesitan ser enmendados, el principal objeto de la reforma debe ser el de estimular al niño a la actividad."

A la denuncia de los problemas le sigue la constatación de que no hay reglas aplicables a todas las clases, pero la recomendación es clara (LAVISSE, S/F, p. 77-78) "Sea el que quiera el método que escoja, el profesor debe siempre asegurarse de que la clase le sigue, le comprende y trabaja."

Lavisse también analiza y critica algunas de las actividades asociadas tradicionalmente a la clase de Historia, subrayando la necesidad de eliminar los ejercicios que no suponen actividad intelectual y se reducen a actividad mecánica (LAVISSE, S/F, p.78).

"Los ejercicios usados hoy son la redacción y el diario sobre un punto particular. La redacción no es más que la copia de notas tomadas en clase o la reproducción de un libro. El mal alumno no aprenderá la historia por medio de este trabajo maquinal; posee el secreto de escribir sin leer lo que escribe."

A la crítica le siguen algunas recomendaciones sobre deberes, exposición oral e interrogación como el mejor sistema para asegurar si se ha producido comprensión.

Hinsdale (S/F,pp. 91 y 92) también analiza el papel de la explicación y del libro de texto:

> "Las ventajas de la enseñanza oral son la viveza y el interés; los inconvenientes son la vaguedad y la imperfección."
>
> "Los inconvenientes del texto en las clases superiores de las escuelas elementales son la falta de inteligencia e interés.... las ventajas son las oportunidades que ofrece para la exactitud y la perfección."

Su concepción de una enseñanza que implique al alumno le lleva también a criticar las clases conferencia, que obligan al alumno a tomar apuntes cuando la información podría darse a través de un buen libro de base, y a impulsar (HINSDALE, 1893, ed. española de 1912) lo que él llama "método de los tópicos" -se escriben en la pizarra y el alumno los trabaja en la biblioteca a partir de diversas fuentes de información- como un método basado en el trabajo de seminario que, evidentemente, tiene pros y contras -interés despertado por el trabajo de investigación frente al mucho tiempo empleado-.

La crítica a la explicación y el libro de texto viene, frecuentemente, acompañada por la defensa del uso de las fuentes en la clase de Historia. Cossío (1904, p. 161 de la edición S/F) lo plantea como una necesidad derivada de la misma concepción de la disciplina:

"Comienza esta educación por los mismos caminos por que la humanidad, espontáneamente, y el historiador, en forma reflexiva, han construido la Historia: acudiendo a las fuentes directas y atendiendo primero y durante un largo tiempo solamente al acopio de materiales. .....Para despertar la reflexión y estimular la investigación histórica, ejercicios hechos por los niños sobre recuerdos de su vida o la de sus familias, o sobre acontecimientos que hayan presenciado u oído referir."

También se ocupa Hinsdale (1893, ed. española de 1912) en su libro de las fuentes de información, criticando la pobreza de recursos utilizados y defendiendo la necesidad de que el profesor conozca, además de los libros de texto, otras versiones de la historia y de que amplie sus recursos con biografías, monografías, tratados, ensayos, representaciones gráficas, materiales de primera mano como documentos, restos arqueológicos y antigüedades, entre otros. En resumen, la denuncia de una historia dogmática y la defensa del método de laboratorio y del profesor de Historia/historiador.

2.2.2.3.- Los métodos de enseñanza de la Historia. Verniers y el impacto de su obra.

La descripción de los métodos utilizados en la

enseñanza de la historia, con sus aspectos positivos y/o negativos, estaba presente en las obras ya comentadas de Altamira y Hinsdale (23).

En la obra de Verniers (1933), profesor en la Escuela Normal de Bruselas, se incluye un detallado análisis de los métodos utilizados en las aulas y una defensa de los datos psicológicos como factor condicionante del cómo y qué enseñar (24).

Veamos, brevemente, la clasificación que Verniers hace de los métodos y los pros y contras que señala.

En primer lugar, estarían aquellos métodos que no aseguran la comprensión ni la actividad personal/intelectual del alumno y entre los que Verniers señala cuatro variantes:

a) El "método catequístico" consiste en una exposición seguida de preguntas y respuestas estereotipadas que conducen a un aprender de memoria, mecánicamente, sistema que Verniers cree (1933, p.40) ".. no tiene ya lugar en la educación moderna".

b) El "método del dictado" -dictar los apuntes- del

---

(23) Ver páginas 49-55 y 62-63.

(24) Verniers establece 3 niveles entre los 6 y los 20 años:

- 6-14 años, gusto por los hechos concretos, tocar, manipular, coleccionar, imitar y jugar.
- 14-16 años, etapa de los intereses abstractos.
- 17-20 años, interés por lo real, lo contingente.

que dice estar condenado sin remedio.

c) El "método narrativo o expositivo" requiere conocimiento de la materia, preparación de la lección, dominio del arte de contar (lenguaje, mímica, ..), es un método que no descalifica totalmente pero que sólo recomienda en algunas lecciones y con algunos maestros (1933,p. 42): "Que la lección oral obliga la atención del maestro, estamos convencidos, pero que fuerce al mismo tiempo la atención del que la recibe (íbamos a decir del que la sufre), de ello estamos menos seguros" y añade (1933, p.43) "El maestro que ama su oficio y que ama además a sus alumnos, se hace ilusiones fácilmente sobre la participación efectiva que le prestan sus auditores". De los escasos beneficios que muchas veces se siguen de este método dice que es buena prueba los resultados de los exámenes. Concluye diciendo que este método sirve para trazar las grandes líneas pero que no sirve para formar el espíritu crítico y para alientar el trabajo personal.

d) El "método de la lectura comentada", el alumno lee en voz alta, el maestro interrumpe para explicar, ampliar, preguntar... Verniers dirá que su eficacia relativa, depende del manual y del maestro, pues no suscita suficiente actividad en el alumno.

En otro nivel estaría una "variante del método de la lectura comentada" que consiste en la preparación de un texto por parte de los alumnos, que buscan el vocabulario, formulan preguntas, realizan un cuadro sinóptico. Aquí el maestro es un complemento, un facilitador del aprendizaje

que tiene como misión (VERNIERS, 1933,p. 44) " tantear el grado de asimilación, a responder a las preguntas que se le hagan o, mejor aún, a suscitar la explicación dada por los mismos alumnos y después a coordinar los nuevos conocimientos adquiridos y relacionados con los anteriormente asimilados." ... podría convertirse en un verdadero "método activo".

Y para terminar, analizaremos dos libros dedicados a la didáctica de la historia y publicados en nuestro país entre 1960 y 1970. En ambos libros figura algún capítulo dedicado al análisis de los métodos en la enseñanza de nuestra materia. En primer lugar, el libro de José Sánchez Adell Cronos. Didáctica de la Historia, publicado en 1969 por la editorial Vicens Vives. Aunque el libro está dirigido a los futuros maestros (25) nos puede servir como muestra de lo que se podía entender como "métodos para la enseñanza de la Historia" a través de la recopilación (26) que el autor hace de los mismos. Haremos una relación de los métodos que incluye y añadiremos las fuentes que se supone que le han inspirado -imaginamos que dado el caracter divulgador de la obra decide suprimir esta información-, señalaremos las diferencias entre Sánchez Adell y las fuentes y destacaremos las omisiones y lo que éstas

---

(25) Sánchez Adell era profesor en la Escuela Normal de Castellón y este libro alcanzó su tercera edición en 1969.

(26) El autor muchas veces copia textualmente a otros autores, especialmente a Verniers, sin citarlos siquiera.

implican. Veamos los nueve métodos que aparecen recogidos (1969, pp. 37-38) en esta obra:

a) El "método catequístico", ya recogido por Verniers, y del que sólo dice que consiste en "la exposición resumida de preguntas y respuestas, dadas estas últimas de memoria". Si lo comparamos con el "supuesto" original vemos que ha cambiado la palabra "seguida" por "resumida", cambio que hace incoherente la frase e incomprensible el sentido de la misma. Además, lo que en Verniers es una exposición razonada de un método y una crítica del mismo, es aquí mera información, sin incluir valoración.

b) El "método socrático", como "formulación de una serie de interrogaciones por medio de las cuáles, y de acuerdo con las contestaciones de los alumnos, se va llevando a éste hacia una verdad buscada. Puede ser útil como motivación inicial de la lección". El tema de la interrogación como método ha estado presente en algunos de los autores analizados. Aquí está utilizado con un sentido muy distinto al que, por ejemplo, da Lavisse (27) a la interrogación -como el mejor sistema para asegurar si se ha producido comprensión- o al sentido que da Altamira (28) -como sistema para excitar la memoria, provocar la reflexión y hacer notar la importancia de una idea-.

c) El "método de la disertación analítica", no dice en que consiste sólo señala que es "completamente inapropiado

---

(27) Ver página 61.

(28) Ver página 50 y nota 18.

para la escuela por la pasividad en que sitúa a los alumnos" (29).

d) El "método del dictado", se concreta en "es el sistema de apuntes, condenable por muchos conceptos". Podríamos señalar que adopta la denominación que de este método ofrece también Verniers pero que no es tan tajante como él. Frente al "está condenado sin remedio" del pedagogo belga, Sánchez Adell se limita a decir "condenable por muchos conceptos" pero sin especificar cuáles, cuando este método ha sido criticado ya repetidamente, baste recordar que Altamira (30) los critica duramente.

e) El "método de la lectura comentada", de él se dice que es "poco conveniente, aunque tolerable si lo permiten la calidad del libro de texto y la personalidad del maestro. Puede tener oportunidad en el comienzo de la lección, iniciándose con la lectura del libro y remontándose después el maestro con su propia exposición". Este método ya lo hemos encontrado, de alguna manera, en los consejos que daba

---

(29) Al no decir cuál es su concepción de este método no hemos podido buscar sus posibles "fuentes".

(30) Ver página 51. de esta tesis y nótese que mientras Altamira dice que es un método que, por fortuna, no ha entrado en la escuela primaria, Sánchez Adell -en 1969 y en un libro dedicado en principio a maestros de primaria- dice que es condenable, y por lo tanto podríamos suponer que es una práctica seguida en las escuelas.

Miró (31) pero Sánchez Adell, que sigue fielmente el texto de Verniers, no dice en que consiste, ni incluye la variante que señala el pedagógo belga (32).

f) El "método progresivo", se resume en "es el (método) que sigue el ordén cronológico natural de los hechos históricos desde los tiempos más antiguos hasta los actuales". Este es un enfoque que ha configurado "casi todos" los programas de la historia de nuestra asignatura, en el siglo XIX y el XX, en nuestro país y en los países vecinos.

g) El método regresivo", "consiste en el estudio de la historia **al revés** (33), es decir, yendo de lo más próximo a lo más lejano." Este método había sido objeto de debate en un Congreso celebrado en 1880, en Bruselas, y defendido por Altamira en 18991 (34) apoyándose en las aportaciones de la psicología y en defensa de un mejor conocimiento de la historia reciente, pero señalando que se debía limitar "al período de iniciación" al estudio histórico. Pero en 1934 el mismo Altamira (1934, pp.41-42) dice "Ahora está (refiriéndose al método regresivo) casi abandonado, sobre todo, por razón del hecho, pedagógicamente comprobado, de que los niños comprenden con más facilidad las civilizaciones elementales primitivas que la vida moderna,tan compleja.

---

(31) Ver páginas 45-46.

(32) Ver páginas 65-66.

(33) La letra negrita no figura en el texto original.

(34) Ver páginas 42-43, nota 16.

Esta razón parece haber sido más decisiva para el abandono del método regresivo que los motivos de orden técnico que se suelen alegar, a saber: la condición esencialmente cronológica de la historia y la dependencia de causa a efecto o de antecedente a consiguiente, en los acontecimientos." El autor no incluye pros y contras.

h) El "método biográfico" que para Sánchez Adell consiste en "la exposición de la Historia de cada período, tomando como centro la biografía de un personaje. Aunque puede ser oportuno en lecciones ocasionales, un continuo uso de este método daría una visión muy incompleta de la Historia". Estamos esta vez ante una utilización de un tipo de "fuente" para la historia como recurso didáctico.

Y concluye esta relación con uno de los métodos más utlizados y criticados:

i) El"método de la lección oral", "Puede decirse que constituye el núcleo de la enseñanza de la Historia y que es, desde luego, el más comúnmente empleado. Requiere del maestro un cúmulo de condiciones personales: entusiasmo, disposición para el ensayo, viveza de estilo, espontaneidad de trato, un cierto sentido del humor y una amplia cultura. Pero, con todo, este método narrativo no debe llenar de una manera exclusiva la lección normal de Historia".

Veamos detenidamente la definición de este último método. En primer lugar, cabe destacar que este método es denominado también como "lección magistral" o "explicación". Los pros y contras de la explicación ya aparecen reflejados

en las obras de Miró y Altamira (35), que incluyen consejos sobre su uso bastante distintos a los recogidos por Sánchez Adell. Miró, además del tono de voz y del cuidado en escoger el lenguaje, recomienda tener en cuenta la capacidad de comprensión de los alumnos, y su disposición, a la hora de utilizar este método. Altamira -que lo denomina "procedimiento de conferencias" y que también hace referencia a la voz y lenguaje- denuncia los inconvenientes y los resume en "no basta escuchar para aprender".

En segundo lugar, cabe destacar que ya en la traducción de la obra de Hinsdale (36) (S/F, pp.88, 91 y 92) aparece la denominación "método oral" con los siguientes pros y contras:

> "Las ventajas de la enseñanza oral son la viveza y el interés; los inconvenientes son la vaguedad y la imperfección."

En resumen, consenso en lo que afecta al valor y papel de determinadas condiciones personales y en señalar que es el más comúnmente empleado. Pero echamos de menos en Sánchez Adell aspectos del método, enfoque o procedimiento -varias de las denominaciones utlizadas- que ya están presentes en Miro y Altamira -cuidar el lenguaje-, en Hinsdale -vaguedad e imperfección-. Sin olvidar algunos de los consejos dados

---

(35) Ver páginas 49 y ss.

(36) Ver página 62.

por Miró -tener en cuenta la capacidad de comprensión de los alumnos y su disposición previa- y algunas de las denuncias de Altamira -la relación entre explicación y toma de apuntes-.

Para terminar, quisiera señalar algunos "olvidos u omisiones" que interesa tener en cuenta. Se olvida el "método de los tópicos" de Hinsdale (1893, edición española de 1912), basado en el trabajo de seminario, y de todas las corrientes que propugnan -ya desde el siglo XIX y en nuestro país(37)- la utilización de otras fuentes y recursos -además de la explicación, libro y apuntes- o de la variante que Verniers señala al método de la lectura comentada. Pero, muy especialmente, quisiera destacar que en ningún momento hace referencia al "método activo" -recuérdese que la obra es de 1969- y que tampoco incluye advertencias como las que hace Lavisse (S/F, pp. 77-78) "Sea el que quiera el método que escoja, el profesor debe siempre asegurarse de que la clase le sigue, le comprende y trabaja."

En los años 60 se publica (38) también el libro de Rosa Ortega Canadell Metodología de la Geografía y de la

---

(37) Desde la defensa que Altamira -ver páginas 46 y 54/55- hace de la utilización de las fuentes como alternativa a lo que califica de "método mecánico-memorista", hasta las referencias que hacen Cossío y Hinsdale -ver páginas 62/63-.

(38) No incluímos en este análisis el libro de Montserrat Llorens porque no dédica ningún apartado especial a los métodos, sólo incluye un análisis de recursos.

Historia con un capítulo dedicado a cuestiones metodológicas generales en el que se define la didáctica como el "tratado de los métodos" (p.49) y señala como "procedimientos" metodológicos (p.50), eficaces, el deductivo, el inductivo y el intuitivo. También en este capítulo incluye la crítica al estudio memorístico, los pros y contras de los deberes y de los exámenes. Pero nos vamos a detener especialmente en el capítulo dedicado a la "metodología de la Historia" y en el que incluye los siguientes métodos:

El "método memorístico"(p.81-82) del que dice "sin ningún aliciente para el alumno y afortunadamente desterrado de la pedagogía moderna". Al igual que Verniers al referirse a su "método catequístico" lo da como cosa del pasado.

El "método del dictado" (p.82) del que dice "es el sistema de leer el profesor unos apuntes confeccionados por él, que los niños van copiando con mejor o peor fortuna. El aburrimiento del copista impide que pueda llegar a interesarse por lo que está escribiendo." Ortega utiliza la misma denominación que Verniers (39) y describe en pocas palabras una situación de la que, muy prudentemente, no se llega a decir que "está desterrada".

El "método narrativo" (p.82) que "consiste en la narración por el maestro de cada uno de los temas históricos. Desde luego es un gran adelanto sobre los dos métodos anteriores" Y añade que puede funcionar "si el profesor conoce a fondo la asignatura, si sabe hablar, si

---

(39) Ver página 64.

posee un lenguaje adaptado a la mentalidad de sus alumnos, si se ayuda de métodos intuitivos (mapas, proyecciones, etc.)" Como inconveniente "no desarrolla el espíritu crítico del niño ni su capacidad de trabajo personal". También aquí Ortega repite la denominación de Verniers y casi sus mismos argumentos sobre los conocimientos y cualidades del profesor y los inconvenientes en los alumnos.

El "método de lectura comparada" (40) (p.82) de él dice que tiene ventajas sobre los anteriores y lo describe así " un alumno lee en voz alta el texto de un manual..... a petición de un alumno, o cuando lo crea conveniente, el profesor interrumpe la lectura para explicar el significado de una palabra, el sentido de una frase, para hacer una pregunta o para desarrollar el asunto" y añade que la base es un buen manual y un buen maestro. La copia del Verniers es casi textual, aunque ha cambiado el termino "comentada" por "comparada", ha matizado que el alumno lee el texto de un manual y que los alumnos pueden pedir la explicación por iniciativa propia. Recordemos lo que decía Verniers de su método de la "lectura comentada", aquí el alumno lee en voz alta, el maestro interrumpe para explicar, ampliar, preguntar... eficacia relativa, depende del manual y del maestro, pues no suscita suficiente actividad en el alumno.

---

(40) Quisiéramos comentar que nos parece más acertada la denominación de Verniers "comentada" que la de Ortega "comparada" denominación que nos parece más apropiada para un método basado en el contraste de fuentes e interpretaciones.

Ortega también incluye, como Verniers, una variante (p.82) "señalar por anticipado el texto de historia que se ha de leer, ello estimulará la labor personal de los alumnos, que podrán reunir textos, libros, fotografías y mapas relativos al tema. Este deberá analizarse de un modo exhaustivo: buscando en el diccionario las palabras de difícil significado, formulando los alumnos cuantas preguntas deseen y haciendo al final un cuadro sinóptico de lo tratado." Y aquí también se inspira, en parte, en Verniers.

Finalmente Ortega incluye una "teoría de método activo de la enseñanza de la Historia" en la que hace referencia a la sensiblilidad del niño ante lo concreto, a las ventajas que se derivan del uso de documentos y otros tipos de fuentes como forma de asociar las nociones abstractas a una idea concreta. Y termina describiendo el "método intuitivo", dentro de la teoría del método activo": El primer trabajo la observación, seguido de la expresión, oral y escrita, el análisis de textos -lectura, comprensión, resumen-. Y recomendando que se complete con la exposición del profesor y con la interrogación en la que "la reflexión, la comparación, deben ser la norma de preguntas y respuestas".

En resumen podríamos señalar que la exposición oral del profesor, en las diversas variantes que señalan los autores incluidos en este capítulo, es uno de los "métodos" de enseñanza de la historia más criticado.

3. LOS ULTIMOS 20 AÑOS: EL IMPACTO DE LAS CORRIENTES DE RENOVACIÓN DIDáCTICO/HISTORIOGRáFICA.

En esta aproximación (1) a la historia de la enseñanza de la historia de los últimos 20 años hemos detectado, en los países de nuestro entorno cultural, dos aspectos básicos: la crisis de la historia como memoria colectiva y el impacto de las corrientes de renovación didáctica e historiográfica.

En Estados Unidos, la Comision Bradley, que surge como necesidad ante el fracaso de la enseñanza de la historia, plantea los problemas de formación de una memoria histórica colectiva en una sociedad tan pluriétnica como la américana.

En Francia, entre la reforma del "éveil" y "Haby" se vive un debate entre concepciones didácticas e historiográficas. La polémica en torno a la sustitución de lo que llamaríamos "historia tradicional" por la Nouvelle Histoire sirve de base a una toma de posturas de los historiadores y profesores de historia acerca de la función y valor de la cronología, los acontecimientos y la historia nacional. En el fondo, un debate entre las relaciones entre investigación y enseñanza y la historia como memoria en una sociedad cada vez más pluriétnica y multicultural.

---

(1) En Prats,J. et al. (1988) se ofrece una breve historia de la enseñanza de la historia en Francia, Gran Bretaña y España.

En Italia, se plantean tres grandes temas. El primero, la necesidad de clarificar las relaciones entre innovación didáctica, experimentación y reforma. El segundo tema, pero no menos importante, se centra en las relaciones entre renovación didáctica e historiográfica, que pasa de las interpretaciones marxistas de la historia a la influencia de los Annales y de la Nouvelle Histoire. Un interrogante flota en el debate. Si distintos enfoques de la historia llevan a la selección de distintos contenidos y métodos en la historia enseñada ¿cómo puede darse la coexistencia de lo que llaman marxismo/positivismo, de una interpretación marxista -o Annales- con una práctica didáctica "tradicional"?. Aquí también puede hablarse de un interés por las relaciones entre ciencia investigada y ciencia enseñada. El tercer tema girará entorno a las finalidades, en un debate político/cultural entre los objetivos internos de la enseñanza de la historia -determinados por la ciencia investigada- y los objetivos externos de la historia en el curriculum -determinados por el Estado-.

En Gran Bretaña, la renovación didáctico/historiográfica está vinculada a la New History y al Proyecto History 13-16. Es un debate nacional sobre la necesidad de la enseñanza de la historia, del papel de los contenidos y de las habilidades, del alumno "investigador" que usa los vestigios, las evidencias, las pruebas y las fuentes. Debate que, con la reciente implantación del National Curriculum, puede continuar con nuevos problemas.

Para terminar revisaremos la enseñanza de la historia

en España entre las dos reformas del sistema educativo. Aquí no se ha generado ni un debate nacional, ni político/cultural, ni entre profesores e historiadores -salvo honrosas excepciones-. Lo más destacado ha sido la aparición de grupos de renovación didáctica en la enseñanza secundaria, las experiencias que han divulgado las revistas, las publicaciones sobre enseñanza de la historia y la creación, en 1991, de la Asociación de profesores de Historia y Geografía.

3.1.- Estados Unidos: La Comision Bradley y la necesidad de la memoria colectiva.

En los USA y tras años de desinterés por la historia en las escuelas se detecta, en esta última década, una cierta preocupación -en determinados sectores- por la historia y su enseñanza y un cierto movimiento en su defensa. En el informe de la Bradley Comission (1989) se recoge la preocupación por la enseñanza de la historia en la escuela elemental y secundaria. Jackson (1989) habla de un cierto consenso en un tema -las escuelas no funcionan y el nivel de los estudiantes americanos es bajo (2)- y denuncia el

---

(2) Como ejemplo indica que sólo uno de cada cuatro estudiantes de "high school" sabían que país limita por el Sur con los USA y sólo una minoría sabían en qué bando estaba Alemania en la Segunda Guerra Mundial o cuándo fue la guerra civil de los USA.

progresivo deterioro sufrido por la enseñanza de la historia desde 1916.

Frente a este panorama, unas veces se defiende (PARKER, 1989) la urgente necesidad de resituar nuestra disciplina en el curriculum escolar y se denuncian, como obstáculos que lo impiden: la prioridad que las escuelas dan a otras cosas -se valoran más los resultados deportivos que los académicos-; la falta de reconocimiento social de la importancia que tienen los estudios sociales en la educación; la superficial selección de contenidos y su arbitraria secuenciación. Se llega a la conclusión de que esta disciplina o no se enseña bien, o apenas se enseña. Otras veces las críticas se dirigen a (CRABTREE, 1989) la urgente necesidad de mejorar la preparación de los profesores, los libros de textos y materiales auxiliares, y de aumentar el horario escolar de la asignatura.

Ante esta situación, los años 80 y sus propuestas de reforma se caracterizan por (CRABTREE, 1989) la reivindicación de un mayor papel para la enseñanza de la historia y por un cierto debate sobre el tema que ya se inicia en 1981 (PATRICK, 1989) y al que sigue la publicación del informe "A Nation at Risk" en abril de 1983 -elaborado por el Departamento de Educación- sobre el estado de la enseñanza y la necesidad de elaborar un curriculum central. La preocupación (BRADLEY COMMISSION,1989) por la enseñanza de la historia en la escuela elemental y secundaria lleva a la creación de la Comisión en 1987, único grupo "nacional" que se dedica exclusivamente a la historia y que elaboró un

documento/guía para la enseñanza de la historia que selecciona tópicos básicos y temas para el curriculum de historia (3).

La Comisión Bradley (1989) se crea con 16 historiadores y profesores y con dos fines: analizar la situación de la enseñanza en los 13 niveles y ofrecer alternativas. En su informe reconocen la importancia del profesor y la necesidad de implicarlo en las reformas, si se quiere superar la fase de reformas "cosméticas".

Estos son algunos de los temas que se recogen en el informe y que pueden acercarnos a la problemática de la enseñanza de la historia en los Estados Unidos:

. Necesidad de estudiar la historia de América, la historia de los otros pueblos del mundo, y la génesis de las ideas e instituciones.

. Necesidad del estudio de la historia para crear una memoria de pertenencia a un colectivo en un pueblo sin "una" religión y sin "una" etnia aglutinante.

. Necesidad de revisar los programas universitarios.

. Necesidad de exigir la titulación de estudios sociales, con historia, para ser profesor.

---

(3) La sensibilización de determinados estados de la Unión -como California- se ha traducido en publicaciones como "The History-Social Science Framework for California Public Schools" publicado en 1988 por el departamento de estado de Educación o la creación del "National Center for History in the Schools "con la intención de ayudar a las escuelas.

. Necesidad de incluir la historia desde el parvulario hasta el sexto grado.

En su conclusión destacan la necesidad de introducir cambios en el curriculum, de mejorar los libros de texto, los recursos, las técnicas y los horarios. Piden más colaboración entre las escuelas y más responsabilidad de los departamentos de Historia de las Universidades.

Las valoraciones que se han hecho del informe son muy diversas. Patrick (1989), que valora positívamente que el informe de la Comisión Bradley recoja el sentir de un sector importante de los implicados en proyectos y experiencias de reforma, destaca como problema que todas las comisiones disciplinares piden lo mismo, más, y no hay tiempo escolar suficiente para todo lo que se pide desde todas las disciplinas. Zilversmit (1989) señala que el "Committee on History in the Schools and Colleges" evaluó favorablemente el informe Bradley pero que los cambios los han de hacer los historiadores y profesores. Burson (1989) señala como aspectos positivos del informe el haber animado el debate e implicado a los historiadores profesionales en el tema de la enseñanza de la historia y haber propiciado un proceso de colaboración entre profesores e historiadores. Pero también señala, como puntos débiles, no tener en cuenta determinados programas vigentes (College Board's Advanced Placement Program), no preocuparse por la mejora de la formación del profesorado, no tocar los problemas de fondo o señalar objetivos demasiado modestos y añade que el problema de fondo es la falta de preparación del profesorado y no la falta de

tiempo escolar. Jackson (1989), que recoge las acusaciones que señalan a la comisión como peón de un contraataque neoconservador inspirado por Ronald Reagan para fomentar una historia patriotera, reconoce que, si bien puede calificársela de patriotera en el estudio de los grandes hombres, descalificarla por neoconservadora es un error dado que muchos integrantes son de "izquierdas" y se les escogió por su valía y no por su ideología.

3.2.- Francia. Cronología, acontecimientos e historia nacional: historia tradicional frente a la Nouvelle Histoire. Ejes para un debate.

Un país, Francia, y un deseo reconocido de renovar la enseñanza de la historia harán posible un debate en el que participan políticos, historiadores y profesores. Una crisis que para unos se debe a (GOUBERT, 1984) la influencia de los socio-pedagogos -y sus ininteligibles instrucciones- y al estatus y formación de los profesores, mal pagados y mal preparados. Otros sitúan la crisis en otro terreno (FAYARD, 1984, p.146) " el retorno a la memorización y a la cronología no debe significar automáticamente un abandono de una historia de los hombres por una historia de las batallas".

Un debate que según Bouvet (1985) se ha radicalizado en torno a dos baluartes: unos privilegian la adquisición de conocimientos básicos a través del estudio cronológico de la historia nacional y europea, mediante métodos tradicionales.

Otros proponen sólo el estudio de algunos hitos importantes de la historia universal o incluso rechazan los hitos y consideran prioritario formar "aprendices-ciudadanos- investigadores".

Aquí hemos optado por centrar el debate en torno a los cambios introducidos por la sustitución de la historia positivista por otras escuelas históricas.

3.2.1.- La Reforma Haby. De la indiferencia a la pasión, pasando por la incertidumbre.

Los años 70 estarán marcados, en parte, por el impacto producido por la reforma del "éveil" (4) y, en parte, por la reforma Haby, que entre 1977 y 1983 realiza un cambio que supone una disminución cuantitativa del peso especifico de

---

(4) Un doble interés despierta esta reforma: El nivel real de implantación y el logro de los objetivos. Buena prueba del interés es la encuesta preparada, en enero de 1975, por la Ecole Normale Superieur de Saint-Cloud sobre la situación de la enseñanza de la historia en la escuela elemental. La encuesta, publicada en 1977, muestra que un 40-50% de profesores continuaban con una enseñanza habitual de la historia y sólo un 25% habían introducido claramente los cambios propuestos por la reforma. La persistencia de la línea de enseñanza diseñada por los manuales de Lavisse continuaba a pesar de la reforma.

la historia y un cambio cualitativo al (PEYROT, 1984) eliminar la denominación de Historia y Geografía y englobarlas en las Ciencias Humanas o Sociales (5). Este cambio, según Citron (1984,p.15) supondrá que, por primera vez, los programas y manuales prescindan del "Panteón de los grandes hombres de la historia de Francia".

De alguna forma 1977 es un año clave. Se inicia la implantación de la reforma Haby y va generalizándose una sensación de incertidumbre sobre los contenidos y los métodos. Ya en 1976 y 1977 la "Association des professeurs d'histoire-geographie" intenta animar un debate(6) que no encuentra eco en los medios de comunicación. Joutard (1982) señala un

---

(5) La reforma Haby de 1975 retoma el proyecto Fontanet de 1973 -bloqueado por la muerte de Pompidou- que ya contemplaba la reducción, supresión y optatividad de la historia en la secundaria apoyandose (PEYROT,J., 1984) en la Pedagogía de la motivación y en la ley del interés. La Reforma Haby, en la enseñanza secundaria, tuvo un calendario de aplicación escalonado. Los programas de los collèges, publicados en marzo 1977, se implantan entre septiembre del 77 y septiembre del 1980. Los lycées realizan el cambio entre septiembre del 81 y del 83. Los anteriores programas eran de 1959, con unos ciertos cambios desde 1965.

(6) Peyrot (1984, p. 109) recuerda que el 17 y 18 de diciembre de 1977 organizan en la Sorbonne los "Etats généraux" de la Historia y la Geografía y redactan un manifiesto.

un período de indiferencia generalizada, entre 1977 y 1980, en el que pocos artículos se interesan por el tema y entre ellos cabe destacar los escritos de Joutard (1979) y Widman (1978) que señalan, entre los muchos problemas, que a pesar de las reformas continúan sin solución, dos que interesan especialmente en esta tesis: las diferencias entre el mundo del profesor y el del alumno y el escaso prestigio de la disciplina entre los alumnos, sus padres y la sociedad. Pero, es en 1979 -con el nuevo académico Alain Decaux y su artículo "On n'apprend plus l'histoire à vos enfants", publicado el 20 de octubre en Figaro-Magazine- cuando el tema salta al primer plano de actualidad. Le siguen, en 1980, artículos y debates : "Le sabotage incompréhensible de l'histoire", en Les Nouvelles literaires de 28 de febrero, "France, ton histoire fout le camp", en La Vie del 7 de marzo, y el debate del 4 de marzo organizado por la revista Historia para celebrar la salida del número 400 de su publicación.

Para unos el tema es la defensa de la historia amenazada desde el "éveil" y la reforma Haby, para otros es la urgente necesidad de renovar la enseñanza de una historia que está en crisis. Para todos la pregunta es ¿cómo interesar a los jovenes por la historia?. La idea que flota en el ambiente es que los alumnos ya no conocen las grandes fechas de la historia, ni los grandes personajes. Hay artículos (DULIèRE, 1981) que se limitan a sumarse a la protesta contra las reformas que han reducido la historia en la enseñanza media, otros (ASSOULINE, 1982) que se limitan a plan-

tear problemas como la escasa persistencia de los contenidos aprendidos por unos alumnos que se contentan con reproducir conocimientos y que reciben el discurso magistral como si del evangelio se tratase. Otros artículos (JOUTARD, 1982) entran más a fondo en el análisis de las críticas que está recibiendo la reforma y señalan que lo grave no es la pedagogía de "l'éveil" -nacida de un análisis de los resultados de la enseñanza tradicional de la historia y de su inadaptación a los alumnos- sino la confusión, el caos y la ausencia precisa de dirección, además de la deficiente preparación de los nuevos profesores y la equivocada política de libros de texto -gratuitos y renovables cada 4 años- que permite a los editores continuar trabajando con un mercado nacional y un programa único. Joutard (1979) cree necesario reconsiderar el estudio de los acontecimientos, entender la enseñanza de la historia como un medio de reforzar la identidad y tomar en consideración la pertenencia de los alumnos a una o más comunidades. Joutard (1979) viene a decir que la solución -y el problema- está en la formación inicial y permanente del profesorado.

En otros casos el enfoque de las críticas es básicamente ideológico. Roussel (1981) explica el interés despertado por las reformas -y la amplitud del debate- por la necesidad de mantener una historia nacional en un momento de internacionalización de la política, de la economía, de las empresas, y con una Francia que, con menos protagonísmo internacional, necesita de su pasado glorioso. Desde otra perspectiva contempla Citron (1981) el problema y publica un

artículo situando la crisis de la enseñanza de la historia desde la crisis de la historia como memoria, pero ¿de quién?. En su artículo establece unas distinción entre memoria histórica, memoria larga y memoria rota. Para Citron la memoria histórica -en los sistemas escolares centralizados con programa oficial y obligatorio que se refleja en los manuales escolares- se convierte en la memoria social oficial. La memoria larga es la memoria popular que ha sobrevivido a pesar de la aculturación forzada por la escuela. La memoria rota es la ausencia de memoria que sufren gran parte de los adolescentes y busca la explicación en los cambios introducidos con la modernización tecnológica de los años 50 y la expansión de la sociedad de consumo, que han hecho de una parte considerable de los alumnos unos seres divididos entre la cultura familiar -mantenida generalmente por la madre-, la aculturación forzada del padre industrializado y la cultura francesa del colegio. Para estos alumnos el pasado -la memoria larga- se aniquila y el presente no tiene sentido. Para gran parte de los jóvenes ya no hay ni memoria histórica ni memoria larga. Citron (1981) plantea la necesidad de una renovación de la enseñanza de la historia que tenga en cuenta estos problemas y que se plantee cómo conectar la "Historia" con sus historias.

También se contempla esta reforma como un paso más en la degradación de la enseñanza de la historia. Peyrot dirá que (1984, p.107) " las medidas de esta reforma (Haby) se inscribían en un largo y lento proceso de degradación disimulado con una apariencia de modernización".

Para Suzanne Citron, los grandes problemas continúan presentes: crisis de la cultura escolar, contradicciones y rigidez institucional, anacrónismo de los programas. Citron (1981,1984) aunque reconoce que es la primera reforma que intenta romper con la historiografía positivista, la califica (1981, P.118 de la edición de 1982) de " mezcla confusa hechas de piezas y trozos, préstamos de la Nueva Historia, diacronías temáticas construidas en torno a entidades abstractas (generalmente tecnológicas) y al antíguo cuadro historiográfico que pervive en la parte historia de los programas" y la acusa de privilegiar las ciencias sociales a la americana, en detrimento de la Historia y la Geografía. A pesar de esta dura crítica, Citron (1984) reconoce que, por lo menos, en la escuela elemental ha roto esquemas.

Ante las dimensiones y la trascendencia pública de la polémica suscitada el ministro de educación -Alain Savary- el 30 de julio de 1982 encarga a René Girault -profesor en la Universidad de Nanterre (Paris X)- una investigación sobre la fundamentación de las críticas recibidas para poder actuar en consecuencia. En su carta (FAYARD, 1984, pp.155-156), hace especial mención de las muchas críticas referidas al insuficiente papel adjudicado a la cronología.

3.2.2.- El informe Girault: la administración ante un debate calificado de político.

1983 es el año del informe Girault sobre la enseñanza de la Historia y la Geografía, afectada, según dice el informe, en los últimos años por un debate más político que pedagógico. En su análisis de la realidad de la enseñanza de la historia en los años 70 señala, como errores básicos de la administración, los siguientes: en primer lugar, el haber dejado a los profesores sin instrucciones precisas durante 10 años para abrumarlos después con instrucciones indigestas y, en segundo lugar y sobre todo, haber iniciado una transformación radical sin formarlos antes.

Otro tipo de problemas son los relativos a programas, conocimientos, métodos y vinculación entre historia investigada y enseñada. En cuanto a los programas en vigor el problema reside en el conflicto entre adquisición de un cierto conocimiento del desarrollo cronológico y de la causalidad sin dar toda la Historia como una sucesión de hechos importantes, sin caer en la Historia "événementielle" y en un recorrido cronológico que perjudica a los temas del final. En cuanto a conocimientos y métodos, Girault recuerda que básicamente se pretendía asegurar por un igual la adquisición de conocimientos y de métodos pero que, en la práctica, se ha privilegiado el método cuando este debe estar al servicio de los objetivos. En cuanto al problema de

la vinculación a la Escuela de los Annales, cree que este tipo de historia sólo es posible cuando se tiene una cierta base de conocimientos históricos. La crítica es ampliable a profesores y alumnos porque la buena voluntad y las recetas no pueden salvar los déficits de formación del profesorado. Reforzando esta tesis señala que en el "Lycée" hay menos problemas debido, especialmente, a la mejor preparación de los profesores y al tipo de alumnado que accede.

A pesar de todo, Girault en su informe considera que el "éveil" ha contribuido a una renovación de la enseñanza de la historia en la que un papel importante y desigual lo han tenido maestros y manuales.

Girault completa su informe con una serie de propuestas para una renovación de la enseñanza de la historia. Recomienda resituar nuestras asignaturas en el sistema educativo y definir la utilidad de la Geografía-Historia reconociendo el papel que tienen en la formación de ciudadanos cultos. Cree necesario, también, valorar por igual la adquisición de conocimientos y de métodos. Su propuesta incluye un esquema de desarrollo de la enseñanza de la Historia y de la Geografía de "l'école al lycée" con unos objetivos generales, con tres finalidades esenciales:

a) La historia como "savoir-faire" para conocer el presente, partiendo de un pasado -no a la inversa- en su totalidad que aporte el conocimiento necesario para saber actuar sobre el presente.

b) La historia como "savoir", como memoria colectiva de una nación, región, o civilizaciones de ayer y de hoy. Es

un conocimiento que difunde una cultura a la que todos deben acceder.

c) La historia como un conocimiento al servicio de otras disciplinas.

3.2.3.- El Colloquio de Montpellier: Los historiadores ante el problema de la enseñanza de la historia.

1984 se iniciará con el "Colloque National sur l'Histoire et son enseignement" celebrado en Montpellier, los días 19,20 y 21 de enero, en él participan numerosos representantes del mundo de la historia y es calificado por Le Goff (1984) como los Estados Generales de la Historia y de la Geografía (7). La necesidad de una renovación de la enseñanza de la historia es una idea compartida por todos los asistentes al Coloquio. Savary (1984), ministro de educación, en la sesión de clausura reconoce la necesidad de introducir cambios en la enseñanza de la historia porque han cambiado muchas cosas: la imagen de Francia, el sentido de la historia y las expectativas de la enseñanza de la historia. Girault en su comunicación considera necesario tener en cuenta cuatro aspectos al diseñar los nuevos programas para la enseñanza de la historia: Los cambios tecnológicos acelerados, los cambios sociales, la necesidad de una formación

---

(7) Son ya los segundos Estados Generales, ver página 84, nota 6.

humanista en un mundo demasiado técnico y especialmente tener en cuenta que la escuela no es el único lugar de información y formación.

Unas preguntas servirán para centrar el Coloquio: ¿Es necesario enseñar historia?, ¿Qué historia enseñar o qué enseñar de la historia? ¿Qué papel ha de jugar la historia nacional? y ¿Se puede prescindir de la cronología?.

Savary (1984) reconoce la necesidad de la enseñanza de la historia, la necesidad de poner fin al conflicto entre métodos, que son un medio, y contenidos que son una finalidad, la necesidad de unos marcos cronológicos y cartográficos y de un vocabulario.

Savary (1984) cree que es preciso resituar la historia nacional, por tres razones: porque es la disciplina que contribuye a crear lazos en un colectivo, porque nuestra historia es importante dentro de la historia universal, y porque permite al niño un más fácil acercamiento al marco cronológico necesario para la comprensión histórica.

Muchas voces ilustres se oyen en el coloquio de Montpellier, unas (DEVISSE, 1984) reivindican la necesidad de enseñar una auténtica Historia Universal que contemple la historia de los "otros" y que ayude al niño a respetar la personalidad histórica de los otros. Otros (PROST, 1984) que se proclaman seguidores de la tradición decimonónica de Seignobos, defienden la necesidad de explicar nuestra sociedad, nuestra civilización, nuestras instituciones, no porque sean mejores sino porque son nuestras, aunque también reconocen la necesidad de conocer otras sociedades. También se

reivindica (CHOLVY, 1984) el papel de la historia regional en la creación de la conciencia colectiva añadiendo que enseñar la historia regional no puede ser el bote salvavidas de los pasajeros del barco de la historia nacional, ni un recurso pedagógico al servicio de la historia. Otros, como Perrot (1984), denuncian que la historia está encorsetada por las infinitas finalidades que le adjudican y lanzan el grito de hacer historia por placer, criticando que la defensa de la historia pase por (8) la defensa de su "lugar", de sus horarios, de sus exámenes. Y concluye su aportación estableciendo tres finalidades que justifican su enseñanza:

a) La historia como un conocimiento de hitos espaciales y temporales que nos permitan conocer el pasado, comprender las diferencias y los cambios, las rupturas, los conflictos o el caos.

b) La historia como memoria, porque un ser sin memoria es más fácilmente manipulable, y porque romper el pasado que nos ata puede conducir o acompañar al totalitarismo.

c) La historia como método, como instrumento de análisis. Concluye defendiendo la necesidad de una enseñanza de la historia capaz de formar ciudadanos críticos y -citando a Aulard- dice: "hombres capaces de examinar y no sólo de creer".

Diferencias leves o mayores en cuanto a las finalidades y a la historia a enseñar que no impiden una convergencia en un tema especial, la cronología. Le Goff

---

(8) Clara referencia al informe Girault.

dirá en las conclusiones, citando a Remond (1984), que la cronología no es la historia, pero es un instrumento necesario para la historia.

Una parte importante del coloquio es la aportación de Girault (1984), autor del informe, que en su intervención reconoce los déficits y problemas de la actual enseñanza de la historia. En primer lugar, no considera conveniente una transposición automática de la investigación histórica actual a la enseñanza de la historia escolar y añade que es necesario, por una parte, deshacerse del mito de una "Nueva Historia" y, por otra, tener en cuenta que la influencia de la escuela de los Annales, de la escuela marxista y de la New Economic History han privilegiado el análisis de ciclos de larga duración y de problemas olvidados por el estudio puntual de los acontecimientos y que, si bien es cierto que nuevas disciplinas y nuevas fuentes, nuevos objetos y nuevos sujetos de la historia han cambiado nuestro conocimiento del pasado, también es cierto que todas estas ciencias, incluso las que borran los acontecimientos puntuales, reposan en el conocimiento de un dato esencial: la cronología, que detallada o general sirve de base a la explicación histórica. Y añade que, en estos momentos, la enseñanza de la historia no puede ser sólo una iniciación a la investigación (GIRAULT, 1984, p. 19) porque su principal objetivo es la formación de ciudadanos, de hombres.

3.2.4. Las reacciones ante el Coloquio de Montpellier.

Muy pronto empezarán las reacciones ante las conclusiones de Montpellier. Para unos, Peyrot (1984), esta crisis hay que situarla dentro de un contexto general de crisis de la historia, crisis de la enseñanza y crisis de la escuela. Otros, más modestos, se limitarán a -Caron (1984)- denunciar la amplitud de los programas o la adopción de modelos simplificadores que deforman el pasado. Otros (CHAUNU, 1984. PONIATOWSKI, 1984) van mucho más alla. Chaunu (1984) -conocido historiador y profesor de la Sorbona- en sus críticas a las medidas políticas, arremete contra el monopolio de los sindicatos y culpa a la derecha de haberse dejado arrebatar el terreno de la educación. Poniatowski (1984, p.117) culpará de la crisis a los métodos educativos que "destilan la perversión intelectual de los medios socio- comunistas dominantes en la enseñanza". Y como en el reparto de culpas hay para todos (COUTAU-BéGARIE, 1984) también se arremete contra la Reforma Haby y contra la historia de temas estudiados diacrónicamente, y se acusa del descalabro a los investigadores del INRP, que no han tenido en cuenta las posibilidades de los profesores y las necesidades de los niños y que han estado influenciados por los pedagogos y, en el campo de la historia, por la escuela de los Annales, paradigma triunfante entre los historia-

dores de los años 50-60. Sea quien sea el culpable, si es que hay que buscarlo, la crisis de la enseñanza de la historia estará polarizada por la ausencia/presencia en la escuela de tres grandes aspectos: la cronología, la Historia tradicional/Nouvelle Histoire y la Historia nacional. Veamos ahora cual es la toma de posturas frente a estos temas.

Ya hemos visto como, en el Coloquio de Montpellier, Savary recoge la necesidad expresada por muchos participantes -Remond, Girault, Peyrot...- de reintroducir la **cronología.** También son muchos (CARON, 1984. CASTELOT, 1984. DUROSELLE, 1984. GALLO, 1984) los que denuncian los problemas derivados de una enseñanza de la historia sin el soporte de la cronología. El debate en torno a este tema remite, sin lugar a dudas, a otro debate: el de una historia memorizada o una historia comprendida. En esta línea Duroselle (1984) recordará que la historia exige memoria y comprensión y apoyarse en un marco cronológico. Pero en realidad ¿qué significado damos a expresiones como "apoyarse en" o "el soporte de"?. Roussel (1984,a) al analizar el debate surgido en torno a la función de la cronología denuncia una cierta confusión entre la decisión de dar marcos cronológicos y la necesidad de hacerlos construir. Esta confusión será la punta de lanza de dos concepciones pedagógicas -transmisión o descubrimiento- para las que adquisición de conocimientos y transmisión de conocimientos estarán en franca oposición a pesar de las ansias conciliadoras del informe Girault. Roussel (1984,b) no cree en la posible vía intermedia entre la transmisión y el descubri-

miento, preconizada por la administración, porque cree que conducirá necesariamente al abandono de las actividades del "éveil".

Pero, ¿qué historia enseñar? ¿historia positivista o Nouvelle Histoire? ¿Acontecimientos o estructuras? ¿Cuál es la solución? En este debate está presente el cambio que supuso el paso de una **historia tradicional** a la **Nouvelle Histoire** o a otras corrientes históricas.

Para Coutau-Bégarie (1984) el problema se inicia cuando la escuela de los Annales arremetió contra la Escuela positivista y lo que denominaban sus ídolos, cronología, política y acontecimientos, haciéndolos desaparecer, poco a poco, de la historia enseñada por la influencia (9) ejercida, sobre generaciones de futuros profesores de secundaria, por Braudel o Le Goff.

El debate afecta también a otras corrientes históricas. Citron (1984) critica los acuerdos de Montpellier porque no se ha llegado a discutir el postulado positivista y científista de la disciplina. Caron (1984) denuncia el daño hecho a la enseñanza de la historia por corrientes como el estructuralismo o el marxismo. Chaunu (1984) denuncia la politización de los manuales -marxistas-

---

(9) Le Goff publicó en la editorial Bordas, en 1962, un manual de 4e que a pesar de las críticas y de la difícil lectura y comprensión fue un hito e inició un proceso que continuó con la Nouvelle Histoire y su introducción en la escuela.

y califica sus explicaciones de inadecuadas, superadas, estúpidas y carentes de rigor científico. También en esta línea, Poniatowski (1984, p.118) cree que la referencia al modelo marxista está perfectamente inadaptada al mundo de mañana y que no sirve para formar a nuestros futuros ciudadanos.

Pero el debate se centra en las ventajas e inconvenientes de una historia basada en el estudio de acontecimientos o de estructuras. Para Duroselle (1984), profesor emérito de la Sorbona, la explicación es muy sencilla, es de más fácil acceso la historia de Vercingetorix o de Cristobal Colón que los ciclos A y B de Simiand. Para Castelot (1984) el estudio de personajes y acontecimientos hace más grata la historia y para Gallo (1984) es absolutamente necesario conocer los hechos, los acontecimientos.

¿Es el debate entre acontecimientos y estructuras el debate entre historia tradicional y Annales/Nouvelle Histoire? Alain Decaux, protagonista indiscutible en este debate, parece plantearlo en estos términos cuando dice que (cit. por FAYARD, -ed- 1984, p.13) es necesario dirigirse a la imaginación de los niños a partir de cosas concretas, de personajes y acontecimientos, que pueden ser la base de una reflexión posterior y recuerda que el mismo Braudel señala como error haber pensado que la Nouvelle Histoire (Annales) debía aplicarse en la clase de 6e. También Debré (1984) y Goubert (1984) critican la intrusión de la Nouvelle Histoire (Annales) en la enseñanza de niños de 10-12 años y con maestros sin formación histórica haciendo ciclos, estruc-

turas o mentalidades y olvidándose de los grandes acontecimientos. Pero no todo son críticas, para Favier(1984) la Nouvelle Histoire ha permitido superar la disputa entre los acontecimientos y las estructuras.

¿Puede plantearse el debate en otros términos?

Ferro(1984) cree necesario analizar la crísis de la enseñanza de la historia teniendo en cuenta los cambios que han afectado al discurso histórico y destaca, en primer lugar, la crísis de ideologías que han hecho vulnerable el discurso histórico en cuanto a la interpretación de acontecimientos y la elección de hechos significativos. A esto se añade la aparición de otras historias -mujeres, corsos, bretones...- y de visiones no eurocéntricas de la historia como consecuencia de la descolonización y de los cambios de la postsegunda guerra. También Moniot (1988) hace referencia a los desplazamientos de lo significativo: de la historia política a la historia seriada y la larga duración y, en estos momentos, a las historias de vida cotidiana, la cultura popular, la vida privada....

Pero para otros (COUTAU-BéGARIE, 1984. DEBRé, 1984) es un debate entre métodos y con un error básico: aplicar a la enseñanza de la historia en la escuela métodos que no son apropiados, no saber que no se puede enseñar la historia de la misma manera en los Hautes-Etudes en CCSS que en la escuela.

Otros, como Bouvet (1985), creen que la traducción escolar de las nuevas corrientes históricas plantean problemas de adaptación todavía no resueltos y señala que en este

debate entran en colisión la historia investigada y la enseñada por los cambios que han sufrido desde el siglo XIX, cuando Lavisse escribía sus manuales como fiel adaptación de sus trabajos universitarios.

Pero no todo son críticas, Ségal (1984) conecta el tema de debate con el aprendizaje de conceptos y valora positivamente las aportaciones de Braudel, los ritmos y niveles de duración, y su enseñanza a partir de las primeras clases de secundaria. Su defensa se basa en la didáctica de una historia/método situada sobre dos postulados básicos: sin documentos no hay historia, sin problemas no hay historia. Los problemas son, por una parte, aprender a tratar los documentos y, por otra, aprender a manejar los conceptos que hacen inteligibles los documentos.

Peyrot (1984) sitúa el debate entre conocimiento investigado y enseñado no en el paso de una historia tradicional a otra sino en la preparación inicial y continua del profesorado que exige el paso de la historia relato a la historia problema. Preparación que no puede ser sustuida por las guías para profesores. Y también hay quien culpa, en parte, de la crisis (GIOLITTO, 1986) a una enseñanza de la historia desvinculada de la renovación historiográfica.

Respecto al otro gran protagonista del debate, la **historia nacional**, son muchos los que reconocen como necesario su estudio. Ya hemos visto como, en el Colloquio de Montpellier, Savary (1984) defendía la enseñanza de la historia nacional, entre otras razones, porque contribuye a crear lazos en un colectivo. Unas veces (GALLO, 1984.

CASTELOT, 1984) se justifica su presencia porque proporciona raíces tangibles, concretas y próximas, otras, (DUROSELLE, 1984) porque se cree que su estudio proporciona un hilo conductor que hace su estudio más fácil o, incluso (DEBRé, 1984) porque su exclusión de los planes de estudio ha sido una de las causas de la crísis. Para Quétel (1984), que también defiende la necesidad del estudio de la historia nacional, la crisis se inicia con la sustitución de los grandes mitos de la historia de Francia por los nuevos mitos del 68, Mao, Che, Trostky.

Ferro (1984) que también cree necesario el conocimiento de los grandes momentos de la historia nacional, introduce un matiz importante al añadir que es necesario proporcionar diferentes visiones e interpretaciones.

Roussel (1984,a) señala el consenso sobre la necesidad de conocer las raíces, pero, y siguiendo a Citron(1981), recuerda que la memoria colectiva (10) no puede ser reducida a la memoria de la historia nacional, tradicional, construida a partir de los documentos oficiales y confundida con la historia escolar sacralizada desde la III República, aunque califica de prudente en este punto al informe Girault. Siguiendo, en parte, la línea de Citron, Lefebvre (1984) plantea un tema que interesa especialmente a esta tesis: ¿Qué afecta más, la memoria oficial o la memoria de la colectividad del medio inmediato?. Este tema entra en relación con la existencia de dos tipos de representaciones,

---

(10) Ver páginas 86-87.

las escolares y las extraescolares (11), que nos remiten al problema de las relaciones entre la memoria oficial, la memoria espontánea y al papel de la enseñanza.

3.2.5.- El INRP y las "Rencontre".

Otra forma de acercarnos a la enseñanza de la historia en Francia puede hacerse desde la consulta de las actas de las "Rencontres" que el INRP viene convocando desde 1986.

En 1986 el INRP (12) convoca la prinera "Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie" el objetivo básico de esta primera reunión fue debatir y difundir las reflexiones e investigaciones sobre temas que afectan a los procesos de enseñanza y aprendizaje. A través de las Actas publicadas se puede seguir la evolución de estas reuniones. En la primera (AUDIGIER, MARBEAU y TORRENS,-Ed.- 1986) el acento se puso en la misma necesidad de encontrarse y (13) debatir sobre los problemas de la

---

(11) Ver capítulo 5.

(12) Desde el "Département de recherches sur les didactiques des disciplines et les enseignements généraux" que dirige F. Audigier y desde la "Mission formation permanente aux didactiques par la recherche" representado por L. Marbeau

(13) Paralelismo evidente en la intención y título de las "Trobades de Seminaris de Catalunya" que se inician en 1985.

didáctica. Desde este primer año, están presentes temas como la evaluación, el estatus del error o las representaciones, tema que se convertirá en el eje central de la siguiente reunión (AUDIGIER, MARBEAU y TORRENS,-Ed.- 1987) (14).

La tercera y cuarta reunión -1988 y 1989- se enlazan a través se unos títulos que dejan bien patente el tema a analizar y debatir: "Savoirs enseignés-Savoirs savants" y "Savoirs enseignés-Savoirs acquis".

En el texto preparatorio (AUDIGIER, BASUYAU, MARBEAU y TORRENS, -Ed.- 1988, pp.6-9) de la reunión sobre "Savoirs enseignés-Savoirs savants" los organizadores plantean varios temas: los cambios que sufren los conocimientos científicos al convertirse en conocimientos escolares; la incorporación de los nuevos conocimientos científicos; los objetivos disciplinares, transdisciplinares e institucionales. En la sesión de apertura de la reunión (pp. 13-15 de las Actas) señalan cuatro vías de aproximación al tema: conocimientos científicos, elaborados por la comunidad científica; conocimientos a enseñar, programas; conocimientos enseñados, los que realmente se imparten; y conocimientos adquiridos, en la escuela y fuera de ella. Si el planteamiento es claro, no tan claras son las conclusiones de unas reuniones en las que buena parte del tiempo se ocupa en presentar experiencias que pueden estar conectadas con el tema -los manuales, los recursos, las estrategias-.

---

(14) Algunas de sus comunicaciones se analizan en la segunda parte de esta tesis.

El tema que se debate en 1989 y bajo el título de "Savoirs enseignés-Savoirs acquis" es el de "la evaluación" en relación a los conocimientos enseñados y se plantea desde distintas perspectivas: construcción de conocimiento y su relación con determinadas prácticas docentes; modificación de las prácticas a partir de la evaluación de los conocimientos adquiridos; efectos de los exámenes institucionales en la práctica docente; relación entre el sistema de acceso y determinadas prácticas. Todos estos puntos aparecen ya en la introducción (AUDIGIER, MARBEAU -Ed.-, 1989, pp.5-6) relacionados, además, con el tema de los objetivos y finalidades y con el tema de las representaciones de los alumnos como mediadoras de su aprendizaje. En las conclusiones destacan la falta de investigaciones que se ocupen sistemáticamente del funcionamiento de la evaluación, aunque hay muchas aproximaciones parciales al tema.

La reunión de 1990 se ocupa de " La formation aux didactiques", es el tema de la formación del profesorado, de las competencias necesarias, en un momento de cambios institucionales (15) y que Audigier y Marbeau (-Ed.- 1990, p.14) concretan en tres puntos: conocimiento de la disciplina; conocimiento de la gestión de los aprendizajes (didáctica y pedagogía); conocimiento del sistema educativo.

Las últimas actas consultadas dan cuenta del "Collo-

---

(15) En septiembre de 1990 se pusieron en funcionamiento las primeras IUFM. (Institut Universitaire de Formation de Maîtres).

que" de 1991 dedicado este año al tema " Analyser et gérer les situations d'enseignement- apprentissage". Dos son los temas que continuan ocupando su atención: las investigaciones en didáctica y la formación de los profesores. En cuanto a las experiencias/trabajos/ investigaciones en didáctica señalan (AUDIGIER y BAILLAT -Ed.- 1991,pp. 9-10) que se han establecido seis grandes líneas: las representaciones de los alumnos; el aprendizaje y la resolución de problemas; los audiovisuales; la lectura como capacidad transversal que condiciona el trabajo autónomo del alumno; los conceptos, los núcleos conceptuales de la disciplina; los recursos propios de nuestra disciplina y, muy especialmente, la cartografía. Problemas que de una u otra forma son comunes en los países de nuestro entorno cultural.

3.3.- Italia: la necesidad de clarificar las relaciones entre innovación didáctica, experimentación y reforma. Un debate político/cultural.

En Italia, en estos últimos 20 años, los problemas que se detectan en torno a la enseñanza de la historia producirán un rico debate sobre las relaciones entre reforma y renovación, los objetivos internos y externos de la enseñanza de la historia, el qué y cómo enseñar de la historia y las relaciones entre renovación historiográfica y renovación didáctica. Son años, además, en los que se pasará

de las interpretaciones marxistas y sociológicas del "post sesentayocho" a las interpretaciones Annales/Nouvelle Histoire de finales de los 70.

3.3.1.- Del impacto de mayo del 68 al debate y reflexión sobre reforma y renovación de los años 80.

En Italia el impacto del mayo del 68 alcanza al mundo de la enseñanza de la historia que entra en una dinámica de cambios ideológicos y didácticos que cuestionan el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza de nuestra disciplina. Son años que, según Milletti Rosella (1983), se caracterizan por el triunfo de las interpretaciones marxistas y sociológicas, la defensa de la historia reciente, el rechazo del programa oficial y de la perspectiva eurocéntrica y la lucha contra el manual como instrumento didáctico. Otros autores (DI PIETRO, 1983) destacan la búsqueda de alternativas a través de una enseñanza de la historia basada en la investigación y (GUSSO, 1986,a) los debates alrededor de los proyectos de reforma y del papel de la historia en la secundaria que terminan con la aprobación, en 1979, de los nuevos programas de la Scuola media.

Estos intentos de renovación son calificados por varios autores como intentos fracasados, unas veces (DI PIETRO, 1983) se atribuye a la rigidez de las instituciones, la formación de los profesores y la limitación que supone

cerrarse en un método. Otras (MILLETTI ROSELLA, 1983) se atribuye el fracaso a la ideologización y politización del discurso histórico, a la proliferación de interpretaciones simplificadoras y maniqueas y a la improvisación con que se emprendió la sustitución del libro de texto sin contar con auténticos instrumentos alternativos. Di Pietro (1983), además, lamenta que la falta de publicaciones y el aislamiento de los enseñantes dificulten una más profunda investigación sobre las experiencias realizadas.

En definitiva, poca sensibilidad política para hacer frente a los problemas y falta de formación del profesorado que no estaba preparado para una enseñanza basada en la investigación, sin olvidar la escasez de materiales que facilitaran la labor.

Los años 80 se inician con la publicación en 1979 de los programas de la escuela media que, sustituyendo a los de 1955, defienden una renovación de la enseñanza de la historia que pase por su renovación didáctica e historiográfica y con la convicción (DI PIETRO, 1983) de que no se puede continuar la renovación si no es desde una reforma que incida profundamente en la formación y el reclutamiento del profesorado. Gusso (1986,a) -que se pregunta cómo incentivar la innovación y reformar la experimentación- plantea la necesidad de clarificar las relaciones entre innovación didáctica, experimentación y reforma, que puede ser considerada desde tres perspectivas: como punto de partida, intermedio o final de un proceso de innovación.

A través de las diversas publicaciones de los años 80

se puede llegar a la conclusión de que son momentos de reflexión sobre los intentos de renovación de la enseñanza de la historia, con debates (MILLETTI ROSELLA, 1983) que sobrepasan el ámbito escolar y técnico-didáctico para formar parte del debate político-cultural.

El debate y la reflexión de los años 80 se ve polarizado por los problemas derivados de los intentos de renovación de los años 60/70 y la necesidad de terminar el marco legal de una reforma ralentizada por los problemas derivados de los cambios de gobierno y la dureza de unos debates que provocan la caída del ministro cada vez que la propuesta llega al Parlamento. El debate se puede contemplar desde distintas perspectivas, unas veces (SALA, 1986) se contempla desde la polémica por la revisión del fascismo, el papel de los valores, la reforma, el laboratorio de historia y las relaciones Historia/CCSS. Otras veces (TREZZI, 1982), desde el papel jugado por las concepciones personales, la concepción de la escuela y la definición de su relación con otras disciplinas, como elementos mediadores entre la historia y su enseñanza. También se enfoca (LAMBERTI, 1982) desde los problemas de definición de los programas de los niveles de la enseñanza obligatoria y desde la polémica suscitada por el tema de los valores. Gusso (1986,a) resume estos debates en 4 puntos: historiografía y currículo; formación del profesorado; estratégias didácticas; e investigación y didáctica. D'Agostino (1986), al analizar el período 1970-1985, señala como elementos configuradores del cambio, en primer lugar, el paso del saber al saber hacer y el reco-

nocimiento de la motivación como mediador del aprendizaje; en segundo lugar, pero no menos importante, las influencias de paradigmas historiográficos que -como los Annales- han obligado a resituar los hechos históricos y la explicación histórica; en tercer lugar, la crítica y el abandono del libro de texto tradicional; y por último el impacto producido por la escolarización de masas y la evolución/ involución de la formación de profesores. D'Agostino (1986) cree que fruto de estos cambios son el creciente interés por las relaciones entre "historia ciencia" e "historia materia", la constatación de la necesidad de investigar en didáctica de la historia, la necesidad del laboratorio de historia porque permite una didáctica de la historia basada en la investigación y establecer comunicación real entre historiografía y didáctica.

El tema central se puede analizar a través de unas preguntas ya tradicionales, ¿Qué enseñar, cómo, por qué y para qué?, contempladas a la luz de las exigencias de la renovación historiográfica y sus relaciones con la renovación didáctica, sin descuidar un tema básico para esta tesis: la imagen de la historia.

3.3.2.- ¿Qué enseñar?. Un problema que afecta por igual a la historiográfia y a la didáctica: las finalidades y objetivos internos y externos.

¿Qué enseñar, cómo, por qué y para qué? son cuestiones que se han de enfocar (MILLETTI ROSELLA, 1983. PONTECORVO, 1983. NATTA, 1983. RIGOBELLO, et al., 1983. GUARRACINO y RAGAZZINI, 1980) desde la renovación historiográfica y didáctica. También en Italia, al igual que en Francia (16), preocupa el problema de las relaciones entre la historia ciencia y la historia enseñada y se hace patente la necesidad de una investigación que se ocupe de esta relación y facilite la adquisición de un auténtico pensamiento histórico en los estudiantes. Esto exige, según Pontecorvo (1983): conocimiento de las investigaciones históricas; reflexión epistemológica; conocimiento de la historia de la enseñanza de la historia; conocimiento de cómo aprende el alumno, cómo construye competencias, habilidades y conceptos, cuáles son sus conocimientos previos y cuáles son los conocimientos sociales espontáneos que sirven de base a la construcción de las redes conceptuales.

Esta defensa de las relaciones entre historiografía y

---

(16) Ver páginas 89-91.

didáctica se basa en el convencimiento de que a cada (PONTECORVO, 1983) historiografía le corresponden unos contenidos y un método y que si a la historia relato le corresponde una didáctica repetitiva que se apoya en la lección y el manual, a la Nueva Historia le corresponde una nueva didáctica que busque más la comprensión y construcción de conocimientos que la repetición. La sensibilización del colectivo de historiadores parece evidente (17) y hay un cierto consenso en la consideración del limitado potencial formativo (MILLETTI ROSELLA, 1983) de la historia política, cronológica y de acontecimientos. En esta línea de reflexión, Guarracino y Ragazzini (1980) se plantean los problemas del cambio historiográfico y didáctico que supone pasar de una historia relato de la cronología y los acontecimiento a una historia enseñada como aproximación científica a los fenómenos sociales. Los citados autores se plantean los problemas de las relaciones entre la historia investigada, la historia cultura y la historia enseñada y acaban afirmando que la respuesta al qué enseñar, por qué y a quién, no

---

(17) Puede deducirse del hecho de que en 1978 la Società Storica Italiana convoca una reunión sobre "L'insegnamento della storia e la riforma" para debatir sobre los programas de la escuela superior a la luz de la investigación histórica. Pero Guarracino (1987,a) habla del inexistente debate y compara los debates de lingüistas y matemáticos con los de los historiadores de los que dice que ni aprueban ni desaprueban.

puede dar prioridad a la psicología -a los procesos cognitivos- ni a la disciplina, y que en estos momentos hay que tener en cuenta, también, otro factor -tema central de esta tesis- (GUARRACINO y RAGAZZINI, 1980, p.10 de la edición de 1985) la imagen que de la historia se tiene, en teoría y en la práctica, porque la imagen que se tiene de la historia orienta y decide los aprendizajes. En definitiva, se puede resumir el tema destacando que la complejidad de la enseñanza de la historia se debe a la suma de factores que hay que considerar: estatuto epistemológico de la disciplina; metodología de la investigación; uso social del saber histórico; divulgación historiográfica; proceso de formación de las categorías históricas; motivación de los alumnos; y la mediación didáctica entre estos factores.

El tema se puede plantear también desde los objetivos y finalidades de la enseñanza de la historia. Guarracino (1987,a) distingue entre objetivos internos y externos, entendiendo por objetivos internos los que tienen relación con la historia como disciplina que se enseña apoyada en una historiografía. Si la metodología clásica del XIX se centraba en la búsqueda crítica e interpretación del documento y la exposición de los hechos, su enseñanza respondía a estos objetivos internos de conocimiento de los hechos importantes, acompañado de una instrumentación apologética del pasado que se correspondería con los objetivos externos. Un cambio historiográfico supone un cambio de objetivos internos, que se traduce en la introducción de los documentos en la enseñanza aunque esto no suponga, autómaticamente, una

renovación didáctica. Matozzi (1986) señala como objetivos internos de una enseñanza renovada de la historia: saber usar la historia, saber analizar la historia y saber usar las fuentes para interpretar y construir el pasado.

Otro de los temas que se plantea Guarracino (1987, a), al hilo de los objetivos, es el de la parcialidad/imparcialidad y su relación con los objetivos internos/externos y, aunque cree que no hay que identificar objetividad y objetivos internos, añade que es necesario privilegiarlos para no limitarse a observar los productos expuestos en la tienda de la historia. El autor, que propone cuatro posibles soluciones a la díficil y forzada convivencia entre objetivos de la enseñanza de la historia, señala que el optar por la convivencia y complementariedad de objetivos internos/externos puede conducir a una instrumentación de valores dominantes (progreso, civilización.....).

En cuanto al tema de las finalidades, Guarracino y Ragazzini (1980) insisten en la necesidad de tener en cuenta que las finalidades atribuidas a la enseñanza de la historia son distintas para profesores, padres y alumnos. Señalan tres tipos de respuestas que afectan a tres ámbitos diferenciados:

a) Desde el ámbito cultural-sociológico se destaca el objetivo cultural de su enseñanza.

b) Desde el ámbito pedagógico, su importancia educativa.

c) Desde el ámbito psicológico, su interés productivo para la memoria individual.

Estos autores recuerdan que una de sus finalidades básicas es la de reforzar la identidad cultural, civil, moral, religiosa, y añaden que este modelo funciona con criterios tan diversos como la nación, el pueblo o la clase oprimida. Años después, Guarracino establece lo que denomina abanico heterogéneo de finalidades de la historia (1987,a, pp. 12-13):

a) Finalidad de orden práctico-político, alimentar el sentido de pertenencia a un colectivo y legitimar una escala de valores.

b) Finalidad de orden ético-religioso, dar sentido al paso del hombre sobre la Tierra.

c) Finalidad de orden cognoscitivo, comprender el presente y su génesis, conocer los grandes momentos y su razón de ser.

d) Finalidad de orden estético, reconocer el carácter de los hechos históricos y de los grandes personajes.

e) Finalidad de orden antropológico-filosófico, individualizar la esencial historicidad de la naturaleza humana, ver al hombre cómo un hacerse progresivo.

f) Finalidad de orden pedagógico-formativo, ayudar a la formación personal, a la maduración.

También hay que conectar el tema de las finalidades con el del campo de historia a enseñar -Historia General, nacional, local, temática....- y con el tema de la renovación historiográfica (GUARRACINO, 1987,a) que intenta proponer una nueva forma de acercamiento a la Historia General. Guarracino (1987,a) resume las finalidades de la enseñanza

de la Historia General y propone otros significados:

Si es un primer nivel de conocimiento enciclopédico de nombres, fechas y acontecimientos debe ser como un libro que el profesor deberá enseñar a usar y el alumno deberá demostrar que sabe buscar la información. La historia general es simplemente recordar que el manual es un libro que se necesita consultar.

Si es un conocimiento de los grandes períodos de la historia, entonces debe ser un conocimiento de las periodizaciones, con especial atención a la organización del tiempo histórico y a la influencia de la historiografía.

Si es un conocimiento de los acontecimientos importantes y del continuum histórico, no se debe identificar necesariamente con la historia político-diplomática, aunque corre el peligro de continuar siendo lo que Guarracino (1987, a) llama un libro de capítulos congelados.

Otro tema objeto de debate es el que se refiere al qué enseñar de la historia en relación a las propuestas de integración de la historia en un currículum de Ciencias Sociales. Se podría resumir diciendo que se enfrentan los defensores de la historia a los defensores de su integración en un curriculum de CCSS o que se enfrentan los defensores del "presentismo" y del "pasatismo". Gallia (1976) aunque cree que es un error limitarse a la historia de los últimos decenios y permitir que la historia sea fagocitada por la Sociología, señala una diferenciación entre el presentismo radical y el moderado que privilegiara el presente sin excluir el estudio del pasado. Pero hay otras posiciones

frente al problema. Unos, como Perona (1986), representan a los que abogan por una historia contemporánea que permita utilizar fuentes y estrategias de indagación, que permita una cierta relación con las otras CCSS. Otros, como Restelli (1988), defienden un currículum integrado de CCSS o, como Brusa (1985,b), destacan la utilidad de la historia de las mentalidades para una fácil integración de la historia en el marco de las CCSS en la Secundaria Superior. En un punto intermedio se situa Gallia (1976) que defiende la búsqueda de un punto de encuentro entre lo viejo y lo nuevo, con reducción de la historia antigua y media e inclusión de culturas extraeuropeas.

Gusso (1986,a), sin embargo, defiende un currículo basado en una enseñanza sólidamente disciplinar y enriquecido, como en el campo de la investigación, por las aportaciones de las otras disciplinas histórico-sociales.

3.3.3.- ¿Cómo enseñar? Un problema relacionado con la forma y función de un instrumento básico, el libro de texto, y su relación con la renovación historiográfica y didáctica.

El interés que se tiene por revisar y analizar la función del libro de texto es evidente a la vista de las numerosas publicaciones sobre el tema (GALLIA, 1976. GUARRACINO Y RAGAZZINO, 1980. GUARRACINO, 1978, 1981, 1987,a. GASPARRI, 1983. MONTICONE, 1983. PONTECORVO, 1983. COLIN, 1984.

BRUSA, 1985, a. MATOZZI, 1986. CALVANI, 1987,b. GUSSO, 1987, a,b.) y de las referencias a otras publicaciones que estos autores proporcionan para un estudio más profundo del mismo. A través de estas publicaciones se puede seguir la historia de los manuales de historia pràcticamente desde su aparición en el siglo XIX, aunque la mayor parte de las publicaciones hacen su reflexión en dos direcciones: desde la postguerra hasta el año 1975 y desde el presente hacia el futuro. Guarracino (1987,a), en el análisis que hace sobre los manuales utilizados desde la postguerra, señala unos momentos de cambio que se corresponden con los años 1967, 1975, 1982.

En la postguerra el tema aparece en el seno del movimiento Freinet (Movimento de Cooperazione Educativa) que prácticamente desde su constitución en 1951 denuncia la necesidad de una renovación que se plantea desde dos perspectivas: la necesidad de una renovación de contenidos, anclados todavía en la época del fascismo y la necesidad de una renovación metodológica. Según Guarracino, entre 1945 y 1967 los manuales utilizados eran los escritos durante el fascismo, eran manuales fascistas -aunque no todos sus autores lo fueran- a los que una limpieza superficial convirtió en manuales de la República. Los cambios que se producen hasta 1967 no son de consideración. Todos los manuales se enmarcan dentro del estilo de la historia historizante, de la cultura historicista, sólo se añaden capítulos alargando la historia hasta después de la Segunda Guerra Mundial.

¿1967 o 1968? Año del cambio. Dos lecturas distintas y dos interpretaciones. Para Guarracino 1967 es un año importante. Se publican tres nuevos manuales, uno integral y rigurosamente marxista (Guido Quazza), otro católico progresista, antiimperialista y tercermundista (Franco Salvo y Filippo Rotolo), y otro (Alfonso Camera y Renato Fabietti) democrático-progresista, tradicional en contenidos y métodos pero realizado pensando en el profesor y el estudiante medio y que estuvo vigente durante muchos años. Pero reconoce que (Guarracino, 1987,a) la batalla contra el libro de texto es una herencia del 68 que se apoya en la constatación de que los libros de historia están llenos de falsificaciones, omisiones, banalizaciones y edulcoraciones. Para Tonucci (1985) también es el año 1968, con el impacto del mayo francés, un momento importante cuando la contestación -iniciada en el seno del Movimento de Cooperazione Educativa- pasa a ser tema de debates televisivos, comentarios en la prensa y de verdaderas recopilaciones de los textos más escandalosos.

Además de distinguir períodos en la lucha contra el manual Guarracino (1987,a) también distingue dos líneas en la crítica de los manuales: una línea se centra en la crítica de los contenidos, eurocéntricos, historia político-diplomática, grandes personajes... Otra línea, más didáctica y con un momento álgido final en 1974-75, denuncia el libro de texto como instrumento autoritario -aún los de contenido renovado- e inadecuado para una didáctica basada en la investigación y el descubrimiento.

En el período trancurrido entre 1967-68 y 1974-75 se vive un cierto boom innovador caracterizado por (Guarracino (1987,a) una experimentación didáctica basada en el descubrimiento -con resultados bastante decepcionantes- y una mejora de la oferta editorial que, a partir de 1972, pone en el mercado colecciones de materiales documentales y de debate historiográfico con la intención de facilitar el trabajo de los profesores, iniciativa que no logra su esperado éxito editorial (TONUCCI, 1985. GUARRACINO, 1987,a) debido a que la rigidez de la escuela italiana no facilita la adopción de un método de investigación, al hecho de que los profesores no están preparados para pasar de conferenciantes a promotores del trabajo colectivo y a la contradicción (GUARRACINO, 1987,a. p. 59), entre una aparente concepción historiográfica marxista del profesorado y una práctica muy tradicional -con una historia narrativa con el pueblo sustituyendo al rey y la toma del palacio de Invierno a las batallas-. Guarracino (1987,a) concluye que, sin una preparación adecuada, la didáctica basada en la investigación es un autoengaño y que es preferible continuar usando el manual, pero un buen manual.

Todas estas contradicciones llevan al inicio de una nueva fase, en 1974, caracterizada por (Guarracino, 1987,a) la vuelta al manual y acompañada por un mayor interés por las CCSS, la escuela francesa de los Annales y la Nouvelle Histoire que sustituyen a la historia marxista y militante del 68. Esta vuelta al manual supone la aparición en 1978 de nuevos libros aunque continúan dominando el mercado los

libros de los 60.

Este cambio también es contestado en 1975. En la 23a Asamblea nacional del Movimento de Cooperazione Educativa se votó una moción que afirmaba (TONUCCI, 1985) " La obligatoriedad de la adopción de textos lesiona la libertad de enseñanza...". Y en 1977 se inicia un nuevo movimiento (Guarracino, 1987, a) bastante pobre desde el punto de vista teórico.

Es en 1978, con la ley 517, cuando se introduce la posibilidad de no adoptar el libro de texto y de utilizar el dinero correspondiente para elementos alternativos. A raíz de este cambio parece que se zanja la polémica aunque no decae el interés de los expertos que continúan publicando artículos y libros sobre el tema. Guarracino (1978) contempla el tema desde dos perspectivas. Por un lado, la evidente inadecuación del libro de texto para una escuela no transmisiva, por otro reconoce que el libro de texto sigue siendo un instrumento insustituible para la mayoría de los enseñantes y que esto hace que la abolición por la ley del libro de texto sea algo implanteable. Con estos condicionantes cree que el camino es renovar los manuales de historia en seis direcciones que pueden resumirse en dos: cambio historiográfico y cambio didáctico porque la enseñanza de la historia no puede hacerse sólo con las páginas escritas de los libros y con las palabras de los enseñantes, sin correr el riesgo de alejarse de lo que el conocimiento histórico es desde los "Annales", es decir una compleja relación con una gran variedad de materiales... y

añade que estó exige, por lo menos, instrucciones para su uso.

Aunque en 1981 Guarracino, en un artículo (1981), da por zanjada la batalla contra el libro de texto y apunta dos hipótesis que considera igualmente válidas -el desfallecimiento de los que la sostenían, o la renovación de los manuales- el mismo Guarracino (1987,a) años despues señala el comienzo de un nuevo capítulo de esta historia alrededor de los años 82-83. A partir de este momento el tema de la obligatoriedad de los manuales conecta con otro de los temas clave de reflexión: los manuales y su función reproductora de una imagen de la historia y de una memoria histórica colectiva.

Pontecorvo (1983) se refiere al "consenso nel dissenso" en el tema de los manuales como instrumento didáctico dominante que responde a una visión de la historia como relato de secuencias del progreso humano y que mantiene la historiografía y la práctica didáctica del siglo XIX. La citada autora llega a la conclusión de que mejorarlos depende de la historiografía y de la didáctica. Muestra de este consenso son los análisis que sobre este tema hacen Gasparri (1983), Guarracino/Ragazzini (1980), o Monticone (1983), insistiendo todos en el peso editorial, académico y escolar que todavía mantiene la historia narrativa, apoyada en hechos y personajes, la historia de las élites.

En estos años el debate sobre los manuales está en íntima relación con el tema de la revisión de los otros instrumentos básicos del método tradicional: el programa y

la lección. Gallia (1976) resume el papel jugado por estos instrumentos, las críticas y las posibilidades de futuro a tener en cuenta:

. El programa ha sido y es el documento oficial que recoge la cultura oficial.

. La lección/conferencia, actualmente en crisis, puede y debe subsistir como uno de los momentos del trabajo escolar, combinado con métodos más activos.

. El manual, ha sido criticado como instrumento y vehículo de jucios y prejuicios.

Matozzi (1986) sitúa el papel de la explicación y el manual a la luz de tres objetivos básicos: saber comprender, saber recordar, saber comunicar. Desde esta perspectiva la lección (explicación) del profesor ha de facilitar el saber comprender y dar un ejemplo del saber comunicar y el manual ha de facilitar el saber recordar y proporcionar un vocabulario que facilite el saber comunicar.

Brusa(1985,a) reivindica el papel del manual como libro que hay que enseñar a usar, en su libro resume una serie de estrategias y de recursos que permitan al profesor superar el gran reto :cambiar su rol en la clase.

Otro de los autores, Calvani (1987,b), parte de la idea de que el libro de texto impone su propio ritmo: explicación del profesor, lectura/estudio del texto por el alumno, repetición/narración del texto en las preguntas de clase.... Y se pregunta ¿Es posible explicitar las estrategias didácticas alternativas a la lección/explicación?.

Y otro autor, Gusso (1987,a), se plantea temas tan

interesantes como la oposición entre el manual como obra de divulgación o como instrumento didáctico; o la diferencia entre las explicaciones científicas, las de divulgación y las didácticas. Gusso (1987,b) ofrece, además, una interesante bibliografía sobre el tema de los modelos de explicación en los manuales de Historia.

3.4.- Gran Bretaña. La New History y la renovación didáctico-historiográfica.

En los últimos veinte años se ha producido una renovación de la enseñanza de la historia vinculada a unos cambios de paradigmas psicológicos, didácticos e historiográficos. Domínguez (1987) destaca el papel de la New History, como motor de la renovación de la didáctica de la historia durante dos décadas y señala, además, como agentes de la renovación didáctica de la historia: el profesorado, el Schools Council -fundado en 1964-, la "Historical Association", fundada a principios de siglo, y su revista Teaching History cuyo primer número se publica en mayo de 1969. Prats et al.(1988) señalan la importancia y la repercusión de dos publicaciones: en primer lugar el articulo de Mary Price titulado "History in Danger" -octubre de 1968, en la revista History- denunciando el peligro de desaparición de la historia con un nuevo plan de estudios que pretendía integrarla en las Ciencias Sociales; en segundo lugar el libro de Elton et al. (1970) New movements in the study and

teaching of history. Esta renovación, según Domínguez (1987) se caracteriza, hasta mediados los años 70, por la abundancia de experiencias didácticas espontáneas y por la influencia que Piaget y Bloom ejercen los teóricos de la didáctica. Despúes se impone la necesidad de una reflexión teórica sobre la naturaleza de la historia y se evalúan las innovaciones. Muchos son los temas que han centrado el interés de los especialistas en los últimos diez años. Unas veces las reflexiones y estudios se dirigen al análisis del potencial educativo de recursos como las computadoras (DICKINSON y LEE, 1984,a) o la televisión (McKIERNAN, 1988). Otras veces son objeto de estudio y debate los problemas del aprendizaje y de la construcción del pensamiento histórico (NIXON, 1981. CHAFFER y TAYLOR, 1982. THOMPSON, 1984. DICKINSON y LEE, 1984,b. BOOTH, 1987. SHEMILT, 1980, a y 1987,a. DAVIES y MARSHALL, 1991), las actitudes de los alumnos ante la historia, las dificultades de su estudio y la visión de la asignatura (ALDRICH, 1984, 1987. BOOTH, 1984. GRAY, 1988. KING, 1988. MEDLEY, 1988. SHEMILTH, 1980,a y 1987,a y b. TRUMAN, 1990. VAUDRY, 1989), e incluso la influencia del GCSE sobre los cambios producidos en la enseñanza de la historia, sus objetivos y su evaluación (GEORGE, 1986. LEE, 1987. DE MARCO, 1989). Pero en este capítulo vamos a centrarnos en los aspectos que consideramos claves para una mejor comprensión de los cambios.

3.4.1.- El British School Council y el Proyecto History 13-16.

Una parte importante de la renovación didáctica de la enseñanza de la historia en Gran Bretaña está vinculada al British School Council, que se crea en 1964 para coordinar el currículum y los exámenes, aunque Berghalm y Schissler (1987) creen que no puede hablarse de centralización porque no hay libros de texto prescriptivos.

En 1972, en la Universidad de Leeds, se inició el Proyecto History 13-16, patrocinado por el British School Council y como respuesta a las oportunidades ofrecidas por la New History y los problemas derivados de la integración de las Ciencias Sociales en el curriculum de la escuela secundaria. Shemilt (1980) señala tres puntos de partida:

- Los exámenes públicos de los 16 años.
- La Historia en el curriculum
- La innovación a partir de las prácticas radicales que ya se hacían en las escuelas.

Shemilt (1980,b) indica que el proyecto tuvo en cuenta las necesidades de los adolescentes para una enseñanza de la historia concebida como una "aproximación al conocimiento" y no como un "cuerpo de conocimiento", y añade (1987,a, p.180) que "la historia debe enseñarse como una 'forma de conocimiento' porque los alumnos únicamente podrán dar sentido a lo que se les enseña sobre el pasado en el caso de

que comprendan la lógica, métodos y perspectivas peculiares de la disciplina".

En 1980, Shemilt (1980,b) resume en cinco puntos las necesidades que la historia podía y debía satisfacer:

- Comprender el mundo en que se vive.
- Encontrar su identidad personal, a través del estudio de gentes de diferentes tiempos y lugares.
- Comprender los procesos de cambio y continuidad en los asuntos humanos.
- Necesidad de empezar a adquirir intereses para el ocio.
- Necesidad de desarrollar la habilidad de pensar críticamente y emitir juicios sobre situaciones humanas.

Los objetivos del proyecto "History 13-16" los resume por Domínguez (1987) en el aprendizaje de técnicas intelectuales e ideas o conceptos claves en la historia (fuente, cambio y continuidad, motivación) centrados en : a) conocimiento y manejo de las fuentes. b) adquisición de conceptos. c) capacidad para mirar y entender el pasado desde su perspectiva.

El impacto del proyecto se puede analizar desde la literatura que ha generado. Unos, como Plowright (1983), critican la analogía entre el historiador y el detective -base de algunas unidades de este proyecto, como por ejemplo la unidad del detective o la unidad del hombre de Tollund- y que tiene como eje "la evidencia". Otros, como Wilmut y Boddington (1984) analizan los modelos de exámenes o valoran, como Williams (1986) que el Proyecto 13-16 nace como intento para frenar el declive de la enseñanza de la

historia, pero puntualizan que el hecho de optar por realizar el examen con este proyecto no supone que se haya adoptado la filosofía de base del mismo ni que se haya podido romper la inercia de los profesores.

3.4.2.- Las diversas concepciones de la historia y su enseñanza. El impacto de la New History y el debate entre contenidos y habilidades.

Thompson (1984) distingue dos líneas de discusión que corresponden a dos concepciones de lo que es la historia. Una línea estaría representada por una concepción de la historia que enfatiza la metodología y las fuentes, la otra línea pondría el énfasis en el pensamiento de los estudiantes y la comprensión de situaciones históricas actuales. Pero en realidad el debate parece centrado en torno al papel que deben jugar las fuentes, los contenidos y las habilidades en la formación del pensamiento histórico en la edad escolar. Las posturas tomadas ante el tema se traducen en una rica polémica acerca del papel jugado por las autoridades educativas y la influencia de la New History en los cambios introducidos. Algunos, como Deuchar (citado por LEE, 1987) culpan a las autoridades educacionales de izquierdas de haber degradado nuestra cultura en las dos últimas décadas, y de haber hecho desaparecer la historia tradicional y disminuido el papel de la historia -cantidad y

tipo de historia- enseñada en las escuelas, pasando de los contenidos a las habilidades y conceptos. Deuchar (1988), que no considera imprescindible enseñar el método de investigación histórica para dar sentido a la enseñanza de la historia, denuncia la imposición de una nueva ortodoxia que antes de llegar a los contenidos machaca a los alumnos con la evidencia histórica y las fuentes. Otros, como Lewis (1987), enfocan el tema desde la defensa del potencial educativo de las habilidades que pueden ser enseñadas desde nuestra disciplina. Pero también se interviene en la polémica desde otras ópticas. Lee (1987), que ve los cambios de las dos últimas decadas como un intento de mejorar la comprensión de la historia y no de adoctrinar a los alumnos desde la izquierda, considera que hay que distinguir entre el problema de la reducción de standars de la historia escolar y el problema del cambio de paradigma historiográfico y didáctico que impulsa una forma distinta de estudiar/comprender la historia, mucho más rigurosa y exigente que la historia tradicional y que no reduce -como se la acusa frecuentemente- el valor de los contenidos sino que valora el conocimiento del pasado a través de un acercamiento metodológico al trabajo del historiador que no implica hacer historiadores en miniatura. La New History, heredera de los defensores de una enseñanza de la historia basada en el llamado método de la investigación, pone menos énfasis, según Aldrich (1984), en los contenidos y más en el proceso de aprendizaje. Domínguez (1987), que hace una mención del debate entre contenidos y métodos, añade que en

la actualidad no se plantean como dos cosas opuestas sino como necesarias. También Thompson (1984) interviene en el debate argumentando que la New History, que está en contra de la visión tradicional y estática de la historia como un cuerpo de hechos establecidos e indiscutibles y casi inevitables, supone una concepción de la historia como actividad de reconstrucción que se acerca a un ejercicio de resolución de problemas y en la que el alumno puede hacer un exámen más razonado y crítico de las acciones y decisiones de la gente a partir de un uso profundo y crítico de las fuentes como evidencia. Por su parte Rogers (1987) -que sale en defensa de la enseñanza obligatoria de la historia en el curriculum- defiende la New History como la única aproximación epistemológicamente válida a la historia y aunque reconoce que sería una caricatura decir que la enseñanza tradicional de la historia era siempre repetición de apuntes y datos dictados sin investigación, discusión y pensamiento, añade que, como en toda caricatura, siempre hay algo de verdad y que hay que reconocer que se daba prioridad al saber frente al cómo saber y que, en estos momentos, habilidades y contenidos, el qué y el cómo, no pueden separarse ni desequilibrase. Pero también reconoce y critica la mala interpretación y aplicación que generalmente se hace de la New History, enseñando habilidades sobre temas triviales y despreciando el valor formativo del aprendizaje de los hechos históricos. Rogers (1990) enfoca el tema desde el enfrentamiento entre el mito del hecho único y la generalización inalcanzable de las leyes generales. Al plantearse

las diferencias entre los dos tipos de historia en litigio, señala que, unas veces, la historia se concibe como el estudio de acontecimientos únicos y otras veces el conocimiento histórico se concibe como explicación de hechos que se enmarcan dentro de unas leyes generales, cuando en realidad debería tenerse presente que la historia no usa leyes sino generalizaciones que se aprenden inductivamente del estudio de la historia.

Desde el gobierno también se reconocen las aportaciones educativas de la enseñanza de la historia y, en 1984, Keith Joseph, Ministro de Educación del partido conservador, en la conferencia en la Historical Association destacó (BERGHALM y SCHISSLER, 1987) la importancia de la historia como disciplina que enseña a utilizar la razón, la memoria y las habilidades de análisis y crítica.

Estas discusiones acerca de la historia a enseñar remiten siempre a una pregunta clásica ¿Qué es la historia?. Jenkins y Brickley (1988,b) entran en el debate con unas reflexiones en torno a la historia arte o la historia ciencia, defendiendo una concepción de la historia entendida no como Arte o Ciencia al estilo decimonónico, sino como trabajo dentro de un discurso llamado historia y con un método propio de análisis que es científico, si por ciencia entendemos el estudio sistemático de un fenómeno. Pero añaden que hay un abismo entre la historia de los historiadores y su uso público, abismo en el que poder e ideología son factores a tener en cuenta al considerar las finalidades de la historia a enseñar, porque unos quieren un pasado sin

conflictos, otros el silencio, el fatalismo o un depósito de valores, ya sean revolucionarios o conservadores. Estos autores destacan la responsabilidad que para el curriculum escolar tiene la decisión sobre significados y usos de la historia escolar y recuerdan que es un grave error olvidar que los adultos construyen las escuelas y sus asignaturas. En esta misma línea de reflexión, Rogers (1987,p.9) señala que el proceso ordinario de socialización puede ser casi tan efectivo como el Big Brother de Orwell en su obra 1984, que controla y define la única versión del pasado que la mayoría de sus miembros conoce.

En este debate se cuestionan, además, temas como el concepto de hecho histórico, el papel del historiador en la configuración del hecho como histórico, el papel de la imaginación y, muy especialmente, la evidencia, las pruebas, las fuentes..... o la misma necesidad de la enseñanza de la historia.

3.4.3.- La necesidad de la enseñanza de la historia: un debate nacional.

Lewis (1987) habla de un "debate nacional" sobre el tema de la necesidad de la enseñanza de la historia, con más de 50 artículos publicados en dos años. Keith Joseph, Ministro de Educación, dirá que la historia es necesaria en el curriculum hasta los 16 años, pero los exámenes muestran la tendencia a la disminución de alumnos. Varias son las

argumentaciones. Lee (1984,a) basa su defensa en la necesidad de conocer un pasado del que no podemos escapar y defiende la utilidad de su enseñanza, aunque reconoce la dificultad de determinar la utilidad de algo, en un sentido no tecnológico, en un mundo dominado por la tecnología. Lee (1984,a) cree que no se puede asegurar que sólo es útil lo que es aplicable a una meta concreta en un modelo de tecnología y que se olvida a menudo que los grandes logros de la ciencia no son de tipo tecnológico. Rogers (1984) basa su defensa de la enseñanza de la historia en la evidencia de que (1984, p.20) "no podemos tener una percepción del presente que no esté fuertememente influenciada por una versión del pasado que hemos internalizado durante nuestro crecimiento y articulado en la madurez" y añade que "sin educación histórica no habría nada para guiar el desarrollo del marco dentro del cual se llegará ver el mundo y se perpetuará el problema de la mala comprensión del adulto". Necesidad del estudio de la historia (ROGERS, 1987) porque soló a través de los conocimientos del pasado pueden entenderse determinados hechos del presente, pero también señala Rogers (1990) como beneficios del estudio de la historia que proporciona marcos conceptuales para interpretar la experiencia y para entender el presente, además de reemplazar mitos y marcos de referencia equivocados. También Aldrich (1987) interviene con una idea muy clara: la historia necesita ser argumentada de nuevo. En su escrito señala cuatro justificaciones clásicas: es fuente de conocimientos, valores y actitudes, proporciona habilidades -específicas de

la historia y generales sobre temas como la evidencia, el análisis y la detección de prejuicios- también puede ser fuente de interés y servir como "hobby" en el tiempo de ocio. Aldrich (1987) concluye diciendo que es preciso elaborar un núcleo coherente y lógico de conocimientos necesarios y útiles, aunque señala la existencia de problemas en los dos primeros puntos porque en historia no hay un cuerpo finito de conocimientos, no hay valores y actitudes universalmente aceptados.

Pero también se puede enfocar el tema desde otra perspectiva. Jenkins y Brickley (1988,a) se plantean el tema desde los objetivos que hacen referencia a la comprensión del pasado y del entorno, la capacidad para hacer juicios razonados, la iniciación en el trabajo del historiador, el fomento del respeto y la tolerancia, entre otros, y se preguntan cuál es la relación de todos estos objetivos con la história, cómo se hacen las listas de objetivos, quién las hace y quién decide lo que se estudia. Su respuesta es que tres tipos de presiones externas son las que deciden. En primer lugar, la memoria popular del pasado, la representación que los niños han elaborado en sus casas y en las calles a través del turísmo histórico, las biografías, la televisión, el cine, la prensa y la nostalgia. La escuela da la versión oficial a través de objetivos como la comprensión del mundo actual y la comprensión del pasado o la historia para el ocio. En segundo lugar, cabe destacar la presión que ejercen las universidades, las instancias que examinan y los formadores de profesores, que priorizan opciones. Y en

tercer lugar, la presión política-ideológica, con unos objetivos que priorizan la reproducción y perpetuación del sistema social y del poder y la aceptación de valores. Estos tres grupos de presiones -que se complementan- configuran los objetivos de la historia escolar. Estos autores destacan el importante papel que juegan o pueden jugar los profesores como mediatizadores de las presiones, pero denuncian el papel de la Historical Association, a la que califican como el chico de los recados del gobierno.

3.4.4.- El National Curriculum y las reacciones ante el Interim Report.

Cuando a mediados de los 80, el Ministro de Educación Kenneth Baker anunció su intención de modificar la legislación -que desde 1926 dejaba la elección del curriculum en manos de la administración local y de los profesores- e introducir un National Curriculum, esta decisión convulsionó a los diversos colectivos implicados, impacto que se reflejó en una serie de publicaciones con diversas tomas de postura frente al tema. Roberts (1988) da cuenta de los dos ciclos de conferencias/encuesta (18) sobre el National Curriculum 5-16. En el primer ciclo se formu-

---

(18) El primer ciclo se celebró de septiembre a octubre del 87 y acudieron cerca de 600 profesores. El segundo ciclo de conferencias se celebró entre febrero y marzo del 88.

laron seis preguntas. La pregunta sobre la necesidad de la enseñanza de la historia a todos los estudiantes entre 5-16 años, tuvo una respuesta mayoritariamente afirmativa, pero señalando que hasta los 9 años sería mejor hablar de aprendizajes con fondo histórico que de historia. En cuanto al establecimiento de algunas líneas básicas de contenido las respuestan indican un cierto consenso en torno a la implantación de un curriculum nacional que suponga sólo una guía amplia y unos mínimos. También se les pregunta acerca de los criterios para formular el programa -con respuestas que no son trasladables a nuestra tradición-, por el peso de la historia local, nacional, mundial -optando los encuestados por señalar la necesidad de un equilibrio para el que no hay fórmulas- y se les planteó la posibilidad de implantación de un examen nacional de Historia, pregunta que tuvo una respuesta negativa. La última pregunta estaba dirigida a sondear la propuesta de National Curriculum, con sugerencias y ejemplos publicados por la Historical Association y las posibles alternativas, el resultado fue que no había gustado el listado de 60 temas básicos en orden cronológico, que se la acusó de estar pasada de moda y como única alternativa posible se presentaba la discusión conjunta de la selección de temas.

En la segunda ronda de conferencias -no dan los resultados de la encuesta- se formularon cuatro preguntas: los criterios para una selección de habilidades y contenidos que aseguren la coherencia, continuidad y progresión del curriculum de Historia; qué aprender entre los 5-16; cómo

fomentar las iniciativas locales dentro de un marco nacional y la posible relación de la Historia con otras asignaturas.

El Interim Report del Grupo de Historia del National Curriculum ha sido (HONEYBONE, 1990) valorado positivamente por su sensibilidad ante los cambios historiográficos producidos y su planteamiento de una historia que ha dejado de ser historia política para convertirse en antropología cultural por la amplitud de fuentes, el contacto con las otras culturas, las otras historias, los cambios en la concepción del entorno de la comunidad escolar. También se ha valorado el nuevo filón de la historia basado en las vidas de la gente y las percepciones desde todos los nieveles sociales. Honeybone (1990, p.10) dice respecto a este cambio "hemos sido educados para venerar los hechos" como fuente de verdad, y esta ha sido la justificación para enseñar historia pero ahora hay una nueva percepción del hecho histórico que ya no es el objeto de la historia sino su instrumento. Honeybone afirma que el Interim Report ha captado estos cambios y que lo problemático es la carta del Secretario de Estado de Educación y Ciencia de 10 de Agosto de 1989, publicada con el informe. El problema, y el peligro de involución, está en la exigencia de establecer unos hechos significativos cuando no están claros ni los problemas significativos ni los períodos. Honeybone (1990) -que aprueba el Interim Report, tal como está- critica la utilización de etiquetas como medieval, renacimiento, revolución industrial, porque condicionan la visión del pasado y critica el desconocimiento de los avances de la

psicología: 100 años de investigación despreciada porque lo que se propone -y que antes se solucionaba memorizando- está fuera del alcance de la comprensión de los alumnos.

Booth (1990) que empieza destacando la buena impresión que le produjo la frase inicial del Interim Report "La Historia es una asignatura espléndida para estudiar a cualquier edad pero especialmente en la escuela", valora positivamente el que se hayan tenido en cuenta los avances de la New History. Las críticas se dirigen al curriculum concebido como un producto -acabado y poco flexible- con un contenido muy extenso y condicionado por los intereses del gobierno que exige más conocimiento histórico básico en los objetivos y más historia de Gran Bretaña. El resultado, señala Booth (1990) puede ser una enseñanza de la historia basada en el contenido, centrada en la cronología e historia Británica, y con una aproximación alejada de nuestra concepción de la enseñanza y aprendizaje de la historia en la que frente a la progresión en el conocimiento se prime la acumulación. Añade Booth (1990) que si se lleva adelante la propuesta del secretario de Estado de nada habrá valido la aportación que han supuesto el análisis de los exámenes para el conocimiento de los problemas de comprensión de la historia, la comprensión y las habilidades serán sustituidas por el "conocimiento" y no habrá ni tiempo ni dinero para la dramatización, la simulación, el trabajo con fuentes etc. Booth (1990) añade que es preciso tener en cuenta que la dicotomía habilidades/contenidos es falsa, que la aproximación/barrido histórico no desarrolla la comprensión histó-

rica ni el entusiasmo y que es preferible realizar pequeños y detallados estudios sin que esto implique negar ni la cronología ni la secuencia. Su respuesta es un no rotundo a los programas amplios que producen aburrimiento, insatisfacción, frustación y un apoyo a un marco nacional para la educación básica (primaria, media, secundaria) pero respetando particularidades. Pero desde septiembre de 1991 Gran Bretaña cuenta ya con un National Curriculum .

3.5.- España: la enseñanza de la Historia entre dos reformas.

En los últimos veinte años hemos vivido dos reformas importantes de nuestro sistema educativo que han ido acompañadas de una cierta renovación historiográfica y didáctica, alentada desde las revistas y publicaciones especializadas y apoyada en grupos de profesores que han sentido la necesidad de experimentar, investigar, reflexionar e innovar. Para esta aproximación a los últimos veinte años hemos establecido dos períodos. El primero, entre 1975/1982, marcado en su inicio por la publicación -BOE de 18 de abril de 1975- de los programas del "área social y antropológica". 1975 es un año en el que, además, coinciden tres hechos importantes para nuestra historia de la didáctica: la formación, en el ICE de la Universidad de Valencia, del más clásico de nuestros grupos de renovación -"Germanía-75"-, la constitución del colectivo Acción Educativa en Madrid -con

el grupo Aljamía- y la creación de la revista Cuadernos de Pedagogía (19) en Barcelona. En este primer período cabe destacar, también, la formación del " Grupo Eina/13-16" -en el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona- y del grupo "Cronos" -en el ICE de la Universidad de Salamanca- (20).

---

(19)En González, Guimerá y Quinquer (1987) puede verse un análisis de los artículos de Geografía, Historia y Arte de los 150 primeros números de la revista, con reseñas de todos los artículos y la reproducción de los más significativos. En el libro agrupabamos todos los artículos en cuatro apartados:reflexiones teóricas; alternativas a la programación oficial; experiencias puntuales y explotación de recursos. Señalábamos, además, para el caso concreto de la Historia, cuatro vías de análisis para el período comprendido entre enero de 1975 y julio/agosto de 1987: la renovación; los problemas de comprensión conceptual; el alumno investigador como vía de solución y las aportaciones de las experiencias. En cuanto al número de artículos y su distribución en el período 75-82, cabe señalar que sólo 11 artículos se refieren a la enseñanza de la Historia, con dos años "estrella" -el 75 y el 77- y un curso que centra la atención -Primero de BUP-.

(20) Una primera aproximación a la historia de estos grupos de renovación puede verse en Guimera y González (1989) "Problemas de Didáctica en las Ciencias Sociales ante la Reforma de la Enseñanza Secundaria" (inédito), Banco Exterior de España (Beca de investigación).

En el segundo período, 1982-1992, marcado por el inicio del proceso de experimentación de la reforma, los acontecimientos se han sucedido con un ritmo bastante vertiginoso, si lo comparamos con las décadas anteriores: Symposiums y Jornadas; creación de dos asociaciones -la Asociación Universitaria de profesores de didáctica de las Ciencias Sociales y la Asociación Española de Profesores de Historia y Geografía- ; publicaciones sobre la enseñanza de la historia -documentos sobre la reforma, libros, artículos, la sección "Enseñar Historia" de la revista Historia 16 , el Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales, el Boletín informativo de la Asociación Española de Profesores de Historia y Geografía -.

De esta década(21) unos destacan, como Cuesta Fernández (1991), que viene marcada por el paso del experimentalismo y espontaneísmo de los setenta a la investigación y producción teórica de finales de los ochenta. Otros, como Mainer Baqué(1991), dirán que la década de los ochenta supone un cambio de orientación historiográfica y un cambio en la consideración social de la enseñanza de la disciplina en nuestro país. Sin olvidar que todo esto se ha visto acompañado -quizá propiciado- por lo que Pagès (1991) señala como un proceso de cambio descentralizado, abierto y participativo.

---

(21) Pueden verse otras aproximaciones a la historia de esta década en Cuesta Fernández, 1989 y 1991, Domínguez, en prensa y González, Guimerá y Zaragoza, en prensa.

3.5.1.- La Historia integrada en las Ciencias Sociales y el continuum histórico, temas para un discreto debate.

El principio de la década no fue muy rompedor. El proyecto de experimentación del año 1983 continúa con un enfoque "clásico" de una historia por sociedades (BELLVER, 1986) y se pone el acento en un cambio "didáctico". Las primeras reacciones no se hacen esperar y ya desde los primeros momentos (RODRÍGUEZ ADRADOS, 1984) se critica, aunque sin referirse en concreto a la historia, el desprecio que se hace de la memoria y el esfuerzo, la eliminación/degradación de los contenidos, (PRADES, 1984) o la no utilización del libro de texto único en la experimentación de la reforma.

A partir de 1984, y con las propuestas de integración de la Historia en un área de Ciencias Sociales -como queda patente en el mismo título del Symposium de 1984 "La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado"- se empieza a detectar un cierto malestar en determinados círculos de profesores de secundaria y de historiadores. El mismo MEC es consciente de los problemas al dedicar este Symposium a la discusión de los nucleos fundamentales (22) que debían articular el

---

(22) El tema de los "núcleos conceptuales básicos" también es el centro del Simposio que en 1985 organiza el ICE de la

curriculum integrado y las dificultades que podían presentar.

El primero en dar la señal de alarma es quizá Julio Valdeón Baruque (23), historiador y antiguo catedrático de Instituto, que publica, el 14 de noviembre de 1984, un artículo en Diario 16 en defensa de la no desaparición o perdida de identidad de la historia disuelta en las ciencias sociales, tanto en EGB como en BUP. El título resume el problema denunciado : "La enseñanza de la historia en peligro". Valdeón continua con sus denuncias en distintos medios de comunicación. Unas veces (VALDEON, 1985,a) pide un debate sobre el tema de la historia en los nuevos planes de estudio (24) y denuncia la desaparición de la historia. En el ciclo 12-14, denuncia la sustitución de nuestra disciplina por el análisis de unos cuantos modelos de sociedades; en el 14-16, al poner el acento en lo estructural y omitir la referencia a procesos históricos concretos, al primar la sincronía sobre la diacronía. Críticas que se resumen en las siguientes palabras (1988 b, p. 66): " Un bagaje pobre, equívoco conceptualmente y, lo que es más

---

(cont. nota 22) Universidad Autónoma de Madrid (CARRETERO, POZO y ASENSIO,M.-comp.-, 1989).

(23) Sin olvidar a Arostegui que también hace su aportación con diversos artículos sobre los contenidos de la historia a enseñar (1984,1985 y 1989).

(24) Basa sus critican en el proyecto Hacia la Reforma de 1984.

grave, deshistorizado. Tal es, en síntesis, lo que se propone como conocimientos históricos en el proyecto de reforma de las enseñanzas medias". Otras veces, sus artículos (VALDEóN BARUQUE, 1985,b) sirven para recordar las diferencias entre Historia y Ciencias Sociales y defender la enseñanza de la historia como disciplina independiente que contribuye a poner de relieve que somos parte de un proceso y formar y preservar la memoria histórica de un colectivo, base de la conciencia nacional.

A pesar de las críticas y de los problemas que los distintos historiadores presentes en el Symposium de 1984 señalaron, el MEC (BELLVER, 1986) sigue con la idea de articular el área y la parte que corresponde a la historia, a partir de unos conceptos básicos. Era el principio de un doble problema, se acusará al MEC -y en aquellos momentos con una cierta razón- de querer suprimir el continuum histórico como eje de los currícula de Historia y de desfigurar la historia al integrarla -desdibujada- en un área de Ciencias Sociales. La situación tampoco estaba tan clara si tenemos en cuenta que Bellver (1986), en aquellos momentos responsable de la reforma de nuestra área, señalaba la imposibilidad real de suprimir un programa "cronológico" por los profesores y su no aceptación de un prograna "acronológico".

En otros niveles, en la base de la profesión, el tema todavía no había -aparentemente- llegado ni preocupado excesivamente. Si tomamos como ejemplo la "la. Trobada de Seminaris de Catalunya" de 1985, de la lectura de las

comunicaciones se pueden rastrear algunas de las inquietudes que giran en torno a la enseñanza de la historia. Poco a poco, la preocupación por el futuro de la historia en los nuevos planes de estudio salta a la prensa. En 1986, el suplemento de Educación de El país y la sección "Enseñar Historia" de la revista Historia 16 recogen la inquietud que el tema produce en la "2a. Trobada de Seminaris de Geografía i Història i Formació Humanística de Catalunya" y que se puede resumir en (GONZáLEZ, INMA y otros, 1986) la crítica a la posible sustitución del continuum histórico como eje del curriculum -aunque también se crítica el papel jugado por la cronología y el continnuum histórico en una enseñanza de la historia finalista-progresista-. Martínez Shaw (1986), ponente en la 2a. Trobada de seminaris, anima el escaso debate que genera la reforma con un artículo en Historia 16 cuyo título -"Historia integrada y bachillerato"- quiere ya centrar el tema y puede servir para entender la línea de críticas que desde un sector recibe el proyecto de "reforma" del año 1986. El citado historiador dirá que la práctica pedagógica no puede ir en contra de la ciencia histórica y critica el posible abuso de una enseñanza de la historia apoyada en la prioridad del conocimiento a partir de la experiencia y que, reforzando los planteamientos del nacionalismo radical, se centra en el estudio de hechos cercanos con conclusiones intransferibles. También critica, en las nuevas propuestas, la pérdida del marco general de referencia, del proceso al primar el discontinuum histórico y el presentismo. Reconoce, el citado historiador, que la

práctica pedagógica intenta superar la visión positivista del hecho histórico y de los grandes protagonistas, pero sustituyéndolos por los hechos de la infraestructura económica y social o por los "ejes explicativos" que dan la clave de una época. Reduccionismo que, según Martínez Shaw, no cuenta con los últimos avances de la historiografía (mentalidades) y que impide, a veces, aprender que la realidad es múltiple.

En el proyecto de 1987, el MEC mantiene la Historia dentro de un área de "Estudios sociales y Humanidades" juntamente con Educación Cívica, Introducción a las Ciencias Sociales, Geografía, Historia del Arte y Cultura de otros países. Y Valdeón continúa en su línea de testimonio combativo en defensa de la historia y cuestiona (1987,a) la supresión de la Historia de España y de los acontecimientos, o defiende (VALDEóN, 1987,b) la enseñanza de la historia para preservar la memoria colectiva, como substrato de la idea de nación o para configurar la conciencia ideológica y política de una sociedad. Cuatro ideas básicas en su defensa de la historia se plasman en un artículo (VALDEóN, 1987,b):

1.- La Cronología, eje básico del conocimiento histórico, a pesar de la dificultad de la noción de tiempo histórico.

2.- No hay historia sin acontecimientos.

3.- Primacía de la idea de cambio.

4.- No puede desintegrarse la historia en las Ciencias Sociales.

Sin olvidar que es esencial (1987,b, p. 93) su defensa continuada de la idea de proceso y de transformación: "Sólo

el estudio de la historia puede concienciar al hombre de que forma parte de un proceso y de que en el mismo se han producido, en el transcurso del tiempo, numerosos cambios..... el mundo no es definitivo, el hombre debe transformarlo".

Pero también surgen otras voces, con otros temas, sirvan de ejemplo El GRUP d'ESTUDIS del TERCER MóN (1987, pp.146-47) de todo un sector de la profesión que, al margen de las propuestas de futuro, denuncian un presente de la enseñanza de la historia etnocentrista y eurocentrista y apuestan por la tolerancia como "la máxima expresión del respeto intercultural y la única forma válida de acercarse a los hechos históricos, con garantías mínimas de rigurosidad". Otro forma de enfocar el problema puede ser la ponencia de Cuesta (1988) sobre "La enseñanza de la Historia en España" con su crítica al mantenimiento de una concepción enciclopédica del saber histórico y su demanda de una reflexión sobre las relaciones entre historiografía y enseñanza de la historia.

En Catalunya, y en cuanto al tema de la integración de la Historia en un área de Ciencias Sociales, el problema es el mismo que en el territorio MEC. En nuestra "III Trobada" nos planteamos los problemas del cambio de denominación del área de conocimiento: "Present i futur de les Ciències Socials als Ensenyaments Secundaris" y que nos sirven para seguir y debatir las propuestas de currícula que van elaborando el MEC y el Departament d'Ensenyament, y para conocer la opinión de historiadores, geográfos, economístas etc... respecto al papel de sus disciplinas en las

propuestas de curriculares. El historiador invitado -por méritos evidentes- fue Valdeón, cuyas reflexiones sobre el tema fueron publicadas parcialmente en el suplemento de Educación de El País (1988,a,b), centrándose esta vez en la denuncia de la guerra declarada a los contenidos frente a las destrezas y habilidades, en la obsesión por el presente y en la desaparición de la historia como disciplina (1988,a,p.106) "que puede ofrecer una visión del desarrollo en el tiempo de las sociedades humanas".

También en Catalunya, en el "Primer Sympòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials"(25) celebrado en Vic y organizado por las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, se debate este tema. En este foro, Fontana (1988) (26) enfocará el tema desde otro ángulo. Dirá que no le preocupan los intentos de diluir la historia en las Ciencias Sociales porque en los países que ya lo han intentado han fracasado y vuelto a la enseñanza de la historia aunque sea "controlada y vacunada contra todo lo que parezca socialmente peligroso" (FONTANA, 1988,p.21).

---

(25) En EGB la adopción de la denominación "Ciencias Sociales" parece estar asumida y así se refleja en el título.

(26) Hay que recordar que Fontana empezó a interesarse por este tema ya en los años setenta y desde entonces sus libros (1982, 1992), artículos (1975, 1989), ponencias (1983, 1988), conferencias (1984) y entrevistas (GATELL y QUINQUER, 1993) han sido seguidos con interés.

Esta "no preocupación" se apoya en dos razones: una es la razón científica, la aportación de la historia es vital para los que cultivan las Ciencias sociales; otra es la razón del uso social y educativo de la historia, la percepción de pertenecer a una colectividad nacional, esencia del patriotismo(27). A Fontana lo que le asusta es (1988,p.28) "qué clase de historia podremos enseñar, qué clase de historia nos dejarán enseñar."

En 1989, el MEC publica el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo y el Diseño Curricular Base (MEC, 1989, a y b) del "Area de Geografía, Historia y Ciencias Sociales". Le siguen -o le preceden en algunos casos- la publicación de las distintas propuestas autónomicas (28): Galicia (CALLEJA, et al., 1989) y la Comunidad Autónoma Vasca (CELORIO, et al., s.f.) casi con la misma denominación que el MEC; La Generalitat de Catalunya

---

(27) Fontana cita como ejemplos Francia (Chevenement) con un gobierno socialista e Inglaterra (Keith Josep) con un gobierno conservador.

(28) En González y Domínguez (1993) puede verse una aproximación a la historia de los Diseños Curriculares del área de nuestro país. La situación es diversa pero la LOGSE estabecía un área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y el MEC, en el Real Decreto 1007/1991 (BOE 26 de junio de 1991) de "Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria" daba como denominación del área "Ciencias Sociales, Geografía e Historia".

(HERNáNDEZ y TREPAT, 1988) y la Junta de Andalucía (HIDALGO et al., 1989) con un área de "Ciencias Sociales"; la Generalitat Valenciana (MAESTRO,1987. MAESTRO y SOUTO, 1988) con un área de "Geografía e Historia". Dos grupos de prestigio en nuestro campo profesional, Asklepios/Cronos (1991) dirán al referirse a esta situación que en todos los documentos, a excepción del DCB valenciano, se solventa de manera muy parecida la tensión disciplinariedad/interdisciplinariedad, aunque el andaluz es el más multidisciplinar, el catalán el pionero y el del MEC el más coherente y fundamentado.

La primera constatación es la consideración final de la Geografía y la Historia como disciplinas con entidad propia en un área que se denominará, finalmente, "Ciencias Sociales, Geografía e Historia". El equipo diseñador (DOMíNGUEZ et alt., 1990, p.8) al hacer la divulgación del Diseño Curricular dirá "...se ha tratado de diseñar un área con una estructura sólida y, a la vez, respetuosa con las disciplinas científicas que la forman. .... La Historia y la Geografía tienen una mayor presencia en el área por su mayor tradición pedagógica y porque ambas abordan la realidad humana y social desde una perspectiva más global e integrada" . Esta intención se traduce en una serie de ejes temáticos con una fuerte presencia de estas dos disciplinas y especialmente de la Historia.

No puede extrañarnos la reacción de Valdeón (1989,a p. 104) ante la publicación de el Diseño Curricular Base "En principio debo confesar que la lectura del diseño citado me ha producido una sensación de alivio. La historia no ha

desaparecido del curriculum..... Pero aún hay que añadir otro aspecto que juzgo saludable: la historia que figura en este diseño ofrece sus específicas señas de identidad " ...."la historia finalmente se ha salvado, después de haber sido objeto de los más despiadados ataques. ¿Cómo olvidar que en los primeros ensayos de la reforma de las enseñanzas medias la historia quedaba diluida en el proceloso océano de lo social?". Más escéptica es la valoración de Revilla y Medina (1990) ante una solución que califican de salomónica e, incluso de ambigüedad calculada, de solución de compromiso. Pagès (1989), en su valoración, dirá que (1989,p. 9) "La denominación dada por el MEC al área que incluye la Historia -Geografía, Historia y Ciencias Sociales- debería bastar, en mi opinión, para poner fin a la estéril polémica sobre el contenido y la denominación de origen de las disciplinas...." y señalará un aspecto que considero importante (1989,p.9) "aunque el nombre de Ciencias Sociales ha hecho fortuna en la EGB, han sido muy pocos los proyectos curriculares científico-sociales que se han desarrollado en nuestro país. Los proyectos predominantes, tanto en la EGB como en las secundarias, han sido fundamentalmente proyectos disciplinares." añadiendo que el problema nunca ha sido de forma sino de fondo. Pagès destacará un aspecto del cambio (1989, pp. 9-10) "se rompe con la instrumentalización del conocimiento histórico al servicio de la creación de la conciencia nacionalista que había precedido la enseñanza de una Historia centralista y españolista, y que aún preside algún que otro proyecto curricular de algunas comunidades

autónomas.".

Pero hay otras valoraciones. Moreno Sardà, A.(1991) critica la pervivencia de una visión "andropocéntrica" de la historia y Abalo Garea (1991) considera que el decreto de mínimos contradice el modelo curricular, que tenía como piedra angular unos objetivos generales mientras que el decreto de mínimos presenta un área perfectamente secuenciada, que pone en primer plano los hechos, conceptos y principios y relega las habilidades, destrezas y técnicas de trabajo, los valores y las actitudes en un segundo plano. Cambio que, según Abalo Garea se acerca a las propuestas de 1983-84, del ciclo superior de EGB.

Desde los libros, los artículos, las investigaciones, o las Jornadas parece que hemos vivido y estamos viviendo, unos momentos de cambio. Pero ¿y en las aulas? ¿ha cambiado la situación? o todavía tiene vigencia lo que decía Pereyra (1982, pp.18-19) en 1982 "Antes decíamos que estábamos lejos de la historia aberrante y memorística de nuestro pasado inmediato, pero en realidad no sabemos a ciencia cierta si los estudiantes de hoy tienen de ella un concepto menos peyorativo. Costará bastante suprimir el cliché de materia aburrida y poco útil...", o lo que, en esta misma línea, Zaragoza (1981) se preguntaba: ¿comprende el alumno la dimensión propia de la historia o la ve como una erudición carente de sentido?.

SEGUNDA PARTE

EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.

EL ALUMNO MEDIADOR DEL APRENDIZAJE:

LA VISIóN, LAS REPRENTACIONES DE LOS ALUMNOS.

Tres son los capítulos de que consta esta segunda parte. En el capítulo cuarto se introduce el tema de las aportaciones de la didáctica y de la psicología al aprendizaje y se incluyen las principales aportaciones que se han producido en relación al aprendizaje de la Historia. El capítulo quinto introduce el tema desde las teorías sobre el alumno mediador de su aprendizaje, y el papel de las percepciones, intenciones, representaciones o visiones. El capítulo sexto recoge diversas investigaciones relacionadas con este tema y la enseñanza/aprendizaje de la Historia.

4.- PSICOLOGÍA, DIDáCTICA Y APRENDIZAJE.

Si, como dice Gage, (1964, cit por AUSUBEL, NOVAK y HANESIAN, 1978, 2a.ed., p. 25 de la edición castellana de 1990) las teorías del aprendizaje se interesan por cómo un organismo aprende y las de la enseñanza por cómo una persona influye en un organismo para que éste aprenda, en las teorías del aprendizaje podríamos encontrar planteamientos que nos acercaran a distintas formas de entender los procesos que intervienen y en las teorías de la instrucción deberíamos ver las líneas maestras de su aplicación en el aula. Este acercamiento entre teorías del aprendizaje y de la enseñanza no es nuevo. Ya a principios de siglo, Thorndike recomienda trasladar las leyes del aprendizaje al diseño de la instrucción y de sus materiales y, en los años 40, Skinner también se interesará por la aplicación al aprendizaje escolar de las teorías conductistas.

Desde los años 60, el interés por el aprendizaje continúa con las aportaciones de la psicología cognitiva (1) y

---

(1) Para una aproximación al tema de las teorías cognitivas del aprendizaje véase E.D. Gagné (1985, 1991 ed. castellana), J.I. Pozo (1989) y J.Gallifa i Roca (1990). También puede consultarse el libro de Neisser (1967) que se considera como el primer manual publicado sobre psicología cognitiva.

de la psicología de la instrucción, como puente entre la teoría psicológica y la praxis educativa (2). "Enseñanza" y "aprendizaje" se conciben como dos procesos distintos y complementarios. Fenstermacher (1989) define la tarea de enseñar como la acción que facilita la acción de estudiar, que enseña como aprender y especifica que la función de un profesor no es transmitir, o implantar, un conocimiento sino más bien instruir al estudiante sobre cómo adquirir el contenido. Si, en estos momentos, por aprendizaje entendemos el proceso psicológico personal de acceso a los nuevos conocimientos y nos interesamos por los mediadores que intervienen, por enseñanza podemos entender el conjunto de decisiones tomadas por el profesor para que los alumnos adquieran determinados conocimientos y nos interesamos por las estrategias que le dan soporte.

Si analizamos las relaciones entre psicología y didáctica, desde la perspectiva de la enseñanza de la Historia en nuestro país y en los últimos veinte años, podríamos desta-

---

(2) El tema de las relaciones entre Psicología y Didáctica ha sido tratado por Coll (1989) desde el planteamiento de presentar a la Psicología educativa como enlace entre la teoría psicológica y la praxis educativa. El tema, desde la doble aportación de psicológos y didactas, ha sido tratado en el primer Encuentro sobre Psicología y Didáctica, celebrado en Barcelona el 27,28 y 29 de mayo de 1992. En el caso de las Ciencias Sociales las ponencias fueron encargadas a Carretero y Pagès.

car tres momentos clave: el conductismo y el "boom" de las taxonomías (3), de las que Bloom es el representante más conocido en nuestro campo; la psicología genético/evolutiva de Piaget y su impacto a través de la trasposición didáctica de Aebli y la enseñanza por descubrimiento (4); la psico-

---

(3) Para aproximarse al tema de las taxonomías y de su impacto pueden consultarse los siguientes autores: Bloom et al. (1956), Eisner(1967), Mac Donald-Ross (1973), Peterssen (1974), De Landsheere, V. y De Landsheere, G.(1977), Novak (1977) y Gimeno Sacristán (1986).

(4) Ver Aebli (1958) para la trasposición didáctica de las teorías de Piaget. Barrón Ruíz (1991) ofrece una aproximación actualizada a los pros y contras del aprendizaje por descubrimiento. Para una valoración crítica de la denominación enseñanza por descubrimiento véase Morine,H.y G. (1973), Ausubel, Novak y Hanesian (1978), Pozo, Asensio y Carretero, (1989). Otras veces el desacuerdo se da en cuanto al nivel de edad apropiado para el uso de los métodos de descubrimiento y así vemos que Ausubel(1961) admite el aprendizaje por descubrimiento en la escuela elemental, pero cree que en la secundaria el alumno está capacitado para aprender por otros caminos y que sería mejor utilizar otros métodos. Otras veces el desacuerdo surge por la supuesta necesidad del método de descubrimiento a determinadas edades, desacuerdo que lleva a Ausubel, Novak, Hanesian (1978, p. 35 de la edición castellana de 1990) a afirmar que " en ninguna etapa del desarrollo tiene el alumno que

logía educativa/cognitiva de Ausubel, Novak y Hannesian y sus implicaciones didácticas, con la revalorización de la enseñanza/aprendizaje por transmisión/recepción (5). Los dos primeros han sido referentes claros de la renovación didáctica de la Historia en los últimos quince años. Estos dos nombres, Piaget y Bloom, se repiten en artículos y guías didácticas de grupos como Germanía, Grupo 13-16 y Cronos. El Grupo Germanía-75 (1987) asume como base de su experiencia didáctica a Piaget, citando además a Talyzina y al construc-

---

(cont. nota 4) descubrir independientemente los principios para ser capaz de entenderlos y usarlos con sentido." También hay críticas referidas al alcance de las investigaciones sobre aspectos concretos del aprendizaje de conceptos en una instrucción por descubrimiento, como en Brainerd (1978). Novak (1977) no critica directamente a Piaget sino a las consecuencias derivadas de la implantación y auge de los métodos basados en la investigación, que -en las discusiones sobre el aprendizaje por descubrimiento- olvidaron el papel que juegan los marcos conceptuales previos en la adquisición de conocimientos. Novak (1977,p.96 de la edición castellana de 1990) achaca el atasco producido en estas discusiones "a la pobre definición de lo que debería ser el objetivo principal del aprendizaje por descubrimiento: el desarrollo del sistema conceptual del individuo a través del aprendizaje significativo."

(5) Ver páginas 160-168.

tivismo. El Grupo 13-16, en la guía del profesor de su primera edición del ICE (1981), explicitaba que su proyecto se basaba en los principios generales de la pedagogía operatoria y citaba a Piaget, Peel y Bloom. La cita se repite con el Grupo Cronos (1984) que se reconoce influenciado por la "pedagogía por objetivos" y el conductismo, aunque dice haber "huído voluntariamente del mimetismo taxonómico al uso (Bloom y discípulos)" y, más tarde (1987,p.93.), muestra su preocupación por la aplicación mecánica de la psicología piagetiana. También estos nombres figuran en las orientaciones para el profesor de uno de los libros de texto paradigmáticos de la renovación de los 70 (6).

El presente/futuro, de momento, está marcado por los principios básicos a tener en cuenta en la intervención educativa, que se expresan en el Diseño Curricular Base de la Enseñanza Obligatoria (MEC, 1989,b)(7). Las referencias son

---

(6) Véase el libro de FERNáNDEZ, A. y otros (varias ediciones) Occidente. Historia General de las Civilizaciones y del Arte. 1. de BUP. de la Ed. Vicens Vives, uno de los más utilizados y de más prestigio en su época.

(7) Antes ya, Coll (1986) había señalado que tenían en cuenta: La teoría genética de Piaget y sus colaboradores; la teoría del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotsky y sus prolongaciones en la psicología cultural de Cole que integra desarrollo, aprendizaje, cultura y educación; la teoría de los conocimientos previos de Vygotsky y Cole, sobre el peso de la educación escolar

claras (MEC, 1989, b, p. 32) " ...partir del nivel de desarrollo del alumno" y se hace referencia explícita a la psicología genética y a los períodos o estadios evolutivos. Piaget continúa estando presente. El segundo y tercer principio básico de intervención, hacen referencia a la necesidad de (MEC, 1989,b, pp. 32 y 33) "asegurar la construcción de aprendizajes significativos"(8) y de posibilitar que los alumnos sean capaces de aprender a aprender.

(cont. nota 7) previa, el aprendizaje espontáneo y la educación no escolar; las teorías del aprendizaje verbal significativo de Ausubel y de la asimilación de Mayer, de los esquemas de Anderson, del conocimiento previo de Norman, y la teoría de la elaboración de Merril y Reigeluth, para la selección y organización de contenidos, aunque sea un intento inacabado.

(8) Coll ha publicado artículos sobre el aprendizaje significativo, con temas como (COLL y SOLE GALLART, 1987) la importancia de los contenidos en la enseñanza, o (COLL, 1988) reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo desde Rousseau, Dewey, Ferrière, Montessori, Decroly, Cousinet, Freinet, pasando por los años 60 y el aprendizaje por descubrimiento -con Bruner y Piaget- hasta Rogers y la enseñanza centrada en el alumno y adaptada a sus necesidades. También ha enfocado el tema desde (COLL y SOLE, 1989) la ayuda pedagógica. Puede verse una recopilación de sus artículos, publicados entre 1978 y 1988, en Coll, 1990.

4.1.- Hacia una didáctica basada en el aprendizaje significativo: El aprendizaje por recepción, construcción y reestructuración.

Si desde la psicología conductista se hacía hincapié en la importancia de la adquisición de hábitos y en el efecto de la repetición o del refuerzo, y con la psicología genética se destacaba el papel de la acción como creadora de pensamiento y el papel de los estadios de desarrollo operativo en el aprendizaje, en estos momentos -desde la psicología educativa- se revisa el papel que tienen en el aprendizaje la repetición, la asimilación y la abstracción y se pone el acento en los conocimientos previos.

Novak, Hanesian y muy especialmente Ausubel, son nombres ligados a una serie de cambios acerca de nuestra concepción del aprendizaje y la enseñanza. Ellos han resituado, desde su perspectiva del aprendizaje significativo, temas que han sido objeto de debate durante años: aprendizaje memorístico, aprendizaje repetitivo, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje por recepción..... Y han elaborado una teoría basada en el papel del proceso de asimilación en la adquisición de nuevos conocimientos y en el papel de los conocimientos previos en la asimilación.

Novak (1977) explica su interés por la teoría de Ausubel a partir de su necesidad de una teoría que explique las diferencias en la capacidad de las personas para apren-

der sin recurrir a explicaciones basadas en mecánismos neuronales. En la teoría de Ausubel, el factor individual más importante para el aprendizaje son los conocimientos previos, lo que ya se sabe.

Veamos brevemente la aportación de Ausubel y sus colaboradores.

4.1.1.- Aprendizaje repetitivo y aprendizaje significativo. El papel de los conocimientos previos.

Empezaremos con un interrogante: ¿cómo aprende el alumno?. Ausubel, ante esta pregunta, empieza estableciendo una diferencia importante entre dos tipos de aprendizaje -repetitivo y significativo- diferenciación que nos permitirá contemplar distintas formas de incorporación de la información en la estructura cognitiva del que aprende. Desde esta perspectiva y, según su teoría, el aprendizaje será repetitivo cuando no se relacionan sustantivamente los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos y significativo cuando se relaciona de forma sustantiva con lo que el alumno ya sabe. Ausubel, Novak y Hanesian (1978) incluyen la repetición, la asimilación y la abstracción como fases necesarias en distintos momentos del aprendizaje, como formas distintas de realizar aprendizajes significativos en contextos de recepción y de descubrimiento.

Para Ausubel varios son los factores que hacen el

aprendizaje significativo más eficaz que el memorístico (NOVAK, 1977): retención más duradera de la información, facilitación de nuevos aprendizajes y producción de cambios profundos que van más allá del olvido de detalles concretos y que, al producir una diferenciación progresiva de los inclusores, aumenta la capacidad para aprender e incluso si se olvida -inclusión obliterativa- deja secuelas en el inclusor y facilita así otros aprendizajes. Pero, cuando no hay conceptos relevantes en la estructura cognitiva la nueva información se adquiere de memoria, es decir, se almacena arbitrariamente en la estructura cognitiva y la interacción entre la información nueva y la previa es mínima o nula. Este tipo de aprendizaje sólo es necesario cuando se adquiere información totalmente nueva -no hay posibilidad de establecer un puente cognitivo- y en otras circunstancias sólo tiene una ventaja: recordar exactamente el mensaje original, aunque para poderlo recordar horas o días después sea necesario un sobreaprendizaje o repetición.

Siguiendo con esta teoría vemos que Ausubel establece una serie de condiciones, necesarias, para que ese aprendizaje se dé:

En primer lugar, que el material sea potencialmente significativo; no debe ser arbitrario, ni confuso, y debe ser funcional.

En segundo lugar, que el alumno disponga de los conocimientos previos necesarios para realizar el nuevo aprendizaje, o dicho de otra manera, (NOVAK, 1977) el aprendizaje significativo dependerá del grado de desarrollo de los con-

ceptos relevantes de la estructura cognitiva y de la gama potencial de relaciones nuevo/viejo porque, para que se de un aprendizaje significativo, es necesaria la interacción entre lo nuevo y la estructura cognitiva previa, es necesario disponer de ideas inclusoras en la estructura cognitiva que funcionen como un "organizador previo" capaz de tender un "puente cognitivo" entre el nuevo concepto y las ideas previas. Para Novak (1977) toda la teoría de la asimilación de Ausubel se apoya en la interacción entre el material nuevo y los inclusores que durante el proceso se modifican y diferencian como resultado de la asimilación de nuevos conocimientos.

Y en tercer lugar, una predisposición para el aprendizaje, una actitud favorable a la realización de aprendizajes significativos, para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe y no memorizarlo repetitivamente. Para Novak (1977) el grado de significatividad del nuevo aprendizaje puede estar más condicionado por la predisposición del sujeto que por los materiales preparados para facilitar el aprendizaje. Una falta de predisposición para el aprendizaje significativo puede derivar en un aprendizaje memorístico, que no exige el esfuerzo de asociar el nuevo conocimiento con los previos.

4.1.2.- La diferenciación entre aprendizaje y estrategia de instrucción.

Ausubel desde la psicología educativa, centra sus estudios en los problemas del aprendizaje en un contexto educativo y en el acceso a los conceptos científicos a partir de los conceptos previos de la vida cotidiana. Un aspecto central de su teoría es la concepción del aprendizaje y la enseñanza como continuos y no como variables dicotómicas y la diferenciación entre aprendizaje y estrategía de instrucción.

En esta concepción del aprendizaje el grado de repercusión de la educación escolar sobre el desarrollo personal del alumno dependerá de su capacidad de promover aprendizajes significativos de los hechos, los conceptos, los procedimientos, o de las actitudes objeto de aprendizaje. Pero, ¿qué papel juega el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento?, ¿Qué papel juegan los conceptos y las ideas previas?. Veámoslo.

Después de décadas dedicadas al análisis y defensa del aprendizaje por descubrimiento en estos momentos se puede reconocer (NOVAK, 1977) que:

a) La mayor parte del aprendizaje escolar es aprendizaje receptivo.

b) El aprendizaje por recepción es "el medio principal de adquirir grandes cuerpos de conocimientos" (AUSUBEL,

NOVAK y HANESIAN 1978, p. 37 de la edición castellana de 1990)

c) Se ha estudiado poco, o nada, la función del aprendizaje por recepción y la asimilación de conocimientos.
d) Para mejorar la enseñanza es necesario analizar las posibilidades del aprendizaje por recepción.

La aportación de Ausubel viene a resituar en un nuevo contexto, el del aprendizaje significativo, la posibilidad de producir aprendizaje por exposición/recepción y reconstrucción de conocimientos. Según éste modelo la estrategia expositiva debería conjugar el carácter constructivo del aprendizaje y la transmisión de conocimientos.

La concepción ausubeliana del aprendizaje se resume diciendo que también puede entenderse lo que se recibe y que la verdadera alternativa a la repetición es el significado, que puede alcanzarse tanto por descubrimiento como por exposición. Ausubel y su teoría sobre el aprendizaje significativo como única alternativa a la repetición vienen a poner fin a la identificación entre procesos de aprendizaje y estrategias de enseñanza y a la lucha entre enseñanza expositiva y enseñanza activa. Ausubel niega la relación causal determinista entre unas formas de enseñanza y unos tipos de aprendizaje y afirma que, aunque se produzca una cierta interacción, son independientes.

Con el reconocimiento ausubeliano de la posibilidad del aprendizaje verbal significativo/receptivo se abre un nuevo camino. Novak (1977, p.97 de la edición castellana de 1990), sobre éste tema añade que

"Dada una misma información para aprender, puede que un individuo establezca poca o ninguna conexión con conceptos que ya tiene en su estructura cognitiva (es decir, que aprenda de memoria), y que otro individuo relacione conscientemente la nueva información con uno o más elementos de su sistema conceptual que le parezcan relevantes (es decir, que aprenda significativamente)..."

Y, naturalmente, cualquier individuo puede oscilar entre los dos estilos, memorístico y significativo, de una vez para otra, dependiendo de su disposición para el aprendizaje, de tal manera que el estilo de aprendizaje de un individuo se caracteriza mejor por su conducta general que por la forma en que realiza una sola tarea de aprendizaje.

4.1.3.- Estrategias de instrucción para un aprendizaje significativo: de la clase magistral a la instrución tutorial.

Tan importantes como la base psicológica de esta concepción son sus consecuencias para la didáctica. Podríamos empezar recordando la diferencia entre aprendizaje y estrategia de instrucción, básica para la teoría ausubeliana. Desde el aprendizaje se interesa por las diferencias entre el memorístico y el significativo, en cuanto a la

incorporación de la información en la estructura cognitiva. Desde la instrucción se interesa por el aprendizaje receptivo y por descubrimiento.

A pesar de los muchos enfoques de enseñanza que se pueden describir -sesiones de discusión en grupo, el trabajo de laboratorio o de estudio, la instrucción tutorial, la instrucción individualizada, el aprendizaje por dominio- (NOVAK, 1977,p. 163 de la edición castellana de 1990) "para muchos alumnos y profesores, la enseñanza es sinónimo de clase magistral". Pero, ¿qué es una clase magistral desde un punto de vista de aprendizaje significativo? Para Novak, las clases magistrales son potencialmente significativas, pero depende de: el ritmo de la clase; la estructura conceptual previa de cada alumno; el papel asignado a la toma de apuntes, que frecuentemente desvía la atención del sujeto hacia la escritura y no al aprendizaje; el estudio previo de los apuntes fotocopiados facilitará la comprensión de la clase magistral y evitará tomar apuntes; e incluso, la voz, la entonación, las sonrisas, los suspiros, y los movimientos corporales.

Véamos las otras posibilidades: las sesiones de discusión en grupo(9), el trabajo de laboratorio o en el estu-

---

(9) Dice que pueden ayudar al alumno a detectar lagunas en su marco conceptual y a entender cómo se relaciona la nueva información con conceptos más amplios e inclusivos, además de fomentar las relaciones humanas, al expresar emociones y tendencias en torno a los valores.

dio(10), la instrucción individualizada -mediante cursos por módulos-,la audio-tutorial o instrucción asistida por ordenador, el aprendizaje por dominio de unidades completadas, la instrucción tutorial. A todas les concede la posibilidad de fomentar la motivación de impulso cognitivo (11), pero considera que la instrucción tutorial es la más eficaz para la teoría de la asimilación.

---

(10) Destaca su valor como: experiencia directa o soporte para abstracciones primarias; facilitador del aprendizaje de habilidades; ilustrador del método de trabajo de la disciplina. Novak recomienda centrarse en estos tres aspectos por separado.

(11) Novak (1977) distingue tres tipos de motivación para el aprendizaje: la de mejoramiento del yo (la recompensa es el éxito), la motivación aversiva (funciona el miedo al castigo), y la motivación de impulso cognitivo (la recompensa es la conciencia de que se está aprendiendo, el reconocimiento de que se está logrando un aprendizaje) es la más importante, pero no se excluyen.

4.2.- El aprendizaje de la Historia.

A los problemas generales que plantea el aprendizaje, y el aprendizaje de las CCSS(12), cabría añadir otro campo de problemas: los derivados de las dificultades del aprendizaje de la Historia. Asignatura que ha pasado del estudio de una Historia política y diplomática -en la que los acontecimientos, las fechas, los nombres, y su recuerdo, ocupaban un espacio central- a ser una disciplina concebida cómo el estudio de los cambios económicos, sociales e ideo-

---

(12) Para una análisis de las investigaciones sobre los "Social Studies" véase el artículo de Armento (1986) en el Handbook of research on teaching. La autora dice que a pesar de la aparente abundancia de trabajos sobre estos campos hacen falta investigaciones que rompan el (1986,pp.943-44) "gran vacío entre la conceptualización teórica de las metas de la educación de estudios sociales y la realización de estas metas día a día en la escuela" y lamenta lo poco que se ha avanzado en los últimos veinte años, a pesar de los esfuerzos invertidos en el desarrollo de materiales curriculares innovadores. Añade que el trabajo en el aula viene configurado por la lectura, la discusión y el discurso del profesor como elemento dominante de la situación, acompañado de los libros de texto tradicionales que continúan siendo el principal instrumento.

lógicos a través del tiempo, y con una serie de rasgos que Shemilt (1987,b) resume en: cuerpo conceptual, relación y articulación causal, las pruebas y la reconstrucción empática de los hechos, y la forma característica de investigar, generar hipótesis y establecer enunciados. A esto hay que añadir, como indica Lee (1984 a, p.105.), que la comprensión de la historia es difícil para los niños y adolescentes porque es necesario moverse entre muchos puntos de vista, y es fácil -para unos y otros- reducir la historia a un catálogo de afirmaciones formales y casi vacías. También Dickinson y Lee al tratar los problemas de comprensión de la Historia, en su " Making Sense of History" (1984,b), afirman que la comprensión estará condicionada por el tipo de pensamiento que los niños ponen en marcha al enfrentarse con situaciones del pasado que, a su vez, estará condicionado por otros factores como la interacción de la información, el uso que los niños hagan de su experiencia cotidiana, las analogías, la información complementaria o la interacción entre los alumnos.

Podríamos resumir señalando que, bajo la doble influencia de Piaget y de la Psicología Cognitiva, se han considerado como aspectos básicos implicados en la comprensión de la historia los siguientes aspectos: el pensamiento y comprensión histórica; la comprensión de conceptos históricos; el pensamiento hipotético-deductivo; el tiempo histórico; la causalidad histórica y el relativismo cognitivo. Cabría añadir (CARRETERO, POZO y ASENSIO, 1983) la inadecuación entre la capacidad intelectual del alumno y la ma-

teria, los factores motivacionales, sociales, familiares...y los métodos didácticos utilizados en el aula e incluso, como señala Voss (1991), las menores expectativas que estas disciplinas tienen frente a otras como Matemáticas o Ciencias.

Podríamos añadir que a cada rasgo de la Historia como forma de conocimiento le corresponde, en paralelo, un problema de aprendizaje que, evidentemente, se ha enfocado desde distintas perspectivas. Unas veces se ha reducido a un problema conceptual, otras a un problema de adquisición del pensamiento formal, o a un problema de adquisición de habilidades. Dennis Gunning (1978) en su "The Teaching of History" distingue dos grandes etapas en el enfoque de los problemas: de Bruner a Piaget el acento estuvo puesto en la importancia del desarrollo de conceptos, a partir de Bloom en la importancia de las habilidades intelectuales específicas. Pero en los últimos años el centro de atención se ha desplazado hacia las implicaciones de los conceptos previos y las representaciones.

Estamos ante un panorama ciertamente complejo y que plantea un interrogante ¿cuál es la actividad cognitiva necesaria para la comprensión de la Historia?. La respuesta debería tener presente las palabras de Dickinson y Lee en su " Making Sense of History" (1984,b) al destacar que, en general, no es la calidad del pensamiento de los niños lo que imposibilita una Historia escolar válida sino un fallo por parte del profesorado en reconocer la complejidad de lo que están intentando. La solución no pasa por una simplificación

del contenido y los trabajos, sino por un conocimiento mayor de los problemas de comprensión de los alumnos que nos permita diseñar trabajos que traten estos problemas y nos den la oportunidad de hacer un progreso hacia la comprensión. Veamos como se ha intentado paliar el problema desde las distintas corrientes.

4.2.1.- Las taxonomías y la enseñanza/aprendizaje de la Historia.

Influidos por el boom de las taxonomías, Coltham y Fines (1971) (13) traducirán los objetivos generales en específicos para nuestra disciplina y definirán las condiciones que debe de cumplir un objetivo educativo: describir lo que el alumno será capaz de hacer después de haberlo alcanzado; describir lo que un observador puede hacer realizar al alumno e indicar cómo alcanzarlo. Poco después, Gard y Lee (1978, p.177 de la edición castellana de 1982), criticarán la ambigüedad del término "objetivo" y la reducción del contenido a una concepción "puramente instrumental, como un medio para lograr el comportamiento requerido" con el peligro de primar un aprendizaje de destrezas, simples pero observables, sobre un aprendizaje más complejo y no obser-

---

(13) También cabe recordar las aportaciones de Carral y Llopis (1981), Matozzi (1986) y Guarracino (1987,a) en el campo de la Historia y las aportaciones de Orlandi (1975) y de Lafourcade (1977), en las Ciencias Sociales.

vable.

A partir de su definición, Coltham y Fines, fijarán como objetivos para la enseñanza de la Historia los siguientes :

A) Desarrollo de las actitudes hacia el estudio de la Historia, que se resumen en atender, responder e imaginar. La atención, según estos autores, se traduce en objetivos como "muestra interés...", "siente curiosidad...."; la respuesta corresponde a comportamientos tales como " ansioso o entusiasta"; la imaginación, exige el esfuerzo de situarse "en el lugar de" o "en la persona de" a partir de la evidencia y para esto necesita de la "simpatía" y de "la empatía". Son actitudes que pueden darse en todas las edades y estados, sin depender de un desarrollo secuencial progresivo.

B) Los objetivos derivados de la misma naturaleza de la disciplina, corresponde a un comportamiento cognitivo. Aquí se incluye la información, fuentes primarias y secundarias; los procedimientos de organización de la información recibida a través de las fuentes primarias o secundarias; y los productos resultantes.

C) Los comportamientos cognitivos relativos al desarrollo de una serie de destrezas y habilidades referidas a la adquisición de un vocabulario específico, así como a la memorización, análisis, juicio y evaluación de los conocimientos adquiridos.

D) Un objetivo educativo propio de la Historia, el comprobar los resultados educativos del estudio en cuanto a

adquisición de conocimientos y valores, juicio razonado, etc....

Gard y Lee (1978, p.182 de la edición castellana de 1982) en su análisis crítico de estos objetivos destacan la dificultad de su formulación en Historia y que bajo la apariencia de una falsa precisión pueden deformar la enseñanza de la Historia.

¿Por qué esta valoración tan negativa? En primer lugar critican una serie de "debilidades de base": la clasificación de conducta como conativa, afectiva y cognoscitiva, copia de las otras taxonomías a pesar de sus problemas, y que les lleva a confundir a menudo (sección A) la conducta conativa y la afectiva; la distinción inadecuada entre las sección B y C, ; la estructura que une niveles y actividades diferentes; la estructura en secuencias lógicas o de desarrollo.

A pesar de estas críticas también reconocen como positivo el hecho de que su formulación y difusión "ha estimulado la discusión y un pensamiento más cuidadoso entre los profesores" (1978, p.187 de la edición castellana de 1982) y que ha revitalizado la historia obligándonos a reflexionar sobre una práctica superada. En nuestro país, la aportación de Coltham y Fines (1971) tuvo escasa difusión entre los profesores y, por tanto, me atrevería a decir que su impacto nulo. Baste como ejemplo, y a diferencia de la taxonomía de Bloom, que no aparecen ni citados como referencia en los libros de texto renovados y materiales alternativos.

4.2.2.- Los estadios operatorios de Piaget y la enseñanza/aprendizaje de la Historia.

La influencia de Piaget ha sido muy considerable. Thompson (1984) recuerda que las primeras investigaciones sobre el pensamiento de los niños en Historia han estado influidas por las investigaciones de Piaget. Pero también han sido importantes las críticas. Booth (1987), en un artículo sobre el efecto restrictivo de las teorías piagetianas en el curriculum de Historia, ha criticado la rigidez de los estadios y su establecimiento a partir de investigaciones sobre pensamiento lógico matemático. Añade que, al trasladarse al campo de la Historia, se han utilizado de una manera simplista, sin tener en cuenta que es más difícil para los niños razonar hipotética y deductivamente en Historia que en otros campos, y que el estadio formal en historia no se alcanza a los edades establecidas por Piaget, como parece demostrado por las investigaciones de Peel, Coltham, Hallam y Stones, que lo sitúan en torno a los 16 años.

Sin negar el valor del trabajo de las aportaciones piagetianas, Dickinson y Lee (1984,b) dicen que la influencia de Piaget ha hecho que el objetivo de las investigaciones a largo plazo se centraran en el establecimiento de estadios de pensamiento histórico y cuestionan que sea una contribución significativa en el campo de la historia por

las diferencias entre los temas y procedimientos de las ciencias y de la historia. El punto de vista de Shemilt (1980,a), en la evaluación del SCHP 13-16, es más optimista respecto a la validez de las teorías de Piaget para el campo de la historia.

4.2.3.- Psicología cognitiva y enseñanza/aprendizaje de la Historia.

Los cambios introducidos en la enseñanza de la historia a partir de los años sesenta llevaron a muchos profesionales a reflexionar sobre los problemas derivados de la diferencia entre la lógica de la disciplina y la lógica del alumno. En nuestro país la investigación sobre los problemas de la comprensión de la Historia se desarrolla con Carretero y su equipo y, necesariamente, hemos de tomar como punto de referencia sus trabajos. En una de sus primeras publicaciones (CARRETERO, POZO y ASENSIO, 1983, p.57) consideraban la adquisición del pensamiento formal como condición necesaria, aunque no suficiente, para la comprensión de los contenidos históricos por los adolescentes. Años después (CARRETERO y POZO, 1987) en una reflexión sobre las dificultades de adquisición y comprensión de los contenidos de historia en la adolescencia señalaban además de la adquisición del pensamiento formal, los problemas derivados del dominio de conceptos, el relativismo cognitivo o capacidad de analizar críticamente la información de versiones con-

trapuestas de un mismo hecho y terminan destacando la importancia de las ideas previas.

4.2.3.1.- Tiempo histórico

Las investigaciones sobre el tiempo histórico también han formado parte de los trabajos del equipo de Carretero (14) que ya en 1983 (POZO, CARRETERO y ASENSIO, 1983) al analizar los posibles enfoques de un diseño curricular de Historia, para la segunda etapa de la EGB, consideran poco adecuado el enfoque cronológico, pero defienden la cronología y la construcción de nociones como tiempo y duración. El tema vuelve a ser analizado por Pozo y Carretero (1984,a) en un artículo en el que destacan los distintos aspectos a tener en cuenta al referirse al tiempo histórico: nociones de duración, simultaneidad y sucesión; la cronología como instrumento de medida de las relaciones; los problemas de la confusión entre el tiempo medido y el instrumento para medirlo; la sucesión y los problemas de causalidad y cambio social. Tema que es retomado por Pozo (1985,p.14) con un

---

(14) Un referente básico es el trabajo de Jahoda (1963). En Carretero y Pozo (1987) y en Carretero, Pozo y Asensio (1989) puede encontrarse un resumen de sus investigaciones sobre tiempo histórico. También Pagès (1988 y 1989,a) ha trabajado el tema del tiempo histórico desde una perspectiva didáctico/histórica.

cuadro sobre las nociones necesarias para dominar el tiempo histórico y en el que figuran como temas básicos la cronología, la sucesión causal y la continuidad temporal. En 1987, (CARRETERO y POZO, 1987) se plantean el tema desde la construcción de mapas cognitivos temporales y hacen una revisión de los componentes que intervienen en la construcción de mapas cognitivos -marcas, rutas y configuraciones- y suponen que algo parecido puede darse en los mapas temporales aunque no está investigado.

4.2.3.2.- La comprensión de conceptos sociohistóricos.

La constatación de las dificultades de comprensión de los conceptos sociohistóricos ha convertido el tema en un clásico de la investigación en Ciencias Sociales, desde los trabajos -en la década de los setenta- de Coltham (1960), Connell (1970-71), Milburn (1972), Scott (1978), Luc (1979) (15), o Armento (1977) (16), hasta los trabajos de Beaty

---

(15) En CARRETERO,M./POZO,J.I./ASENSIO,M.,(1983) puede encontrarse un resumen de los trabajos de Coltham(1960), Connell (1970-71), Milburn (1972), Scott (1978) y de Luc (1979) sobre comprensión de conceptos históricos; en Langford (1987) puede encontrarse una breve introducción al tema.

(16) Investigación sobre las relaciones entre la comprensión de conceptos y la conducta verbal del profesor.

(1987) (17) y Booth (1987) (18) en los años ochenta.

En nuestro país el equipo de Carretero inicia sus investigaciones, a principios de los ochenta, con el tema de la comprensión de conceptos históricos (19) (CARRETERO, POZO y ASENSIO, 1983 .. POZO y CARRETERO, 1984,a. POZO,1985) (20)

---

(17) Véase en Beaty (1987) su trabajo sobre la diferente comprensión de conceptos como clase social, división del trabajo, capitalismo, control de precios y poder.

(18) Véase en Booth (1987) su investigación con niños de 11 años sobre la comprensión de conceptos clave, su habilidad en manejar evidencias escritas y su lenguaje y comprensión en situación de expresión oral.

(19) En Carretero, Pozo y Asensio (1989) puede encontrarse un resumen de sus investigaciones sobre conceptos sociales.

(20) Realizan una investigación, con una muestra de 200 alumnos madrileños de sexto, séptimo y octavo de EGB de tres centros, sobre conceptos aparecidos en sus libros de texto. Para averiguar cómo entendían los conceptos, optan por el sistema de la identificación entre cuatro posibles respuestas. Hallaron un 50% de respuestas correctas, y un 30% de respuestas anecdóticas que suponen una representación superficial de los conceptos. Siguiendo a Connell(1970-71) investigaron también la diferente comprensión de los conceptos personalizados, los sociopolíticos y los cronológicos, y obtuvieron un 70%, 50% y 40% de respuestas que indicaban comprensión en los cada uno de los conceptos mencionados.

y llegan a establecer estos cinco rasgos diferenciadores de la representación en dos momentos clave de la adolescencia:

CONCEPTOS	RASGOS	
	Inicio adolescencia.....	adolescencia
revolución.....	concreto	abstracto
	revuelta	cambio
rey.....	personalización	institucio-nalización
burguesía/ proletariado...	elementos sociales	
	absolutos	funcionales
	separados	relacionados
rey.....	mundo social estático ...	dinámico
	rey en el XVIII= XX	rey en el XVIII no=XX
sociedad.....	compartimentos estancos ..	todo único y dinámico
	economía, cultura	economía, cultura

4.2.3.3.- Pensamiento hipotético-deductivo.

El tema del pensamiento hipotético-deductivo, que también se relaciona con la imagen que los alumnos tienen de la historia, se encuentra en un punto importante del cruce entre la investigación psicológica y la histórico/didáctica. Si tenemos en cuenta que la historia y la investigación histórica se basa en la formulación de explicaciones hipótetic-as y en la contrastación de las mismas mediante el recurso a las fuentes y documentos originales podemos constatar la necesidad del pensamiento hipótetico-deductivo, relacionado con la adquisición del pensamiento formal, para una mejor comprensión de nuestra asignatura.

Muchos han sido los investigadores (21) interesados por este tema. Pozo y Carretero (1983) también investigan

---

(21) Pozo y Carretero (1983..) revisan los trabajos de Peel(1959) -sobre el paso de las respuestas descriptivas a las explicativas en torno a los 14-15 años-, Hallam (1967 y 1970) -que confirma la secuencia de Peel pero retrasándola a los 16 y no para todos los sujetos- y Leadbaeter, kuhn y Leinke (1982) con una investigación que coincide con la de Dickinson y Lee (1978,b) en señalar las dificultades para dominar la "técnica de la historia".

el desarrollo de la capacidad de comprobar hipotesis durante la adolescencia (22), llegando a distinguir cuatro estadios:

a.- Ausencia de conducta comprobatoria,

b.- Estategia descriptiva,

c.- Aparición del pensamiento hipotético-deductivo.

d.- Consolidación del pensamiento hipotético-deductivo.

Las conclusiones confirman que a los quince años no predomina el razonamiento formal. No obstante matizan que un factor significativo es la experiencia en este tipo de tareas y que nuestros alumnos no suelen acometer este tipo de tareas durante su escolaridad.

---

(22) En Carretero, Pozo y Asensio (1989) puede encontrarse un resumen de sus investigaciones sobre solución de problemas hipotético-deductivos. Utilizan el método clínico, con entrevistas individuales semiestructuradas a partir de un material o situación previamente establecida. La muestra es de 56 sujetos varones de sexto y octavo de EGB, segundo de BUP y COU. Describen la prueba y publican las conclusiones.

4.2.3.4.- Explicación causal e intencional.

Otra de las líneas de investigación se centra en los requisitos cognitivos necesarios para ofrecer una explicación causal o intencional (23)

El tema de la explicación causal también ha sido investigado por el equipo de Carretero (24) (POZO, ASENSIO y CARRETERO, 1986). Para estos autores, las diferencias entre la explicación causal y la intencional se resumen en el tipo de pregunta formulada. En la causal la pregunta es ¿por qué?, mientras que para la intencional es ¿para qué?. Además en la explicación causal se remite a las circunstancias que lo hicieron posible o necesario, siendo la relación causa-efecto que se establece una relación condicional suficiente, mientras que en la explicación intencional la relación causa-efecto es una relación condicional necesaria que explica los hechos históricos por los motivos de quienes los realizaron. Es interesante hacer notar que al analizar los libros de texto han encontrado explicaciones causales de

---

(23) En Langford (1987) puede encontrarse una breve introducción al tema desde los trabajos de Peel, Hallam, Dickinson y Lee.

(24) En Carretero, Pozo y Asensio (1989) puede encontrarse un resumen de sus investigaciones sobre causalidad histórica.

ambos tipos pero sin encontrarse diferenciadas, ni desde el punto de vista conceptual ni didáctico.

En cuanto a los procesos psicológicos que intervienen en la explicación causal señalan como necesarios, aunque no suficientes el dominio de :

a) Los principios o leyes generales de la causalidad. Ya en 1959 Bunge definió la relación causal como constante, asimétrica, condicional y productiva. Son leyes que se dominan desde edades muy tempranas.

b) Las ideas o teorías. En CCSS pueden utilizarse diversas teorías para explicar un mismo acontecimiento histórico. Uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia debe ser el de dotar a los alumnos de marcos conceptuales útiles para entender la realidad social e histórica.

c) Las reglas de inferencia, instrumentales o metódicas que forman parte del método del historiador y que pueden facilitar la elaboración de explicaciones de los hechos históricos, aunque para ello se ha de saber utilizar el pensamiento hipotético-deductivo y manejar con cierta fluidez los conceptos metódicos de la historia (fuente, prueba, causa, etc,) .

Además, señalan dos problemas característicos de la causalidad: el intervalo temporal entre causa y efecto que dificulta la comprensión -porque exige cadenas causales con un número de eslabones cada vez mayor- y la complejidad de las relaciones causales en Historia.

En su investigación(25) pretenden comprobar los factores explicativos preferentes en distintas edades, los tipos de relación y los motivos. Esperaban que a los 15/16 años la mayoría de los sujetos alcanzasen un nivel mínimo de explicación. En las conclusiones dicen que pocos sujetos llegan a un nivel de comprensión lo suficientemente elaborado como para entender y utilizar con éxito las explicaciones habituales en las CCSS. No obstante se mantiene que habría que insistir primero en los conceptos fundamentales de la disciplina, pasando después a los modelos explicativos y a la concepción disciplinar.

La explicación intencional, especialmente importante en una Historia concebida como estudio de las ideas y de las mentalidades a través del tiempo, exige la atribución de motivos a las acciones de personas o colectividades y esto es especialmente difícil en la adolescencia porque se juzga todo desde su perspectiva temporal y porque (LUC, 1979) las tendencias egocéntricas y finalistas les impiden situar los documentos en su momento histórico.

Estrechamente relacionado con la explicación intencional están las investigaciones sobre la empatía (Einfühlung), introducida en la enseñanza a partir de los postulados de la New History y de la experiencia del SCHP 13-16 y que cuenta con un buen número de investigaciones en la década de los ochenta.

---

(25) Muestra de sujetos de EGB y BUP, nivel socioeconómico medio/bajo, 90 sujetos en total desde sexto de EGB a COU.

Portal (1987,a) busca sus raíces en el idealismo alemán del siglo XIX y añade que ya Dilthey lo veía como un elemento esencial para la comprensión de la historia porque el primer trabajo de los historiadores es la interpretación. Shemilt(1984), al evaluar el SCHP 13-16, afirma que para la empatía el conocimiento histórico es el conocimiento de lo que la mente ha hecho en el pasado y al mismo tiempo es su reconstrucción, a través de la mente del historiador, mientras que para Collingwood, según Schemilt, el historiador empático sería un viajero en el tiempo que mentalmente reviviría los hechos del pasado, pero no desde el punta de vista del pasado. La empatía para Portal (1987,a), aunque no es la dimensión completa existencial de la historia, sería importante para subrayar la cualidad humana de la historia como asignatura que se refiere a las acciones e intenciones de los seres humanos y para ver como sus propósitos interactúan y se influyen.

May y Williams (1987) creen que parte del problema actual en el estudio de la empatía es un problema de definición. Para unos (PORTAL, 1987,a), empatizar es utilizar el pensamiento, las acciones y los sentimientos de otro para estructurar el mundo tal y como él lo hace, lo cual exige un alto conocimiento de las habilidades históricas. Para Portal el término "repensar", usado por Collingwood, es equivalente al término empatía porque en ambas es preciso realizar inferencias desde la evidencia y desde los conocimientos previos. Para otros, la empatía en historia es un logro y no un proceso (ASBHY y LEE, 1987 b, p.63) " es a donde llegamos

cuando hemos reconstruido con éxito las creencias, valores, metas y sentimientos de otros pueblos", a partir de las evidencias y por inferencia. Unos la ven (LEE, 1984,b) como parte y condición necesaria de la comprensión histórica y otros (JENKINS y BRICKLEY, 1988), aun distinguiendo entre lo que es y su práctica, afirman que se pretende lo imposible. Es decir, conseguir un atajo imaginativo para entender el pasado a partir de las evidencias y esto es muy difícil incluso para una imaginación cualificada. Ya en 1967 Kitson decía (1967, p.170):

> "Las acciones de los hombres pueden ser investigadas y enumeradas pero lo que pensaron sólo puede ser conocido por inferencia, y para comprenderlo son necesarias la intuición y la imaginación."

Siguiendo el estado de la cuestión que nos ofrecen Ashby y Lee (1987,b) situaríamos el inicio de las investigaciones sobre la empatía histórica bajo la influencia de las categorías y estadios de desarrollo de Piaget y Peel. Shemilt (1980 a, 1987 a y b) en su "Evaluation Study" de History 13-16 estudió la mayoría de las áreas de las ideas de los estudiantes sobre la historia, recogiendo muchos datos sobre sus creencias, sobre empatía y comprensión en la Historia, usando especialmente material de entrevistas. Pero Dickinson y Lee quisieron evitar los problemas que supone que las entrevistas sean guiadas por adultos (preguntas guiadas, reforzamiento de ciertas respuestas,

etc.) grabando televisivamente las discusiones de pequeños grupos(26). Estos autores han construido una serie de categorías para el desarrollo de la comprensión de los niños y las estrategias para conseguir la empatía. Las categorías (27) representan una jerarquía lógica: los niveles más altos reemplazan las ideas de los niveles más bajos y permiten nuevas cuestiones que abren nuevas estrategias para la comprensión. Lo importante es que dos aproximaciones independientes sugieren conclusiones similares.

Pionero del tema en nuestro país ha sido Domínguez (1986) que a principios de la década de los ochenta realizó una investigación (28) en el Instituto de Ciencias de la Educación de Londres. Entre los dos tipos de ejercicios de empatía histórica señalados por Shemilt (1984), descriptivos y explicativos, Domínguez optó por centrar su investigación en un tipo concreto de ejercicio "la toma de decisión", dentro del tipo de ejercicio explicativo (29). Los resultados de esta investigación ofrecen las siguientes conclusiones:

---

(26) Esta es la técnica que los autores han desarrollado entre 1982 y 1985.

(27) Esto no significa que las categorías constituyan una jerarquía de desarrollo al estilo piagetiano.

(28) Investigación que ha continuado con la tesis doctoral en curso de realización y dirigida por el Dr. J.I. Pozo.

(29) La investigación se realizó con dos grupos de alumnos de nivel similar a nuestro COU, uno de los cuales había recibido instrucción conceptual.

Confirma su hipótesis acerca de la mejora de la comprensión histórica por la interacción entre instrucción conceptual y ejercicios de empatía. En primer lugar, la instrucción conceptual mejora la comprensión de la situación y de las diferentes fuerzas en conflicto, mejorando la comprensión empática y elevando el nivel de explicación histórica; en segundo lugar, la comprensión empática mejora la comprensión conceptual, evitando asimilaciones simplistas de los conceptos y facilitando la explicitación de las ideas previas de los alumnos y que son usadas en sus explicaciones.

4.2.3.5.- Razonamiento y conocimientos previos.

La importancia de las ideas previas (30) a vuelto a cobrar importancia a partir de autores como Ausubel, Anderson, Norman y Vygotsky (31). No hay muchas investigaciones sobre este tema en nuestro país, referidas al campo concreto de la Historia, aunque algunos de los trabajos del equipo de Carretero -especialmente los relacionados con la comprensión de conceptos históricos- podrían incluirse también en este

---

(30) En los capítulos 5 y 6, se retoma el tema desde la perspectiva de las representaciones, concepciones, imágenes o visiones del alumno como mediadores del aprendizaje, y en concreto desde el campo de la Historia.

(31) Ver páginas 159-168.

apartado (32).

Entre las investigaciones realizadas sobre este tema, en otros países, cabe destacar la de Voss y sus colaboradores de la University of Pittsburgh que en su "Informal Reasoning and Subject Matter Knowledge in the Solving of Economics Problems by Naive and Novice individuals" (VOSS, 1986 y 1989) plantea el interés y la necesidad de investigaciones que faciliten una mejor comprensión del aprendizaje en CCSS, investigando la importancia del conocimiento previo, su organización y accesibilidad, y determinando cómo los mecanismos de razonamiento estan relacionados con el uso del conocimiento previo.

En esta investigación(33) estudia la relación entre el

---

(32) Podrían, además, citarse los intentos de utilización didáctica de Fernádez Corte (1987) y Merchan y García (1987), los trabajos de Cubero (1988 y 1989)y el artículo de Pozo et al. (1991).

(33) Investigación realizada con 30 sujetos, divididos en seis grupos. Las variables de partida son 3:

a.- Educación, diferencias entre sujetos que están o no están en el College.

b.- Preparación económica, diferencias entre sujetos con uno o dos cursos de preparación específica y los que no poseen preparación.

c.- Experiencia en áreas relacionadas con la economía.

El procedimiento utilizado fue la entrevista, grabada, con cuestionario individual; se pregunta y contesta oralmente;

conocimiento de una materia, el uso de mecanismos de razonamiento informal (34) y su relación con la resolución de problemas, en este caso económicos, por "naive" y "novice" (35). Intentan averiguar cómo un novicio se convierte en experto, y cómo los "naive" se convierten en "novice".

Los resultados, en cuanto a conocimiento económico se refiere, mostraron pocas concepciones totalmente erróneas, pero algunas diferencias entre los individuos con o sin educación superior que se ven sustancialmente reducidas entre los alumnos procedentes de económicas o de otras facultades o con relación laboral en el campo económico. La diferencia está en la atención prestada por los alumnos procedentes de los centros de económicas a determinados datos, como los que se refieren a las tasas de interés.

Los resultados, en cuanto a procesos de razonamiento, indican diferencias significativas entre los alumnos según su pertenencia o no al grupo de College, pero no hay diferencias significativas entre los del grupo College/económi-

---

(cont. nota 33) se hacen aclaraciones. Los temas: los precios de los automóviles, el déficit federal y las tasas de interés, posibilitaban conocimientos previos por vivencias de trabajo o de formación general.

(34)"Informal" podría traducirse por "vulgar" o por "familiar", pero he optado por usar la palabra informal.

(35) "Naive": sin formación económica académica, pero los hay con o sin formación en otros campos. "Novice": con uno o dos cursos de Facultad (College).

cas y el resto de College. Según Voss, aunque los resultados obligan a plantean interrogantes acerca de las divergencias entre las necesidades y exigencias de los estudios de economía y las necesidades de cada día -¿ No se lo enseñan o no lo saben aplicar?-, también evidencian unas diferencias. El interrogante se plantea en los siguientes términos: ¿están estas diferencias, entre unos y otros, antes de que vayan o no al college?. Voss cree que en el College se han desarrollado habilidades de razonamiento que les ayudan a relacionar nuevos conceptos con los previos y que además pueden aprender a estructurar información jerárquicamente, ayudando a una mejor comprensión de relaciones conceptuales y se pregunta: ¿sería posible que alguien sin College llegara a aprender una estructura jerárquica de conceptos económicos si se le entrenara?.

Voss (1991), en su investigación sobre el tema de la relación entre razonamiento e instrucción, llega a dos conclusiones: el razonamiento informal es un componente básico del aprendizaje de CCSS y desarrollar habilidades en razonamiento informal exige más conocimientos de los habituales. Entre los varios principios que el autor señala como necesarios para mejorar la instrucción en razonamiento informal, pueden destacarse dos por su importancia. En primer lugar asumir que las CCSS tienen una base importante de datos y que son necesarios para razonar; en segundo lugar, que las CCSS sean vistas no como un conocimiento aislado, sino como información para interpretar hechos, resolver problemas y tomar decisiones.

¿Qué relación hay entre el razonamiento y la toma de decisiones? Voss y sus colaboradores (VOSS, WOLFE, LAWRENCE y ENGLE, en prensa) intentan dar respuesta en una investigación sobre cuatro estudios de casos y afirma que hay una relación estrecha entre la representación y solución del problema que incluye la generación y selección de alternativas. En el estudio de los cuatro casos se ve que la relación Representación-Solución está en función de la especificidad de la Representación. Así, explica que en el primero de los casos -problema nuclear- las metas generales daban soluciones generales y generaban frustación; en el segundo caso, planteaban una "hipotética" reunificación de Alemania, definían el problema implicando a los soviéticos; en el tercer y cuarto caso -Cuba/Corea- reuniones de alto nivel de presidentes/consejeros.

En estos casos destaca la influencia que la base cultural tiene en la **representación** de problemas, excepto en el caso nuclear por tratarse de un problema superior y común. También comprueba, al comparar la actuación de expertos y novatos, que las soluciones de los expertos estan en función de sus metas y **representaciones** y que es frecuente el desacuerdo entre expertos basandose en sus interpretaciones, percepciones, creencias y valores.