

HISTORY AS A FORMATIVE SUBJECT: EPISTEMOLOGICAL
AND HISTORIOGRAPHICAL REFLECTIONS

La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas*

Cosme Jesús Gómez Carrasco
Universidad de Murcia
cjpgomez@um.es

Raimundo A. Rodríguez Pérez
Universidad de Murcia
raimundorodriguez@um.es

Fecha recepción 27.02.2017 / Fecha aceptación 07.03.2017

Resumen

La tradicional separación entre investigación histórica y enseñanza de la historia implica que los avances de ambas disciplinas no tengan verdadero calado. La historia como formadora de élites y creadora de identidades ha dado paso a una enseñanza cívica y democrática, que en España aún se encuentra en sus primeros estadios. El objetivo de este trabajo es analizar la evolución de la historio-

Abstract

The traditional separation between historical research and history teaching implies that the advances of both disciplines have no real meaning. History as an educator of elites and creator of identities has given way to a civic and democratic education, which in Spain is still in its early stages. This paper sets out to analyse the evolution of historiography to find points in common with

* Este trabajo es fruto de los proyectos de investigación EDU2015-65621-C3-2-R “La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria”; EDU2014-51720-REDT RED 14 “Red de investigación en enseñanza de las ciencias sociales” y “Familia, desigualdad social y cambio generacional en la España centro-meridional, ss. XVI-XIX” (HAR2013-48901-C6-6-R), financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad.

grafía para encontrar puntos en común con su vertiente didáctica. Conseguir que los estudiantes y la sociedad vean la historia como ciencia, requiere superar el positivismo y la historia factual.

its didactic aspect. Getting students and society to view history as science requires overcoming positivism and factual history.

Palabras clave

Historiografía; Epistemología; Pensamiento histórico; Educación histórica.

Key words

Historiography, Epistemology, Historical thinking, Historical education.

1. Introducción

En el ámbito escolar cuando se formula la pregunta «¿Qué es la Historia?», suele ir unida al menos a otras dos de no menos envergadura: «¿Para qué sirve la Historia?» «¿Por qué tengo que aprender Historia?» Realmente la primera pregunta no es exclusiva del contexto escolar, ya que ha servido a muchos historiadores en su época de madurez para reflexionar acerca de su experiencia investigadora. Saturnino Sánchez¹ nos recuerda algunos de esos historiadores que nos han dejado trabajos de síntesis, como Marc Bloch y su *Apología para la historia o el oficio del historiador*²; Lucien Febvre y *Combates por la historia*³; Fernand Braudel, en *La historia y las ciencias sociales*⁴; Edward H. Carr, en *What is History?*⁵ A esta enumeración podríamos añadir otros de gran calado como Jacques Le Goff, con su *Histoire et memoire*⁶; Michel de Certeau, con *L'écriture de l'histoire*⁷; Pierre Vilar, con su *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos*⁸; Roger Chartier, con *La historia o la lectura del tiempo*⁹; Josep Fontana, con *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*¹⁰; o Jürgen Kocka, con *Historia social y conciencia histórica*¹¹.

Este listado (que no tiene la pretensión de ser exhaustivo) es sólo una muestra de este tipo de ensayos dedicados a la reflexión sobre la historia como disciplina, consecuencia de las profundas controversias que presenta el conocimiento histórico en el ámbito académico y científico. Pero también las complejas reflexiones y metodologías que plantea esta disciplina desde diversos enfoques y tradiciones historiográficas, las polémicas surgidas en torno a la interpretación del pasado, y sus vías de difusión. Casi dos siglos de historia como disciplina académica permiten aportar elementos interesantes para hacer de ésta un saber imprescindible para las sociedades del siglo XXI. Sin duda, uno de los grandes retos de la disciplina es la capacidad de generar conocimiento e identificar los procesos históricos, así como trans-

1. S. Sánchez, *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*. Madrid, 1995.

2. M. Bloch, *Apología para la historia o el oficio de historiador*, México, 2001.

3. L. Febvre, *Combates por la historia*, Barcelona, 1982.

4. F. Braudel, *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, 1970.

5. E. H. Carr, *What is History?* Cambridge, 1961.

6. J. Le Goff, *Histoire et memoire*, París, 1988.

7. M. de Certeau, *L'écriture de l'histoire*, París, 1975.

8. P. Vilar, *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos*, Barcelona, 1997.

9. R. Chartier, *La historia o la lectura del tiempo*, Madrid, 2007.

10. J. Fontana, *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, 2013.

11. J. Kocka, *Historia social y conciencia histórica*, Madrid, 2002.

mitirlos y conseguir que la sociedad perciba el peso de dichos procesos a la hora de adoptar decisiones en nuestra vida diaria¹².

2. ¿Qué es la historia? Controversias epistemológicas e historiográficas

Saturnino Sánchez¹³ nos proporciona tres definiciones que provienen de dos tradiciones historiográficas diferentes. Por un lado la que realiza Lucien Febvre de la historia como «Ciencia de los hombres, pero de los hombres en el tiempo»¹⁴. Por otro lado, dos definiciones que provienen de la tradición historiográfica marxista, como la de Pierre Vilar: «La historia es el estudio de los mecanismos que vinculan la dinámica de las estructuras a la sucesión de acontecimientos»¹⁵; y de E. H. Carr: «un proceso continuo de interacción entre el historiador y los hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado»¹⁶. Tiempo, pasado y presente; el hombre, las estructuras y la sucesión de acontecimientos; el papel del historiador y el diálogo con sus fuentes son palabras clave para entender la historia como disciplina, y en la que se hace énfasis en el conocimiento histórico como una construcción.

Estas definiciones colisionan con la creencia popular (ampliamente extendida en el ámbito escolar), según la cual saber historia significa memorizar hechos, conceptos y fechas. Así pues, cuantos más hechos, datos, nombres propios y fechas del pasado eres capaz de memorizar, mejor conocimiento histórico posees. Sin embargo, el conocimiento de la historia como disciplina implica complejos procesos de pensamiento histórico. La disciplina histórica nos permite el acercamiento a hechos del pasado, de los cuales sólo tenemos noticias por trazos de información incompleta. Una información que a menudo se genera con una intencionalidad, que es necesario contextualizar e identificar con precisión para evitar varios de los grandes problemas achacados a la disciplina histórica: la subjetividad y la inexactitud.

Tras la revisión de obras de síntesis de grandes autores protagonistas indiscutibles de la ciencia histórica a lo largo del siglo XX, podemos establecer cuatro grandes ámbitos sobre los que se construye la definición de esta disciplina. Ámbitos que, además, son claves a la hora de plantear esta materia en el aula del siglo XXI: el objeto de estudio (el hombre, la sociedad, las estructuras); el tiempo (la relación pasado/presente, el cambio, la continuidad, los ritmos históricos); el método (las fuentes históricas y su interpretación por parte del historiador); y las vías de difusión, argumentación y escritura de la historia (la confrontación entre narrativa, descripción y explicación causal).

Las polémicas y controversias en torno al objeto de estudio de la historia comenzaron en el siglo pasado como una reacción frente al positivismo. En el primer tercio del siglo XX muchos historiadores reaccionaron frente al paradigma historiográfico, heredado del siglo

12. C. J. Gómez Carrasco, J. Ortuño Molina y S. Molina Puche, «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia del siglo XXI», *Tempo e Argumento*, 6-11, 2014, 1-25.

13. Sánchez, ¿Y qué..., *op. cit.*

14. Febvre, *Combates...*, *op. cit.*

15. Vilar, *Pensar...*, *op. cit.*

16. Carr, *What...*, *op. cit.*

XIX, que veía a la historia política y a las biografías de las grandes personalidades como el verdadero conocimiento histórico¹⁷. Unas ideas que estaban basadas en Leopold von Ranke y la narración descriptiva como recurso discursivo. Realmente el enfoque positivista basado en los hechos surgió en el siglo XIX como una reacción a la historia moralizante del Romanticismo. El positivismo recogió muchas de las propuestas teóricas de la tradición empirista británica de Locke y Russell, y presuponía la completa separación entre el sujeto (el historiador) y el objeto de estudio. Sin embargo, la propia elección del objeto de estudio (las biografías de las grandes personalidades y las coyunturas políticas) ya implicaba un nivel de subjetivismo que apartaba del discurso histórico a la mayor parte de la población.

La «nueva historia», que surge en el primer tercio del siglo XX, se posicionó frente al positivismo, basándose en el análisis de estructuras, bien desde la concepción marxista bien desde la perspectiva ecodemográfica de la Escuela de los *Annales*. Como indica Kocka¹⁸, la historia estructural es un enfoque de la historia donde las circunstancias, las condiciones, los procesos y los desarrollos supraindividuales se hallan en un primer plano. Desde la Escuela de *Annales*, Marc Bloch y Lucien Febvre rechazaron la historia de los acontecimientos para reinterpretar la historia como una ciencia social. Asimismo, reclamaban un análisis que prestara más atención al papel de los fenómenos sociales y económicos, a la hora de determinar el devenir de los acontecimientos históricos.

La historia social y económica adquirió en ese momento un protagonismo esencial, con el fin de proponer modelos de interpretación del pasado y sus procesos. La Escuela de *Annales* amplió el objeto de estudio de la historia, incidió en su base científica, y fijó el foco en las estructuras sociales y en la relación del hombre con esas estructuras. Las palabras de Lucien Febvre son claras al respecto: «La historia es la ciencia del hombre, la ciencia del pasado humano (...) y también de los hechos, sí. Pero de los hechos humanos»¹⁹. El empeño de *Annales* por la interdisciplinariedad también se puso en evidencia desde fechas tempranas.

Fernand Braudel, además, incidió en los procesos de larga duración, lo que fue objeto de crítica por parte de los historiadores marxistas, pues consideraban que la propuesta le otorgaba un rasgo demasiado estático a las explicaciones históricas. Sin duda, obras como las de Berr²⁰ o Le Roy Ladurie²¹ muestran ese enfoque historiográfico basado en el protagonismo de las estructuras, en la incidencia del método, en la importancia de la larga duración y en el empeño interdisciplinar. La influencia que la Escuela francesa de los *Annales* ejerció en el cambio de los programas oficiales de enseñanza de la historia, durante el último cuarto del siglo XX, ha sido puesta en valor por un gran número de autores²². Esta herencia se percibe

17. J. Le Goff, J. Revel y R. Chartier (Eds.), *La nouvelle histoire*, París, 1978.

18. Kocka, *Historia...*, *op. cit.*

19. Febvre, *Combates...*, *op. cit.*, 29.

20. A. Berr, *En marge de l'histoire universelle*, París, 1953.

21. E. Le Roy Ladurie, *Montaillou, village occitan de 1294 à 1324*, París, 1975.

22. J. Paniagua, “Dejad a los políticos en la cuneta. La historia social busca su propio espacio”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 1996, 25-36; P. Miralles Martínez, “Las tendencias historiográficas recientes y la enseñanza de la Historia en Bachillerato”, *Revista de Historiografía*, 2, 158-

en la parcelación que tanto los manuales escolares como el currículo realizan entre historia política, historia social, historia económica, historia del pensamiento y la cultura, y la historia del arte, en busca del ideal de historia total, desde una perspectiva esencialmente estructural.

En el ámbito de la historiografía marxista la reacción frente al positivismo fue también a través del énfasis en la historia social y económica de tipo estructural. Fue a partir de 1950 cuando la metodología marxista de análisis histórico tuvo su momento de apogeo, concretado en la llamada «escuela marxista británica». Mientras que la escuela francesa giraba en torno a la revista *Annales*, la escuela marxista británica tuvo en la revista *Past and Present* uno de sus referentes. La respuesta de historiadores como E. P. Thompson y Pierre Vilar ante los abusos de la teoría, junto con los grandes debates y discusiones entre historiadores profesionales, revitalizaron esta escuela historiográfica y le dieron una dimensión más social²³.

Las principales inquietudes de esta escuela historiográfica se centraban en depurar los problemas para poder trabajar a favor de una apertura teórica y metodológica; prestar atención a la experiencia humana; y el fomento de la crítica y el debate libre. Entre estos historiadores figuran Rodney Hilton²⁴, en el ámbito de la historia medieval y el estudio del campesinado; Christopher Hill²⁵, con su trabajo acerca de la revolución inglesa del siglo XVII; Eric Hobsbawm²⁶ y sus estudios sobre la clase trabajadora y las revoluciones burguesas; Edward P. Thompson²⁷, con sus aportaciones a la historia social. Justo es nombrar en este apartado al francés Pierre Vilar, que comparte mucho con los autores protagonistas de esa renovación de la historiografía marxista. Sin duda uno de los grandes legados de esta tendencia historiográfica (al margen de su profundización en el ámbito de lo social y de las clases populares) es la función crítica de la historia. Una de las grandes críticas que estos historiadores marxistas realizaron a los autores de la corriente de *Annales* fue su aparente falta de crítica social.

Esa función social y crítica de la historia está presente también en muchos autores alemanes que han protagonizado la denominada «historia social crítica», que se caracteriza por incidir en la necesidad de la historia aplicada al servicio de la sociedad. Ha sido la segunda mitad del siglo XX la que ha visto cómo historiadores de la altura de Kocka, Wehler, Hans, Wolfgang Mommsen, o filósofos de la historia como Jörn Rüsen, han apostado por hacer una historia «emancipadora», que ayude a los ciudadanos «a derribar la niebla de las leyendas arraigadas,

166; C. J. Gómez Carrasco y P. Miralles Martínez, “Historical Skills in Compulsory Education: Assesment, Inquiry Based Strategies and Argumentation”, *New Approches in Educational Research*, 5-2, 2016, 139-146.

23. P. Miralles Martínez, S. Molina Puche y J. Ortuño Molina, *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*, Granada, 2011.

24. R. Hilton, *Conflicto de clases y crisis del feudalismo*, Barcelona, 1985.

25. C. Hill, *El mundo trastornado. El ideario popular extremista en la revolución inglesa del siglo XVII*, Madrid, 1983.

26. E. Hobsbawm, *Industria e Imperio*, Barcelona, 1977; del mismo autor *La era del capitalismo*, Madrid, 1987; y *Nations and Nationalism since 1780: Programme, myth, reality*, Cambridge, 1997.

27. E. P. Thompson, *Tradicón, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, Barcelona, 1984.

por medio de la crítica ideológica y deshacer los errores típicos»²⁸. Como indica Millán²⁹, esta historiografía alemana se ha caracterizado por la frecuencia y amplitud de los debates que se han promovido en su interior y han repercutido en una amplia opinión pública.

Desde finales de la década de 1970 el objeto de estudio de la historia dio un importante vuelco. Las principales tendencias historiográficas (*Annales* y marxismo) habían centrado sus investigaciones en la sociedad y la economía, en el hombre, pero al hombre dentro de las grandes estructuras (la larga duración, las relaciones de producción). A partir de entonces se produjo un proceso de atomización de las temáticas históricas (una historia en migajas, diría Dossé³⁰), centrado en la cultura, las mentalidades y en la exploración de nuevos horizontes. Un proceso que, junto con las polémicas en torno a la narrativa histórica, las propuestas postmodernistas y el giro lingüístico, sumió a la disciplina histórica en un proceso de crisis, reflexión y –en cierto modo– de aturdimiento. Destacó la microhistoria, surgida en Italia, de la mano de Carlo Ginzburg y Giovanni Levi³¹, que a partir de pleitos inquisitoriales diseccionaron la vida cotidiana en la Edad Moderna.

Consecuencia del desarrollo de la teoría posmodernista, muchos historiadores acusaron a las escuelas historiográficas de mediados del siglo XX de deterministas y de «despersonalizar» la historia. Así, ese discurso que se arrogaba el título de nueva historia frente al positivismo fue denominado, en las décadas de 1980 y 1990, como «vieja nueva historia»³². Los historiadores, desde finales de la década de 1970, en Europa volvieron a un discurso «con rostro humano», en el que la reducción de escala de estudio y la ampliación de nuevas temáticas se abrió camino frente a la visión estructuralista. Las nuevas corrientes historiográficas que surgieron de esta crisis pretendieron la exploración de nuevas temáticas y métodos de análisis que ayudaran a escapar al discurso histórico de la «cárcel de lo estructural»³³. Además, también se modificaron los objetos de estudio. Frente al hábito de construir estructuras y grupos sociales sin adentrarse en ellos, esta nueva concepción descubre novedosas formas de explicación del cambio, de la movilidad y del proceso histórico en general. Como indican Francisco Chacón y Juan Hernández Franco: «Las fronteras de la realidad social son mucho más fluctuantes que los rígidos conceptos historiográficos»³⁴.

Además de la importancia del individuo como sujeto histórico, en las últimas dos décadas, los debates en torno a la historia social han puesto el acento en la representación, en los

28. J. Millán, “Presentación. El contexto de la historia social crítica en la Alemania contemporánea”, en J. Kocka, *Historia social y conciencia histórica*, Madrid, 2002, 14.

29. Millán, “Presentación...”, loc. cit., 11-41.

30. F. Dossé, *La historia en migajas. De “Annales” a la “Nueva Historia”*, Valencia, 1998.

31. C. Ginzburg, *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Madrid, 1981; del mismo autor “Microstoria: due o tre cose che so di lei”, *Quaderni Storici*, 86, 1994, 511-539; G. Levi, *La herencia inmaterial. La historia de un exorcista piemontés del siglo XVII*, Madrid, 1990; de este autor “Sobre microhistoria”, en P. Burke (Ed.), *Formas de hacer Historia*, Madrid, 2003, 119-144.

32. P. Burke, “Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración”, en Burke (Ed.), *Formas...*, op. cit., 325-342.

33. R. García Cárcel, “Historia de las mentalidades e Inquisición”, *Chronica Nova*, 18, 1990, 179-190.

34. F. Chacón Jiménez y J. Hernández Franco (Eds.), *Familias, poderosos y oligarquías*, Murcia, 2001, 12.

símbolos, en las formas de percibir el mundo y en la realidad social como producto cultural³⁵. El seguimiento de clásicos trabajos como los de Foucault³⁶, Chartier³⁷ o Darnton³⁸ liberaron a la historia cultural de las élites intelectuales y de la tradición de la escuela de *Annales*. La corriente postmodernista fue filtrándose en el discurso historiográfico y en el análisis de las sociedades del pasado. La historia socio-cultural, como la han definido algunos autores, ha puesto el acento en elementos transversales como la pobreza o la cultura popular, apoyada en la dimensión antropológica³⁹.

Evidentemente estas transformaciones han venido acompañadas de diversas controversias en torno a los métodos de reconstrucción del pasado, la teoría y la relación con otras disciplinas y ciencias sociales. En la década de 1990 ya hubo un intenso debate entre partidarios y detractores de las nuevas prácticas historiográficas surgidas del enfrentamiento entre estructuras e individuos⁴⁰. Moradiellos⁴¹ ha subrayado la pérdida de contextualización de estas investigaciones sobre historia social. Según él, se fragmentó en exceso el discurso historiográfico. La preocupación por una mayor interdisciplinariedad con otras ciencias sociales, como la antropología, la sociología o la economía, causaron según este autor un alejamiento del cuerpo principal de la historia. Fontana⁴² advirtió del grave riesgo de una profusión de antropología histórica. Es decir, se puede caer en el error de abandonar el estudio de la realidad social, reemplazándolo por el de los símbolos.

La influencia postmodernista, la importancia del sujeto histórico y el peso de la representación del mundo en los individuos, frente a las estructuras socio-económicas y políticas, han encendido el debate en los últimos años sobre la historia social en Europa y en el ámbito anglosajón⁴³. Para algunos historiadores, como Aróstegui⁴⁴, la historia socioestructural es la

35. C. J. Gómez Carrasco y P. Miralles Martínez, “La enseñanza de la historia desde un enfoque social”, *Clio. History and History Teaching*, 39. Disponible en: <http://clio.rediris.es/>

36. M. Foucault, *El orden del discurso*, Barcelona, 1987.

37. R. Chartier, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, 1995.

38. R. Darnton, *The Great Cat Massacre and Other Episodes in French Cultural History*, Nueva York, 1984.

39. A. Santana, “Entre lo cultural, el lenguaje, lo ‘social’ y los actores: la nueva historiografía anglófona sobre la Revolución Francesa”, *Historia Social*, 54, 2006, 157-182; M. Bolufer, “Entre historia social e historia cultural. La historiografía sobre pobreza y caridad en la Época Moderna”, *Historia Social*, 43, 2002, 105-127.

40. J. Casanova, *La historia social y los historiadores*, Barcelona, 1991; N. Ferguson (Ed.), *Virtual History: Alternatives and Conterfactuals*, Londres, 1997; J. Evans, *In Defence of History*, Londres, 1997.

41. E. Moradiellos, “Últimas corrientes en Historia”, *Historia Social*, 16, 1993, 97-113.

42. J. Fontana, *La Historia después del fin de la Historia*, Barcelona, 1992.

43. C. Lloyd, “The Methodologies of Social History: A Critical Survey and Defence of Structurism”, en R. Burns (Ed.), *Historiography (Critical Concepts in Historical Studies Series)*, vol. II, Londres, 2005, 24-67; y del mismo autor “Historiographics schools”, en A. Tucker (Ed.), *A Companion on the Philosophy of History and Historiography*, Londres, 2009, 371-380; W. H. Sewell, *The Logics of History. Social theory and social transformation*, Chicago, 2005; C. Tilly, “Three visión of History and Theory”, *History and Theory*, 46, 2007, 299-307; G. Steinmetz, “The relations between Sociology and History in United States. The Currents States of Affair”, *Journal of Historical Sociology*, 20, 2007, 1-12.

44. J. Aróstegui, *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, 2001.

que ofrece una perspectiva realmente esperanzadora para salir de estas controversias. Esta corriente sería capaz de retomar las grandes visiones, de superar el «pensamiento débil» que, según este autor, se ha adueñado de la historiografía, desde la década de 1980 hasta comienzos del siglo XXI. Es la que puede realizar la síntesis con la vista puesta en la superación de la eterna pugna entre estructura y acción individual; esta nueva línea de investigación se interesa tanto por las grandes concepciones estructurales como por la historia de los individuos «de a pie» con nombre y apellidos. A pesar de todo, durante los últimos años, en España la historia social tiene una menor presencia frente a los estudios políticos y culturalistas. Las investigaciones sobre la representación del poder o las relaciones internacionales han arrinconado a la historia social, muy centrada en lo anecdótico⁴⁵.

La influencia de estos vaivenes historiográficos en las propuestas sobre la enseñanza de la historia en el aula ha sido dispar. La evolución que ha sufrido la ciencia histórica en las últimas décadas no ha tenido el mismo reflejo en la transposición didáctica de dicha disciplina al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es cierto que en los manuales escolares y en la práctica docente más reciente se han ido introduciendo nuevas temáticas, además, se ha desarrollado con más profundidad la historia de las regiones y de otras civilizaciones ajenas al eurocentrismo. Sin embargo, como indican Miralles, Molina y Ortuño⁴⁶, la realidad es que se ha pasado de exigir al alumnado que memorice contenidos y datos políticos a que memorice interpretaciones históricas con una mayor carga socioeconómica, pero que en definitiva son explicaciones ajenas a ellos.

Otro de los elementos clave de la definición de la historia es el tiempo. A pesar de que el aprendizaje del tiempo histórico es uno de los elementos básicos para adquirir habilidades en la interpretación del pasado, las dificultades del alumnado sobre esta cuestión han sido señaladas como uno de los principales problemas en la enseñanza de la historia⁴⁷. Aunque el tiempo ha sido uno de los grandes focos de discusión de filósofos, el tiempo histórico es un descubrimiento de la historiografía del siglo XX.

La civilización griega nos ha legado dos formas básicas de entender el tiempo: *cronos* y *kairós*⁴⁸. Con la primera palabra los griegos se referían al tiempo absoluto y que podía medirse. En cambio, con la palabra *kairós* los griegos señalaban al tiempo existencial, social y humano, tanto personal como colectivo, de duraciones y ritmos más difíciles de precisar

45. O. Rey Castelao, “Las bases demográficas, económicas y sociales del Imperio. Una reflexión bibliográfica”, en D. García Hernán (Ed.), *La historia sin complejos. La nueva visión del Imperio Español*, Madrid, 2010, 19-69.

46. Miralles, Molina y Ortuño, *La importancia...*, *op. cit.*

47. J. Prats, *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida, 2001; J. Pagès, “Tiempos de cambios... ¿Cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI”, en F. Ferraz (Org.), *Reflexões sobre espaço-tempo. Coleção Textos de Graduação*, 3, Salvador de Bahía, 2004, 35-53; A. Blanco, “La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 7, 2008, 77-88; P. A. Torres, *Enseñanza del tiempo histórico. Historia, Kairós y Cronos. Una mirada didáctica para el aula de la ESO*, Madrid, 2001.

48. Los griegos tenían otra palabra más para designar el tiempo: *aion*, el tiempo inmóvil de Platón.

y que encuentra su nervio vital en la memoria del pasado y en las expectativas del futuro⁴⁹. *Kairós* significaba la posibilidad de hacer algo en un momento determinado del tiempo, posibilidad que luego desaparece naturalmente. Es la oportunidad que antecede a la acción, y depende de nosotros percibirla o buscarla. *Kairós* es el tiempo de la vida, el tiempo interno de los procesos históricos concretos. *Cronos* en cambio era el tiempo medible, cronológico. Según Torres⁵⁰: «*Cronos* representa la direccionalidad inevitable del futuro pasado, *Kairós* la complejidad multiforme de la realidad». Es la idea inevitable e implacable del tiempo, el tiempo destructor, opuesto a *kairós*, entendido como el tiempo constructor y explicador.

Además de esta tradición clásica, como ya se ha indicado, en la segunda mitad del siglo XX se profundizó en las diferentes dimensiones de la temporalidad gracias a la corriente historiográfica de *Annales*, y principalmente a la figura de Fernand Braudel. Según este autor el tiempo cronológico –la sucesión de acontecimientos en el pasado– es sólo la «corteza» de la realidad social, una herramienta para situar hechos históricos, pero no es un fin en sí mismo. En suma, afirmaba que en todo análisis histórico podían observarse fenómenos de larga, media y corta duración⁵¹.

La realidad de las aulas, no obstante, es que el alumnado al acabar la escolarización obligatoria acumula una gran información temporal inconexa y discontinua. Entre las principales causas de esta situación hay que indicar las propias concepciones del tiempo histórico por parte del profesorado⁵². Pero también la forma en que se evalúa el conocimiento histórico al alumnado, habitualmente a través de exámenes donde se pone a prueba su memoria, y no la comprensión del tiempo histórico en toda su complejidad. Se ha consolidado un aprendizaje del tiempo que no tiene correspondencia ni con las transformaciones que ha experimentando la sociedad, ni con el debate científico derivado de la disciplina histórica y de la didáctica de las ciencias sociales⁵³.

Y es en este punto donde hay que insistir en los otros elementos de la definición de la historia y que afectan directamente a su enseñanza: el método y la construcción del discurso histórico. La historia es una construcción y se debe enseñar como tal en el aula. Cuando E. H. Carr definía la historia como «un proceso continuo de interacción entre el historiador y los hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado»⁵⁴, incidía en ese enfoque metodológico. El historiador tiene una mirada subjetiva, consecuencia de sus propias vivencias y de la sociedad que le rodea. En la misma línea, Thompson⁵⁵ incidió en que el discurso histórico es un proceso de diálogo entre el concepto y el dato empírico. Un diálogo que es conducido, por un lado, por hipótesis sucesivas y, por otro, por la investigación empírica.

49. C. A. Trepát, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, 2002.

50. Torres, *Enseñanza...*, *op. cit.*, 23-24.

51. Braudel, *La historia...*, *op. cit.*, p. 64.

52. B. A. VanSledright, *Assesing Historical Thinking & Understanding. Innovate Designs for New Standards*, Nueva York, 2014.

53. J. Appleby, L. Hunt y M. Jacob, *La verdad sobre la historia*, Barcelona, 1998; R. López Facal, «La LOMCE y la competencia histórica», *Ayer*, 94, 2014, 273-285.

54. Carr, *What...*, *op. cit.*

55. E. P. Thompson, *Miseria de la teoría*, Barcelona, 1981.

La reflexión sobre la naturaleza del discurso histórico y su construcción, que deriva de la contextualización e interpretación de fuentes históricas de diferente tipología, ha estado presente en las discusiones epistemológicas de la disciplina. Se ha insistido en que la historia es un relato y, por ende, la explicación histórica no es más que la forma que tiene la narración de organizarse en una trama comprensible⁵⁶. Esta interpretación del discurso histórico llevó a una honda preocupación en el seno de la disciplina, porque a lo largo del segundo tercio del siglo XX los historiadores reivindicaron su cientificismo frente al relato y la narrativa. Sin embargo muchos autores han reivindicado el poder crítico de la historia a pesar de su naturaleza discursiva⁵⁷. Narrar es un ejercicio cultural de necesidad vital, y en el que caben tanto la teoría como la argumentación.

Estos cuatro elementos para la definición de la historia (objeto de estudio; tiempo; método del historiador; construcción del discurso histórico) son claves para el aprendizaje de esta disciplina. El alejamiento de las propuestas epistemológicas ha ido creando un modelo de aprendizaje de la historia basado en la memorización de hechos, fechas o datos que otros han considerado como relevantes. Las propuestas superficiales sobre el objeto de la historia; la unidimensionalidad del tiempo histórico (reducido al tiempo cronológico); la casi nula introducción del método del historiador en el aula; y la reducción de la narrativa histórica a la mera descripción y acumulación de datos, está reproduciendo este modelo. Por tanto, es necesaria una redefinición del modelo de educación histórica del alumnado. Esta reflexión debe partir de las concepciones epistemológicas de la disciplina.

3. El uso público de la Historia. Construcción de identidades y formación ciudadana

Barton y Levstik⁵⁸ indicaban que muy pocos están contentos con la forma en que se enseña historia. Las personas con un pensamiento más conservador protestan porque la historia escolar es demasiado multicultural. Aquéllos con un pensamiento más progresista dicen que la historia enseñada es demasiado conservadora, y carece de una perspectiva más amplia y multicultural, que enseñe al alumnado una ciudadanía crítica y abierta. Sin embargo, los investigadores de didáctica de la historia creen que esta disciplina debe servir para reflexionar y promover el espíritu crítico. Argumentan que el escaso uso de fuentes primarias en el aula está suponiendo un empobrecimiento de la educación histórica. Los docentes claman contra la desidia de un alumnado que, por lo general, no quiere aprender. Finalmente, los estudiantes critican que los libros de texto son muy aburridos y que la forma en que los docentes les enseñan la historia no les sirve para nada. En este contexto –en el que parece que pocos están contentos con la educación histórica planteada en las escuelas– los debates académicos, en

56. P. Veyne, *Comment on écrit l'histoire: essai d'épistémologie*, Seuil, 1971; Chartier, *La historia...*, *op. cit.*

57. L. Stone, *History and Post-Modernism*, *Past and Present*, 131, 1991, 207-218; Burke, "Historia...", *loc. cit.*, 325-342.

58. K. Barton y L. Levstik, *Teaching History for the Common Good*, Nueva Jersey, 2004.

las dos últimas décadas, han girado en torno a la dualidad entre competencias y conocimientos conceptuales; entre el papel que deben tener los contenidos sustantivos, las habilidades relacionadas con la práctica del historiador, y las competencias educativas⁵⁹.

Estos debates, que han surgido en diferentes contextos sociales, territoriales y políticos, tienen un elemento común: la pugna entre los dos tipos de lógica que ha articulado la enseñanza de la historia escolar desde que surgieron los estados liberales. Los dos tipos de lógica, como nos recuerdan Carretero, Rosa y González⁶⁰, responden a la racionalidad crítica de la Ilustración (que en la enseñanza de la historia responde a la necesidad de educar en valores cívicos y sociales, pero también en aspectos cognitivos de la disciplina histórica, su racionalidad científica), y la emotividad identitaria del Romanticismo (que en la enseñanza de la historia responde a la necesidad de que el alumnado se impregne de las hazañas patrias y de contenidos que permitan cumplir con objetivos de tipo identitario). Este último elemento está muy relacionado con la construcción de la memoria colectiva. Gracias a nuestra naturaleza humana tenemos conciencia del tiempo, y a menudo utilizamos esa conciencia a través de constructos temporales relacionados con nuestra identidad, origen, memoria, o la relación entre el pasado, presente y futuro⁶¹. Una memoria colectiva que, en palabras de Le Goff⁶², a los ojos de los historiadores aparece como mítica, deformada y anacrónica, pero que se nutre del conocimiento escolar, de los medios de comunicación y de otros medios informales de conocimiento.

Identidad y ciudadanía son dos conceptos en torno a los que han girado las múltiples funciones de la historia, lo que denota una ciencia compleja que a veces ha sido sometida a los intereses del poder. De hecho, como indican Miralles y Alfageme⁶³, los conceptos de ciudadanía e identidad han estado ligados a la formación de los Estados-nación, y muy vinculados a la función instructiva de la historia. El conocimiento histórico es hijo de la memoria, pero sin duda ésta es subjetiva y debe ser «objetivada» por el aprendizaje de los métodos del historiador⁶⁴. Nuestra propia identidad depende de nuestra memoria, algo que es válido tanto para los sujetos individuales, como para los grupos y las instituciones. Ese proceso que

59. P. Clark, *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*, Vancouver y Toronto, 2011; S. Lévesque, *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*, Toronto, 2008; B. A. VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education. On practice, theories and policy*, Nueva York, 2011.

60. M. Carretero, A. Rosa y M. F. González, “Enseñar historia en tiempos de memoria”, en M. Carretero et al. (Comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, 2006, 11-36.

61. P. Ricoeur, *History, Memory, Forgetting*, Chicago y Londres, 2004; J. Rüsen, *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Nueva York, 2005; A. Chapman, “Historical interpretations”, en I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching*, Londres y Nueva York, 2011, 96-108.

62. Le Goff, *Histoire...*, *op. cit.*

63. P. Miralles Martínez y M. B. Alfageme González, “Educación, identidad y ciudadanía en un mundo globalizado y posmoderno”, *Educatio siglo XXI*, 31-1, 2013, 11-24.

64. A. Chapman, “Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument”, *Educar em Revista*, 42, 2011, 95-106; J. Prats y J. Santacana, “¿Por qué y para qué enseñar historia?”, en J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Barcelona, 2011, 13-29.

une memoria, historia e identidades se ha usado habitualmente por el poder a través del arte, la literatura, el cine o los medios de comunicación, para trasladar su mensaje y convertirlo en verdad socialmente aceptada⁶⁵.

No cabe duda de que la contraposición de ambas visiones de la enseñanza de la historia y de su función social son casi antagónicas, o al menos de muy difícil combinación. Entre otras razones, porque una forma de enseñar historia fomenta, sobre todo, la creación de identidades colectivas excluyentes, al tener como eje discursivo el relato nacional, cuando no étnico o cultural, basado en subrayar las diferencias existentes entre el «nosotros» y «los otros». Mientras que el otro enfoque, a través de la potenciación del espíritu crítico, pretende ayudar a la construcción de identidades múltiples o inclusivas (las fidelidades concéntricas, de las que ha hablado López Facal⁶⁶). Unas identidades en la que se muestren las características que tienen los distintos colectivos que componen una sociedad para dar a conocer los rasgos o elementos compartidos⁶⁷.

La historia, por tanto, tiene una gran importancia a la hora de formar a ciudadanos críticos, participativos e interesados por el mundo en el que viven⁶⁸. Los análisis y propuestas de Rüsen⁶⁹ señalan la importancia de hacer de la historia un conocimiento útil para orientar éticamente los comportamientos personales. Desde comienzos del siglo XXI, en la Unión Europea se ha extendido –por recomendaciones de la OCDE– la explicitación de la formación de una ciudadanía responsable, activa y autónoma en la educación básica del alumnado. Con esa intención, la educación cívica forma parte del currículo de todos los países de la Unión Europea⁷⁰. En España, desde el currículo educativo de 2006 (LOE), se incorporaron las competencias como elementos clave en la enseñanza de las diferentes materias. Entre estas competencias se encuentra la «Competencia social y ciudadana», que después con la LOMCE se ha denominado como «Competencias sociales y cívicas». El papel de la historia y otras ciencias sociales en el desarrollo de esta competencia es clave. Como indica López Facal⁷¹, ser competente implica saber interpretar el medio en el que el alumno interactúa, saber proponer alternativas, ser capaz de argumentar. Estas operaciones necesitan de un conocimiento sobre cómo es y cómo funciona la sociedad, cómo se han ido generando y modificando las

65. A. Rosa, “Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la Historia en el desarrollo de la ciudadanía”, en M. Carretero y J. Voss (Comps.), *Aprender y pensar la Historia*, Buenos Aires, 2004, 47-70.

66. R. López Facal, “Identidades posnacionales y enseñanza”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, 2006, 54-63.

67. R. López Facal, “Enseñar historia en convivencia plurinacional”, *Gerónimo de Uztariz*, 17-18, 2002, 49-57.

68. Barton y Levstik, *Teaching...*, *op. cit.*

69. Rüsen, *History...*, *op. cit.*

70. S. Molina Puche, P. Miralles Martínez y J. Ortuño Molina, “Concepciones de los futuros maestros de Educación Primaria sobre formación cívica y ciudadana”, *Educatio siglo XXI*, 31-1, 2013, 105-126.

71. R. López Facal, “Competencias y enseñanza de las ciencias sociales”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 2013, 5-8.

relaciones humanas a lo largo del tiempo, qué consecuencias han tenido y tienen las acciones que realizan las personas y los colectivos.

En respuesta a estas propuestas curriculares, que hacen énfasis en la formación de unos valores cívicos y sociales basados en la participación y la reflexión crítica, muchas de las investigaciones sobre la enseñanza de la historia han puesto en valor esas posibilidades formativas para crear ciudadanos activos y participativos, con un enfoque muy ligado a las ciencias sociales y cercano al discurso crítico heredado de la Ilustración⁷². En estos trabajos se defiende la necesidad de un diálogo entre la historia, las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía. Ésta debe incorporar la dimensión social, espacial y temporal para evitar la descontextualización y los estereotipos. Las ciencias sociales deben revisar la vieja idea de ciudadanía para avanzar hacia una ciudadanía cosmopolita que compatibilice identidades plurales⁷³.

Este enfoque de enseñanza, que incide más en la práctica social que en los procesos cognitivos individuales, ha sido definido como perspectiva sociocultural de la educación histórica. Desde esta perspectiva la enseñanza de la historia se plantea en un contexto principalmente social, incidiendo en los protagonistas de los procesos históricos, el propósito y motivaciones que hay detrás de los acontecimientos. Una visión humanística de la enseñanza de la historia, que intenta promover la educación ciudadana a través del razonamiento sobre los acontecimientos sociales en el pasado; una visión amplia de la humanidad; y una reflexión de conjunto sobre lo que significa el bien común, *The common good*⁷⁴. Estos planteamientos pasan inevitablemente por la enseñanza de la historia desde un enfoque crítico y reflexivo. El análisis de López Facal⁷⁵ muestra la naturaleza de estas propuestas, basadas en los valores democráticos y su transmisión por medio de educación tanto formal como informal.

Conciencia histórica y educación ciudadana son dos enfoques que pueden complementarse y, en parte, tienen al tiempo como elemento común sobre el que articular propuestas educativas⁷⁶. Heimberg⁷⁷ ha insistido en que la historia permite construir una mirada lúcida y un sentido crítico sobre el mundo, al evocar todas las maneras en que los hombres se han organizado colectivamente y cómo han hecho frente a sus problemas, conflictos e intereses. Ese potencial educativo no puede perderse en una maraña de datos, fechas y hechos.

72. M. Carretero y M. Kriger, “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”, en M. Carretero y J. Voss (Comps.), *Aprender...*, *op. cit.*, 71-98.

73. X. M. Armas y R. López Facal, “Ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 71, 2012, 84-92.

74. P. Seixas, “The community of inquiry as a basic knowledge and learning: the case of history”, *American Educational Research Journal*, 30-2, 1993, 305-324; Barton y Levstik, *Teaching...*, *op. cit.*

75. R. López Facal, “El pensamiento crítico debe ser, en primer lugar, autocrítico”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 2004, 99.

76. A. Wilschut, *Images of Time. The role of a Historical Consciousness of Time in Learning History*, Charlotte, 2012.

77. C. Heimberg, “Pour une éducation aux citoyennetés ouverte sur le monde. L'école du citoyen”, *Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, 7, 1999, 163-171; del mismo autor “L'enseignement de l'histoire dans un pays d'immigration: la Suisse”, en R. López Facal et al. (Eds.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización*, Santiago de Compostela, 2011, 21-35.

El objetivo principal de la historia debe ser hacer reflexionar sobre esos procesos históricos. Una visión que comparte con Audigier⁷⁸, que indicó que la enseñanza de la historia desde la perspectiva de la educación cívica está muy relacionada con el proyecto y las esperanzas de futuro, y los valores dominantes de participación democrática, libertad y espíritu crítico.

Así pues, en un mundo cada vez más globalizado, en el que las sociedades están muy alejadas de esa uniformidad étnica, cultural, lingüística y religiosa que propugnaban los estados-nación decimonónicos, la que podríamos denominar como «visión tradicional» de la enseñanza de la historia debiera tener, cada vez, menor cabida en las aulas. Tratar sobre estos temas (identidad y ciudadanía) nos remite a conceptos fundamentales en la teoría y el pensamiento social actual, como son globalización y posmodernidad. Para Bauman⁷⁹, sociólogo de la «modernidad líquida», las actuales circunstancias del capitalismo global han ocasionado una nueva precariedad que trata de sobreponerse por medio de dos alternativas: la reconstrucción de los vínculos colectivos por medio de nuevas «comunidades de elección»; y la creación de un sentimiento comunitario por medio de las nuevas políticas de la diferencia, que aceptan el multiculturalismo y la política del reconocimiento. Globalización y posmodernidad están en el origen de un fenómeno importante: el surgimiento de identidades múltiples. La compleja composición de la sociedad actual demanda de las propuestas de enseñanza de la historia la aceptación de la alteridad, el reconocimiento de la diversidad de identidades y el derecho de los individuos a demandar su propia identidad⁸⁰.

Sin embargo, a pesar de los trabajos anteriores que pretenden impulsar una educación histórica basada en valores cívicos y en la participación democrática, los estudios realizados en las últimas décadas para intentar determinar cómo se enseña la historia, qué contenidos predominan en las aulas, y con qué finalidad (tanto en España⁸¹ como en otros países occidentales⁸²), han demostrado que la realidad es bien distinta. La historia, al menos desde las propuestas curriculares oficiales⁸³ y en las rutinas dominantes del aula, sigue manteniendo un discurso muy descriptivo, lineal y acrítico, y se sigue instrumentalizando para reforzar la identidad nacional.

78. F. Audigier, *L'éducation à la citoyenneté*, París, 1999.

79. Z. Bauman, *Modernidad líquida*, Buenos Aires, 2003.

80. P. Miralles Martínez, J. Prats y M. Tatjer, "Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de Educación Secundaria Obligatoria sobre las independencias políticas americanas", *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 16-418, 2012, 1-12.

81. F. J. Merchán, "Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de Historia", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60-1, 21-34; J. Sáiz Serrano, *Educación histórica y narrativa nacional*, Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, 2015.

82. I. Barca, *O pensamento histórico dos jovens*, Braga, 2000; C. Heimberg, "L'apport de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté", en AA. VV. (Eds.), *Vivre la démocratie, apprendre la démocratie*, Berna, 2005, 45-50; K. C. Barton, "Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 9, 2010, 97-114.

83. M. Ferro, *Comment on raconte l'Histoire aux enfants à travers le monde entier*, París 1981.

En efecto, la historia ha sido una de las disciplinas que más han contribuido a conformar la visión sobre la identidad social y política de las naciones⁸⁴. Las raíces intelectuales del Romanticismo están muy filtradas en la enseñanza de la historia en la escuela, y muy relacionadas con el surgimiento de los Estados-nación. Hobsbawm llegó a negar la antigüedad de las naciones, defendía que eran «artefactos inventados» e imaginados⁸⁵. En palabras de López Facal: «La nación es una idea, un sentimiento, no es una realidad material; y la enseñanza de la historia ha estado al servicio de esa idea hasta que el contexto internacional propició su superación»⁸⁶.

El uso del pasado y la instrumentalización de la tradición por parte de estas naciones, en su proceso de legitimación, ha sido puesto en valor por Álvarez Junco⁸⁷, que ha insistido en la estrecha relación que ésta tiene con el nacionalismo y la construcción de identidades nacionales. El nacionalismo homogeneiza la sociedad hasta proporciones desconocidas, al imponer una lengua, una cultura, un sistema educativo y una identidad uniforme⁸⁸. Si la historia y los historiadores tienen la capacidad de jerarquizar el pasado, los poderes del Estado siempre han tenido claro la necesidad de controlar ese poder cultural, en ese afán de homogeneizar la identidad⁸⁹. La geografía y la historia han sido dos materias educativas clave, que han permitido difundir el discurso que legitima la nación frente a otras realidades o identidades. Carretero, Castorina, Van Alphen, Sarti y Barreiro⁹⁰ realizaron un interesante análisis sobre los objetivos de la enseñanza de la historia relacionados con esta función identitaria. Según estos autores, la influencia del Romanticismo en la enseñanza de la historia se manifiesta a través de tres cuestiones centrales: una valoración positiva del pasado y presente del propio grupo social, tanto en el ámbito local como nacional; la valoración positiva de la historia política del país; y la identificación con los acontecimientos del pasado, personajes y héroes nacionales.

La concepción epistemológica de la historia como un saber cerrado, ligado íntimamente a la memorización de datos, fechas y hechos concretos, está muy relacionada con la creación de identidades sociales, culturales y políticas. Presentar una visión del pasado desde una perspectiva lineal, acrítica y descriptiva, basándose en las hazañas e hitos más importantes de una nación, tiene un objetivo muy claro: crear un arraigo identitario de los alumnos con una realidad política actual, muchas veces de forma anacrónica. Con la última reforma educativa

84. J. Prats, “En defensa de la historia como materia educativa”, *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 2010, 8-17.

85. E. Hobsbawm, “Introducción: la invención de la tradición”, en E. Hobsbawm y T. Rangers (Coords.), *La invención de la tradición*, Barcelona, 2002, 7-21.

86. López Facal, “Enseñar...”, loc. cit., 52.

87. J. Álvarez Junco (Coord.), *Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad*, Madrid, 2013; J. Álvarez Junco, *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*, Barcelona, 2016.

88. C. Tilly, *Coercion, Capital and European States, AD 990-1990*, Cambridge, 1990.

89. J. S. Pérez Garzón, “Usos y abusos de la historia”, *Gerónimo de Uztariz*, 17-18, 2002, 11-24; del mismo autor “¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?”, *Historia de la educación*, 27, 2008, 37-55.

90. M. Carretero, J. A. Castorina, M. Sarti, F. Van Alphen y A. Barreiro, “La construcción del conocimiento histórico”, *Propuesta Educativa*, 39-1, 2013, 13-23.

en España (LOMCE, 2013) se ha mantenido, incluso acentuado, la perspectiva positivista de la historia: en la Educación Primaria (seis a once años de edad) se pide que alumnos asuman un relato de la historia de España y de su Comunidad Autónoma desde la Prehistoria hasta la actualidad⁹¹. Durante la enseñanza Secundaria Obligatoria (doce a dieciséis años) junto a la española, adquiere mayor importancia la perspectiva eurocéntrica, especialmente a partir de la Edad Media. Esta orientación genera conflictos entre el esfuerzo recentralizador de gobiernos estatales y el énfasis centrífugo de las Comunidades Autónomas con lengua propia que, por otra parte, asumen una perspectiva similar de identificar la autonomía con una nación indivisa desde tiempos remotos⁹². En ambos casos, en la historia enseñada y aprendida se mantienen concepciones obsoletas y alejadas de una práctica basada en problemas, que obliguen a movilizar habilidades y capacidades en el análisis social por parte del alumnado. Una historia ajena a la utilidad práctica de servir como orientación moral para la vida.

La enseñanza de la historia, desde esta perspectiva, se fundamenta en la trasmisión de una memoria colectiva que ensalza el valor de los padres fundacionales y de los héroes de la nación. Esta narrativa nacional se presenta como un metarrelato del pasado y muestra a la nación como una comunidad imaginada⁹³. Los estudios sobre la historia escolar española han subrayado la presencia de numerosos estereotipos en la narrativa nacional, que siguen reproduciéndose tanto en el currículo educativo como en los materiales curriculares y los relatos producidos por estudiantes y profesores.

Tanto Wineburg como VanSledright⁹⁴ han señalado los peligros que acechan a una enseñanza lineal de la historia, basada en la construcción de la nación, y que busca entrar en competición con la cultura de consumo de masas. El enfoque de los contenidos históricos que persigue la consolidación de una memoria colectiva de la nación inculca en los alumnos un rol pasivo. Además, eso convierte al docente en un narrador de las hazañas de la nación, que señala los aspectos más emocionantes de las mismas, y que tiene como fin último poder enganchar a un alumnado acostumbrado al consumo audiovisual. Esto tiene varios peligros, entre ellos, el bajo nivel cognitivo que se exige en este tipo de enseñanza, y la propia resistencia de los alumnos, en contextos multiculturales, ante una historia ya escrita desde una perspectiva concreta. Varios estudios han mostrado en Estados Unidos que los hitos y personajes de referencia en la narrativa nacional eran diferentes según el origen étnico o geográfico del alumnado: mientras que para unos eran George Washington, Kennedy, la Declaración de

91. López Facal, “La LOMCE...”, 273-285.

92. R. López Facal, “Nacionalismo y europeísmo en los libros de texto: identificación e identidad nacional”, *Clío & Asociados: la historia enseñada*, 14, 2010, 9-13.

93. C. J. Gómez Carrasco, R. A. Rodríguez Pérez y P. Miralles Martínez, “La enseñanza de la Historia en Educación Primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España”, *Perfiles Educativos*, 37-150, 2015, 20-38; R. López Facal y J. Sáiz Serrano, “History Education and Nationalism Conflicts in Spain”, en R. Guyver (Ed.), *Teaching History and the Changing Nation State. Transnational and Intranational Perspectives*, Londres, 2016, 201-215.

94. S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, 2001; VanSledright, *The Challenge...*, *op. cit.*

Independencia y la Guerra Civil; para otros eran Martin Luther King, Malcolm X, el movimiento de derechos civiles o la abolición de la esclavitud.

Indica Laville⁹⁵ que con este enfoque de enseñanza el conocimiento histórico se transmite de forma descriptiva, enciclopédica y como un pensamiento ya construido ¿Este conocimiento es válido para fomentar ciudadanos activos y críticos? Parece muy difícil, sobre todo en el caso de la historia, donde los contenidos están sumamente atomizados y –salvo algunos conceptos clave– el resto de saberes se basan en la memorización de hechos, fechas, batallas y reinados⁹⁶.

4. Pensar históricamente. Retos para una renovación de la educación histórica

Ante las investigaciones que muestran una enseñanza de la historia anclada, en gran medida, en los preceptos del siglo XIX, es necesario definir el modelo cognitivo de aprendizaje de la historia. En las dos últimas décadas un gran número de trabajos han abordado esta cuestión, poniendo énfasis en la construcción del pensamiento histórico y lo que supone aprender habilidades en la interpretación del pasado, más allá de un conocimiento conceptual o memorístico. Autores como Peck y Seixas⁹⁷ han incidido en tres formas de concebir la educación histórica del alumnado. Las dos primeras ya las hemos abordado en el anterior apartado: una perspectiva centrada en la narrativa de la construcción de la nación; otro enfoque hacia el análisis de problemas contemporáneos en un contexto histórico (más cercano al enfoque de la ciencias sociales). La tercera se centra en comprender la historia como un método, como una manera de investigar desde esta área de conocimiento y, por tanto, aprender a pensar y reflexionar con la historia.

En estas investigaciones se han distinguido dos tipos de contenidos históricos. Por un lado, los contenidos sustantivos o contenidos de primer orden, que intentan responder a las preguntas: ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? Estos contenidos hacen referencia tanto a conocimientos de conceptos o principios, como a fechas y acontecimientos históricos concretos. Por otro lado, se ha diferenciado otro tipo de contenidos, denominados contenidos estratégicos o de segundo orden. Éstos se definen por el despliegue de diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado. Este último tipo de conocimientos históricos están relacionados

95. C. Laville, “Histoire et education civique constat d’échec, propos de remediation”, en M.-C. Baques, A. Bruter y N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Pistes didactiques et chemins d’historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, París, 225-249.

96. C. J. Gómez Carrasco, R. A. Rodríguez Pérez y M. M. Simón García, “Conocimientos y saberes escolares de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Primaria”, en J. Prats, R. López Facal e I. Barca (Eds.), *História e identidades culturais*, Braga, 2013, 600-613.

97. C. Peck y P. Seixas, “Benchmarks of Historical Thinking: First Steps”, *Canadian Journal of Education*, 31-4, 1015-1038.

con habilidades del historiador, la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica⁹⁸.

Aunque en estas dos últimas décadas es cuando más han aflorado estudios que han reflexionado sobre ese modelo cognitivo de aprendizaje de la historia, y en la definición de los conceptos de segundo orden, en el Reino Unido ya se venía desarrollando desde la década de 1960. Un punto de inflexión para conseguir este cambio en la enseñanza y aprendizaje de la historia en las aulas tuvo lugar en dicho país, en 1972, con el proyecto curricular *History Project 13-16*, que más tarde se denominó *School History Project*. Con él se pretendía que los alumnos «hicieran» historia y no tan solo la recibieran y memorizaran, es decir, que desarrollaran un pensamiento histórico. Este proyecto fue un éxito y tuvo una enorme repercusión en la enseñanza de la historia y en el currículo oficial británico. Además, su influencia también se extendió a otros países, entre ellos España⁹⁹.

Este fue el origen de proyectos tan interesantes en la década de 1990 como *Concepts of History and Teaching Approaches*¹⁰⁰. Los primeros trabajos de este proyecto se basaron en el análisis de las habilidades históricas de los estudiantes, mediante el uso de fuentes y ejercicios de empatía histórica. Más recientemente los trabajos de este grupo se han orientado a las argumentaciones del alumnado en su explicación de los procesos históricos, combinando el manejo y crítica de fuentes y las diferentes formas de plantear la causalidad de los hechos históricos. Estos proyectos fueron los precursores de otros como el de *Constructing History 11-19*¹⁰¹, donde se ha profundizado en las argumentaciones del alumnado, y en el análisis y evaluación de experiencias concretas, basadas en la comprensión histórica. También el proyecto *Youth and History* que pretende valorar la conciencia histórica de los jóvenes europeos bajo el auspicio de la *European Standing Conferene of Teachers Association* (Euroclio).

Esta tendencia cruzó al otro lado del Atlántico, y ha tenido su correlato, a inicios del siglo XXI, tanto en Latinoamérica como en Estados Unidos y Canadá. En el ámbito latinoamericano destacan, sobre todo, los trabajos realizados en México, Brasil y Chile. En el caso mexicano, el libro de Sebastián Plá¹⁰² sobre aprender a pensar históricamente es una

98. P. Lee, “Putting principles into practice: understanding history”, en M. Donovan y J. Brandsford (Eds.), *How students learn: History in the classroom*, Washington, 2005, 31-77; K. C. Barton, “Research on Students. Ideas about History”, en L. Levstik y C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*, Nueva York, 2008, 31-77; VanSledright, *Assesing...*, *op cit.*

99. J. Domínguez, *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Barcelona, 2015; M. Martínez Hita, *¿Se promueve el pensamiento histórico en España e Inglaterra? Análisis comparativo del curriculum y libros de texto españoles e ingleses*, Trabajo Fin de Máster, Universidad de Murcia, 2016, 2016; C. J. Gómez Carrasco y A. Chapman, “Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra”, *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 2017 (en prensa).

100. P. Lee y R. Ashby, “Progression in Historical Understanding among Students ages 7-14”, en P. N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, Nueva York y Londres, 2000, 199-222; P. Lee, R. Ashby y A. Dickinson, “Las ideas de los niños sobre la Historia”, en M. Carretero y J. Voss (Comps.), *Aprender...*, *op. cit.*, 217-248.

101. H. Cooper y A. Chapman, *Constructing History*, Londres, 2009.

102. S. Plá, *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México, 2005.

de las mejores monografías en castellano sobre el tema. En Brasil, destacan los trabajos de María Auxiliadora Schmidt¹⁰³; y en Chile los de Henríquez¹⁰⁴, sobre interpretación de fuentes históricas.

En Estados Unidos y Canadá, durante los últimos quince años, se han realizado una serie de monografías que han incidido en la definición de ese conocimiento sobre la historia. En la década de 1990, Wineburg¹⁰⁵ investigó, a través de la técnica procedente de la psicología basada en expertos y novatos (en este caso historiadores y estudiantes), lo que significa leer una fuente histórica, destacando la importancia de superar el presentismo. Por ello, este autor planteaba la necesidad de enseñar al alumnado capacidades que conduzcan a valorar y comprender las acciones del pasado dentro de su contexto histórico. Además, una de las reflexiones más relevantes de este autor es que el pensamiento histórico no es una capacidad natural que se adquiere con el desarrollo psicológico, sino que requiere de una enseñanza, ya que son unas habilidades que se aprenden. Esta idea es la que da título a uno de sus libros más importantes, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*¹⁰⁶. Sin duda esta obra puso los cimientos de monografías posteriores sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia. En ellas se incide en la necesidad de enfocar un aprendizaje de la historia centrado en la investigación, la indagación y en métodos basados en problemas, donde los alumnos deben desarrollar más complejas habilidades cognitivas para la comprensión y explicación de los fenómenos históricos.

En Canadá destacan las publicaciones realizadas desde el Centre for the Study of Historical Consciousness, dirigido por Peter Seixas. El proyecto Benchmarks of Historical Thinking identifica los siguientes seis conceptos de pensamiento histórico¹⁰⁷:

- Relevancia histórica: capacidad de dotar de relevancia a hechos del pasado sobre la base de su impacto en la sociedad, y a la explicación de por qué seleccionamos en la actualidad ciertos hechos o personajes del pasado para ser recordados.
- Evidencias o fuentes: análisis crítico e interpretación de las mismas para construir un argumento histórico propio.
- Cambio y continuidad: la capacidad de identificar qué varía y qué permanece igual con el paso del tiempo.
- Causas y consecuencias: necesidad de analizar cuáles son los factores que originan un determinado hecho del pasado y cuáles son sus repercusiones.

103. M. A. Schdmit, "Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia (1998-2000)", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 4, 2005, 53-64.

104. R. Henríquez, "Aprender a explicar el pasado: el rol de la causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos", en López Facal (Ed.), *Pensar...*, *op. cit.*, 91-98.

105. S. Wineburg, "On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy", *American Educational Research Journal*, 28-3, 1991, 495-519; del mismo autor "Historical Thinking and Other Unnatural Acts", *The Phi Delta Kappan*, 80-7, 1999, 488-499.

106. Wineburg, *Historical...*, *op. cit.*

107. P. Seixas y T. Morton, *The big six historical thinking concepts*, Toronto, 2013.

- Perspectiva histórica: entender el pasado como un país extranjero en el cual el contexto social, cultural, intelectual e incluso emocional es distinto e influye en la forma de vida y las acciones de las personas de esa época.
- Dimensión ética de la historia: realizar juicios éticos sobre las acciones del pasado, así como valorar los sacrificios e injusticias del pasado y sus consecuencias en el presente, desde una perspectiva histórica, es decir, teniendo en cuenta su contexto histórico.

El concepto del pensamiento histórico ha adquirido mayor fuerza durante las dos últimas décadas como una postura alternativa al discurso histórico descriptivo y acrítico. Seixas y Morton¹⁰⁸ definen el pensamiento histórico como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas. Domínguez¹⁰⁹ insiste en esta perspectiva metodológica. Pensar históricamente es la expresión empleada para referirse a un aprendizaje de la disciplina que requiere a la vez saber qué ocurrió (datos históricos) pero también cómo sabemos que ocurrió (conceptos, métodos de investigación). La expresión «pensar históricamente» pone el acento sobre la adquisición de destrezas cognitivas o de pensamiento propias de la disciplina, necesarias para comprender adecuadamente los datos e informaciones sobre el pasado¹¹⁰. Pero también hay que tener en cuenta el concepto de conciencia histórica para completar la definición de estas competencias de pensamiento histórico. Habitualmente se define el concepto de conciencia histórica como la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente de una forma crítica. Los trabajos de Rüssen¹¹¹ han puesto el acento en estas destrezas que van más allá de los fundamentos metodológicos de la disciplina. Supone desarrollar la noción de que todo presente tiene su origen en el pasado; la certeza de que las sociedades no son estáticas, sino que están sujetas a transformaciones; que estas transformaciones constituyen las condiciones del presente; y que cada individuo tiene un papel en ese proceso de transformación social, y por lo tanto el pasado forma parte del propio individuo¹¹². Como indica Létourneau¹¹³, la conciencia histórica no puede reducirse al concepto de memoria histórica. Aunque con cierta frecuencia se suele relacionar ambos conceptos, la conciencia histórica tiene un significado más amplio y más complejo.

5. Conclusión

La disciplina histórica ha realizado importantes avances teóricos y metodológicos a lo largo del siglo XX. *Annales* y el materialismo histórico pusieron el acento en el método, en la inter-

108. Seixas y Morton, *The big...*, *op. cit.*

109. Domínguez, *Pensamiento...*, *op. cit.*

110. M. Martínez Hita, *¿Se promueve el pensamiento histórico...*, *op. cit.*

111. J. Rüssen, *History: Narration...*, *op. cit.*

112. J. Sáiz Serrano, *Educación histórica...*, *op. cit.*

113. J. Létourneau, *Je me souviens...*, *op. cit.*

disciplinariedad, en la crítica, en la reflexión, en el hombre y sus circunstancias. Las corrientes postmodernistas abrieron el objeto de estudio a nuevas temáticas, a la vez que colocaron el foco en el discurso y en la narración. Paralelamente, en el ámbito educativo la historia, ha sufrido muchos vaivenes en la definición de su función dentro de los currículos y los documentos normativos. Entre la identidad y la ciudadanía. Entre un discurso plano, descriptivo y acrítico, y los esfuerzos de los grupos de investigación e innovación de dotar a esta materia de un eje metodológico basado en la argumentación, en la construcción del conocimiento, en el uso de fuentes y en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas.

Emulando los estudios de Todorov¹¹⁴ sobre la pintura flamenca renacentista y barroca, la historia debe pasar del *Elogio del individuo* al *Elogio de lo cotidiano*. Es decir, del estudio de lo factual a un análisis de la intrahistoria, más cercana al estudiante y a la sociedad en general. Ahora bien, la evolución historiográfica debe llegar a las aulas, rompiendo el estancamiento neopositivista de currículos, manuales y metodologías docentes, que siguen centrados en una evaluación memorística, con fines identitarios pero de escasa utilidad. Es necesario un replanteamiento didáctico y epistemológico basado en la historia como construcción, en el método histórico, y en la orientación de esta materia para la educación en valores cívicos desde una perspectiva crítica.

114. T. Todorov, *Elogio del individuo. Ensayo sobre pintura flamenca del Renacimiento*, Barcelona, 2006; y del mismo autor *Elogio de lo cotidiano*, Barcelona, 2013.