

Los espejos de Clío. *Usos y abusos de la Historia* *en el ámbito escolar*

FICHA BIBLIOGRÁFICA

Los espejos de Clío

Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar

Cosme Jesús Gómez Carrasco

Pedro Miralles Martínez

COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO, PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ, *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex, 2017, 283 págs., ISBN: 978-84-7737-650-7.



Ainoa Escribano-Miralles | **Universidad de Murcia**

«El historiador solo tiene un objetivo. Saber es solo un comienzo.
Juzgar, no. Prever, aún menos. Se trata, efectivamente, de comprender y hacer comprender»

LAS PALABRAS DE FEBVRE EN *COMBATES POR LA HISTORIA*, son reproducidas por los autores de esta obra. Muchas notas de este autor y de otros tantos historiadores de prestigio resuenan entre las líneas de *Los espejos de Clío*. Un libro que realiza una fusión entre la concepción epistemológica y científica de la Historia y su pedagogía, su didáctica, el modo en que esta

ciencia llega y, además, cómo debería llegar a las aulas. A lo largo de las líneas de este texto y de la propia obra comprenderéis el valor de esta cita de Febvre.

La conexión tan cuidada entre epistemología y didáctica que engendra el libro se origina gracias a la formación de los autores, Cosme Jesús Gómez Carrasco y Pedro Miralles Martínez, doctores en Historia y Geografía e Historia y profesores titulares de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, y a su larga carrera investigadora. En efecto, este libro no hubiera sido posible sin tener en cuenta los resultados 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.

El espejo, utensilio utilizando desde la antigüedad que permite reproducir reflejos del mundo, se une a Clío, diosa de la historia, para dar título a la obra, *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia*. En el libro, se utiliza la figura retórica del espejo para demostrar entre sus líneas aquellos reflejos de la historia que llegan a las aulas de nuestros alumnos. La finalidad de la obra es presentar de manera sintética el proceso de investigación que ha llevado a cabo, en los últimos años, el grupo de investigación DICSO de la Universidad de Murcia. Para ello, organizados en cuatro capítulos, con un carácter poliédrico, presentan «los diferentes reflejos de la historia que nos devuelve el espejo según el enfoque que le queremos dar» (p. 16), donde, a partir de los resultados de las investigaciones desarrolladas, plantean el uso que se está dando, en el contexto español, a la Historia en las aulas de la Educación Obligatoria, considerándolo en su interpretación como un abuso a la Historia (y si a la Historia con mayúscula) debido al modelo de historia hegemónico que se ha utilizado tradicionalmente en el aula.

El libro se organiza en seis apartados: introducción donde se presenta la estructura de la obra, las principales líneas de desarrollo y se explica brevemente cada una de las líneas de investigación trabajadas (organizadas en los cuatro capítulos del libro), llegando a la conclusión de las mismas en el último apartado. El primer capítulo en el que se incluyen las principales propuestas epistemológicas de la historia como material educativa que se han llevado al espacio del aula; el segundo capítulo se incluyen los resultados que, las investigaciones relacionadas con el análisis del currículo educativo, han derivado sobre el papel de la historia en estos, las corrientes surgidas a nivel internacional y la comparación de estas con el currículo español; el tercer capítulo realiza el mismo proceso de meta-análisis, pero a partir de los estudios desarrollados sobre el análisis de los libros de texto, tanto desde el plano nacional como el internacional; el cuarto y último capítulo está dedicado a las pruebas objetivas, se exponen los resultados derivados de las investigaciones cuyo objeto de estudio han sido los sistemas de evaluación del alumnado en las clases de historia, mayoritariamente compuesto por exámenes y las consecuencias de este modelo de evaluación de los conocimientos históricos. El último apartado del libro se traduce en forma de conclusión y discusión de los resultados, resaltando la necesidad de la perspectiva innovadora que toma el análisis de cada uno de los resultados propuestos en las líneas que componen los capítulos del libro: el surgimiento en

las aulas de nuevas propuestas de innovación que emanan como propuestas de mejora a los problemas o, mejor dicho, abusos de la historia planteados.

En el primer capítulo, se hace un acercamiento a las diferentes propuestas epistemológicas de la Historia, necesario debido a que, como afirman los autores, el distanciamiento de este ha propiciado un modelo de aprendizaje de la historia basado en la memorización de hechos, fechas, datos... o, incluso, de las propias interpretaciones del pasado que otros han considerado como relevantes, explicaciones ajenas a los estudiantes. Se plantean una serie de necesidades como son la redefinición del modelo de educación histórica del alumnado y la posesión por parte del profesorado de Historia de una férrea formación teórica acerca del desarrollo del pensamiento histórico y su comprensión entre los estudiantes, el proceso de aprendizaje de la disciplina y la búsqueda de indicadores de la progresión cognitiva.

Con las palabras de Febvre planteadas en el inicio del texto, los autores reflexionan sobre el sentido de la Historia y su enseñanza en las aulas: nuestro alumnado debe ser capaz de comprender y reflexionar sobre los procesos históricos. Bajo esta postura, Gómez y Miralles dotan de gran relevancia la *función informadora* de la historia basada en la asimilación y comprensión del tiempo histórico, además de la *función formadora* que la enseñanza de la historia debe cumplir y que avanza hacia el desarrollo integral del alumnado como ser social.

La clave esencial para un cambio en la metodología de la disciplina histórica reside en la importancia de introducir al alumnado en el trabajo propio del historiador para mejorar la adquisición de competencias a partir de la introducción de contenidos procedimentales en historia. Para ello, es necesario dotar al alumnado de las estrategias necesarias para que sea consciente de que la Historia es un proceso construido por la sociedad, que ellos forman parte de la misma y, por tanto, no deben aprender historia, si no pensar la historia, comprenderla, reflexionarla y construir sus propios discursos basados en evidencias científicas, a partir, y valga la redundancia, del método del historiador, de la ciencia, del método científico. El desarrollo de las competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) y de los cuatro elementos o ámbitos a través de los cuales se construye la Historia (objetivo de estudio, el tiempo histórico, el método del historiador y la construcción del discurso histórico) será el camino que conduzca a un modelo cognitivo diferente dotando al alumnado de la capacidad de interrogar una fuente histórica, contextualizarla y buscar respuestas. Como se indica en el libro aludiendo a Thompson (1981, p. 68):

Tres mil años de disciplina han enseñado alguna cosa. Y supone decir que es esta lógica la que constituye el tribunal de última instancia de la disciplina: adviértase bien, no los datos empíricos por sí mismos sino los datos empíricos interrogados de este modo.

Los autores demostrarán que el problema no recae solamente en la formación didáctica o metodológica del profesorado, sino que se encuentra en los currículos y, principalmente, en los manuales escolares.

La presencia casi inexistente en el currículo educativo español de los conceptos de segundo orden, aquellos contenidos estratégicos que permiten desarrollar, de manera procedimental, estrategias, capacidades y competencias necesarias para responder a preguntas sobre

temas históricos y que ayudan a entender el pasado de manera compleja (Barton, 2008; Lee, 2005), y el gran aumento acaecido en los últimos años, más aún si cabe con la implantación de la LOMCE, de los conceptos de primer orden, esos contenidos sustantivos que se sustentan en datos y principios, ha propiciado o, en este caso, no ha propiciado que se responda a una enseñanza centrada en el proceso de aprendizaje del alumnado, en esas destrezas del historiador que el alumnos puede desarrollar para contribuir a la construcción de una conciencia y desarrollo del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013).

Ya lo decía Ortega y Gasset, exponen los autores, «no se debe enseñar todo lo que se sabe, sino todo lo que se puede aprender» (p. 97), pero la característica conceptual y tradicionalista del currículo español demuestra que dicha postura no se ha tenido en cuenta. Es necesario este análisis de aquello que el alumnado debe aprender y, por tanto, de qué es lo que el docente debe enseñar y conseguir realizar una redefinición, es necesario «incidir en los problemas de tipo pedagógico y didáctico e, incluso, en los factores externos a la enseñanza (...). Y, desde la práctica, pedagógica se deben poner los medios y procedimientos metodológicos que permitan al alumnado aprender historia y geografía».

El mismo abuso se presenta en los manuales escolares. Los resultados del análisis de libros de texto españoles se contraponen con las diferentes perspectivas epistemológicas que presenta el libro de texto internacionalmente demostrando la unidimensionalidad de corte político y tradicional, esencialmente españolista, cargada de actividades de carácter memorístico. Un modelo de enseñanza de la historia tradicionalista, desconectado totalmente con la disciplina científica: «La historia que se enseña y se aprende en los niveles preuniversitarios es diferente al conocimiento histórico producido por la historiografía académica» (p.145). Además, es ineludible que debamos valernos, otra vez más si cabe, de las palabras que Gómez y Miralles toman del prestigioso Lucien Febvre: «La historia es la ciencia de los hombres en el tiempo, la casi nula presencia de ejercicios que trabajen los cabios y las permanencias y las diferentes categorías del tiempo histórico aleja este modelo de educación histórica de sus bases epistemológicas» (p. 175).

A partir de aquí, entra en juego el talón de Aquiles de la Educación y, por ende, de la enseñanza de la historia, ese elemento que siempre, desde los inicios de la escolarización básica ha estado en cuestionamiento, el examen.

Una prueba objetiva que trata de evaluar un conocimiento histórico caracterizado por su enciclopedismo y cronicismo. La evaluación de conocimientos de primer orden y la inexistencia de conceptos de segundo orden, demuestran los resultados presentados en los capítulos anteriores y en el carácter poliédrico de los mismos.

El currículo educativo español privilegia una idea de historia hegemónica y tradicionalista, que queda reflejada además en los libros de texto y traducida, por ende, en los exámenes. Resultados que se traducen en una metodología de aula sustentada por una organización triangular cuyos vértices son la lección magistral, el libro de texto y el examen.

Pero, aun así, a pesar de los resultados de la investigación, podríamos hacer una crítica constructiva, señalar algunas variables de estudio que no se han tenido en cuenta hasta el momento en el libro, ni en las investigaciones que se presentan en el mismo. No se puede afirmar que la no evaluación de los conceptos de segundo orden, de esos conceptos procedi-

mentales de la historia, si no analizamos cada una de los procedimientos de evaluación que se utilizan en el aula. La evaluación en el aula no se puede resumir a una prueba objetiva, por lo que se debería dar la información necesaria, evidencias, resultados que permita demostrar que este es el único medio de evaluación en la enseñanza de la historia, además de analizar algunas de las variables implicadas en la metodología didáctica que utilizan los docentes. El modo en cómo enseña un docente, se relaciona con la manera en qué aprende un alumno y en los procedimientos de evaluación que se utilizan para ratificar el aprendizaje del mismo, ese triángulo metodológico del que hablábamos al inicio. Por ende, hay que analizar estudios de caso en su conjunto, investigar a partir de dicha metodología, para poder ratificar que dichas hipótesis son ciertas en todos y cada uno de los casos del sistema educativo español.

Los autores sí son conscientes de que es preciso reflexionar sobre los instrumentos metodológicos y didácticos necesarios para que el alumno adquiera las competencias necesarias que le permita construir su pensamiento histórico, de la necesidad de superar la transmisión memorística de hechos, conceptos, fechas y biografías que ha plagado, y continúa haciéndolo, el aprendizaje de la historia. Como se circunscribe en sus conclusiones, hay que luchar contra esos usos y abusos de la historia en el ámbito escolar, para ello sostienen distintas maneras para abordarlo a través de tres ámbitos de actuación concretos en los que se sustentan las experiencias de innovación que se están desarrollando, actualmente, en el ámbito nacional (Figura 1):



Figura 1. *Experiencias de innovación y propuestas de mejora*
Fuente. Elaboración propia, a partir de Gómez y Miralles (2017)

Entre las líneas del cierre de la obra, presenta una gran variedad de posibilidades y línea de actuación necesarias para que la mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia se produzca, todo ello acompañada de justificaciones teóricas perfectamente fundamentadas. El planteamiento de temas sociales candentes o controversiales que permitan la reflexión y la argumentación histórica del alumnado sobre la relevancia del pasado, conciencia histórica y la dimensión ética de la historia. EL desarrollo de una cambio de metodología docente con la introducción de nuevos métodos activos de aprendizaje basados en la indagación, en el uso de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, combinándolo con los recursos que nos ofrece las nuevas tecnológicas, aprendizaje basado en problemas, simulaciones, debates, estudios de caso (de tipo histórico, contemporáneo o mixto), el método de proyectos, las salidas de trabajo... son solo algunos de los ejemplos que proponen. Y, por último, el uso de fuentes primarias que fomenten el trabajo con procedimientos, la investigación y el método del historiador. La introducción del método, el pensamiento histórico, la empatía y la reflexión sobre la epistemología y la función de la historia genera este tercer ámbito sobre el que se sustenta las experiencias de innovación y sobre el que, en la mayoría de los casos, ha estado presente a lo largo de los cuatro capítulos que contiene la obra.

Un ámbito de vital importancia pues, si retomamos la cita de Febvre del inicio del texto, si algo se queda demostrado entre las líneas de la obra es el valor de la figura del historiador. El libro nos deja ver, través de la justificación tanto epistemológica, como de resultados de investigaciones desarrolladas, la importancia que, en las aulas, debe tener el tratamiento científico de la Historia y la construcción de una historia real sin prejuicios, ni estereotipos, una historia analizada, representada y construida entre todos y cada uno de los protagonistas de ese viaje que es el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas de historia.