

El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía.

Tengo la sensación –sensación que es fácil de demostrar y argumentar con abundantes datos- que el nivel de conocimientos sobre lo que pasa en el aula cuando se enseña y se aprende historia es alto y, desde luego, es mucho mayor que el que teníamos hace quince o veinte años. La investigación didáctica ha aumentado cuantitativa y cualitativamente tanto en relación con el profesorado y la enseñanza como en relación con el alumnado y su aprendizaje o en relación con el currículo y los contenidos a enseñar (Henríquez/Pagès: 2004). ¿Qué está ocurriendo pues para que la realidad de esta enseñanza no cambie ni se transforme más rápidamente aplicando los descubrimientos de la investigación? ¿Por qué los descubrimientos, las sugerencias, las ideas, de la investigación no llegan a la práctica, no se incorporan en los textos curriculares, en los libros de texto ni en las prácticas del profesorado? Nos cuesta mucho tanto a los políticos, como a los administradores del currículo, a los autores de libros de texto, a los didactas y al profesorado en general llevar a la práctica aquello que la investigación nos dice que tal vez sería conveniente cambiar si queremos transformar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Por muchas razones no queremos, no podemos o no sabemos como hacerlo y, a veces, ni siquiera queremos aprenderlo.

Con el escepticismo que me da el haber vivido ya varias transformaciones curriculares en España (como profesional la de los años 70, la última del franquismo, los intentos de cambio de los primeros años de la transición a la democracia, la primera gran reforma de la democracia, la LOGSE, de los años 90, la contrarreforma del Partido Popular de mediados de los 90 y la reforma del gobierno Zapatero que dio origen a la Ley Orgánica de Educación, 2006) y con el realismo de haber cambiado mis prácticas docentes siempre que lo he considerado conveniente, creo que no podemos confiar mucho en el poder transformador de los currí-

culos ni de quienes los generalizan. Sin embargo, hemos de aprovechar la ocasión que nos brindan los cambios curriculares para intentar transformar la práctica preparando al profesorado para salvar con éxito los escollos que muchas veces acompañan los textos legislativos y la excesiva burocratización que genera su desarrollo. Este es el reto ante el “nuevo” enfoque de un currículo por competencias. La principal competencia histórica que el alumnado debe desarrollar es la de saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico. Un viejo reto, una renovada aspiración, ¿una utopía?

Voy a centrar mi intervención, pues, en un aspecto que, en mi opinión, constituye un importante reto de la enseñanza de la historia: la formación del pensamiento histórico del alumnado de la escuela obligatoria. No es un reto nuevo, como señalan oportunamente Barton y Levstik (2004: 187) al afirmar que *“nuestro punto de vista de la indagación es bastante tradicional, y tal vez incluso anticuado. Como muchos educadores sociales desde hace años, basamos nuestra definición en el análisis de John Dewey del pensamiento reflexivo”*.

Usaré en mis palabras textos e ideas de muchos colegas europeos y americanos. Soy de los que creo que los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de la historia son cada vez más globales y que, en consecuencia, podemos y debemos saber qué se hace y qué se investiga en otras partes para aprovechar, adecuándolo a nuestros contextos, todo aquello que nos puede ser útil en nuestro quehacer como profesores y como didactas que preparamos a profesores.

La formación del pensamiento histórico objetivo fundamental de la enseñanza de la historia.

Una de las principales maneras de otorgar protagonismo a nuestros jóvenes aprendices es convertirlos en pensadores reflexivos (Dewey: 1989). Desde finales del pasado siglo XX, para no remontarnos más atrás, la

preocupación de algunos didactas de la historia, y de bastantes psicólogos de la educación, consistió en investigar cómo el alumnado construye conocimientos históricos y cómo los utiliza para pensar la realidad y para pensarse en la historia. Conceptos como consciencia histórica, por ejemplo, han experimentado un notable auge para intentar comprender qué pasa en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y para orientar y desarrollar vías alternativas de la enseñanza. Además de este concepto, el concepto pensamiento histórico, y sus relaciones con la conciencia, ha centrado la preocupación de muchos didactas e investigadores. Me centraré en él para intentar ilustrar como es posible utilizar algunos de los descubrimientos, o de las reflexiones, realizadas en torno a este concepto para intentar cambiar las prácticas de esta enseñanza en la doble línea de desarrollo de las competencias históricas y de la educación para la ciudadanía. Cardin y Tutiaux-Guillon (2007) afirman⁴⁶:

“ (...) la investigación científica en educación histórica, tanto en el mundo francófono como en el anglófono, se articula alrededor del desarrollo en el alumnado de esto que se llama el “pensamiento histórico” (historical thinking) (Martineau 1999, Winebur 2001, Stearns et al 2000). El pensamiento histórico es presentado aquí como una serie de competencias intelectuales, copiadas del trabajo histórico, y por las que el alumno podrá construir, como este último, sus saberes históricos de manera más autónoma y no solamente “consumir” relatos históricos ya construidos y ofrecidos por el profesor, [aunque] fueran de gran calidad. Una de las dimensiones centrales de este pensamiento histórico es el desarrollo en el alumnado del pensamiento crítico (critical thinking). (...) el pensamiento histórico es descrito como un instrumento intelectual de alto nivel pudiendo permitir al futuro adulto encontrarse mejor en la constante decodificación de las noticias y las cuestiones sociales, económicas y políticas del presente y actuar así de manera más lúcida como ciudadano en la sociedad democrática a la que pertenece. Así descrito, el pensamiento histórico debe permitir liberarse de las ideas preconcebidas, las ideas de poca visión de futuro y, de manera más general, de la memoria histórica sobre la que volveremos más adelante.” (38-39).

⁴⁶ Todas las traducciones son responsabilidad del autor de este artículo.

Pensamiento histórico es pensamiento crítico y, en menor medida, pensamiento creativo. Es, también, conciencia histórica. Todos estos conceptos forman parte ya del paisaje de nuestros textos didácticos y, tal vez, de nuestras prácticas de formación del profesorado. Pero están poco presentes aún en las prácticas de enseñanza de la escuela obligatoria.

¿Qué entendemos por pensamiento histórico?, ¿en qué consiste su aprendizaje?

Veamos algunas definiciones sobre qué se entiende en investigaciones recientes por pensamiento histórico o por pensar históricamente. Es imposible, en este artículo, un análisis profundo de todos y cada uno de los investigadores o de los teóricos. He seleccionado algunos de ellos conciente que podía haber elegido a otros.

Sebastián Plá, profesor mexicano del Colegio Madrid de la capital federal, que investigó como su alumnado manifestaba su pensamiento histórico a través de sus producciones escritas, considera que

“pensar históricamente [es] la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular. Esta acción de pensar el pasado se ha construido histórica y culturalmente en Occidente desde principios del siglo XIX y tiene como finalidad la producción normada de significaciones sobre el pasado. Asimismo el pensar históricamente no es proceso estructurado en el que se requiere ir estableciendo estadios de desarrollo para avanzar progresivamente hacia una forma de pensamiento profesional, sino que se desarrolla desorganizadamente, determinado por el uso de las estrategias en prácticas específicas, como en el caso estudiado aquí, de escrituras escolares”.
(p. 16)

Otro investigador, el canadiense Martineau (1999) que también investigó el aprendizaje del pensamiento histórico en la escuela pero desde una óptica distinta a la de Plá, opina que

«(...) iniciar a los jóvenes en la historia, es introducirles al modo muy particular de lectura del presente que aporta la disciplina histórica, con una manera de razonar y con sus propios procedimientos, sus conceptos y sus interpretaciones basadas en datos documentales. Se debería, por supuesto, formar jóvenes para poder comprender la naturaleza y el sentido de las interpretaciones históricas pero también, y al mismo tiempo, conducirles a pensar por ellos mismos la historia, es decir a interpretar los hechos del pasado. Es ésta, en nuestra opinión, la contribución más interesante que puede aportar la historia a la educación. Y para dominar el modo de pensar histórico, un alumno de secundaria debería apropiarse de sus tres dimensiones, es decir, la actitud, el método y el lenguaje» (134).

La actitud, el método y el lenguaje son, para este autor, los tres componentes del pensar históricamente. En el cuadro siguiente, Martineau desarrolla las dimensiones y los indicadores de cada uno de estos tres componentes (Martineau, 199: 155):

Componente	Dimensiones	Indicadores
La actitud histórica	<ul style="list-style-type: none"> - Una concepción del conocimiento, - Una conciencia histórica, - Una concepción de la historia, - Un espíritu crítico, -Un conocimiento del papel del pensamiento histórico en la producción de la historia, - Un conocimiento del valor social de la historia y del valor educativo del modo de pensar histórico 	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno conoce la naturaleza y la función del aprendizaje y el rol de la información en este proceso. - Posee una conciencia histórica. -Conoce la naturaleza de la historia y la contribución del pensamiento histórico en su elaboración. -Comprende la distinción entre un hecho y un acontecimiento, entre una opinión y un hecho establecido. - Es conciente del valor social de la historia y del valor educativo del modo de pensar histórico.
El método histórico	<ul style="list-style-type: none"> - La habilidad de plantear un problema, - La habilidad de razonar el problema planteado, - La habilidad de explicar el problema. 	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno deberá, a propósito de una situación histórica, poder utilizar el método histórico a fin de construir una interpretación. Deberá poder: - formular un problema, - construir una hipótesis, - recoger de manera crítica los datos pertinentes, - tratar los datos, es decir analizarlos e interpretarlos con la perspectiva del tiempo, de la duración, - proponer una conclusión.
El lenguaje de la historia	<ul style="list-style-type: none"> -Los hechos -Los conceptos (analíticos, históricos, metodológicos) -Las teorías 	<p>El alumno conoce y domina, en los límites previstos por los programas de estudio, el lenguaje que soporta el ejercicio del pensamiento histórico.</p>

Martineau relaciona la finalidad de pensar históricamente con la formación de la ciudadanía democrática:

“Los alumnos deberían tener la ocasión de tomar conciencia del valor de la historia y del pensamiento histórico en una sociedad democrática. Deberían aprender que este modo de aprehensión de la realidad (...) es un instrumento indispensable de una participación social ilustrada (“éclairée”) en democracia. Dando cuenta de la dimensión temporal de la realidad humana, la historia permite de entrada situar la democracia en la duración a fin de mostrar que no es un mito sino un producto de la evolución inscrito en acontecimientos, instituciones y prácticas sociopolíticas” (Martineau, 1999: 140).

En síntesis, para Martineau “pensar históricamente” es una competencia que el alumnado debe desarrollar en su escolaridad.

«Brevemente, el pensamiento histórico es pues una actitud que, a propósito de un objeto (el pasado) y a partir de datos específicos (las evidencias de este pasado) pone en marcha y orienta el razonamiento sobre un cierto modo hasta la producción de una representación de este pasado (una interpretación), utilizando un lenguaje apropiado” (Martineau, 1999: 154).

También se ha pronunciado sobre el tema el didacta de la historia suizo Charles Heimberg (2002). Heimberg se pregunta cuáles son los modos de pensar de la historia. Considera, siguiendo a las investigadoras francesas Lautier y Tutiaux-Guillon, que las bases de un pensamiento histórico escolar son: la periodización como dominio progresivo de las temporalidades, una reflexión alrededor de un razonamiento analógico que permita distinguir lo que es comparable de lo que no lo es de un período a otro, un control razonado de las posibilidades reales de generalización de una situación histórica, la distinción de diferentes niveles de lectura o de escritura de un documento histórico. Señala que existen tres formas de actividades intelectuales: la puesta en relación de un conjunto de informaciones que expresan una cierta complejidad y que se convierten en algo coherente, en una estructura; la interpretación, es decir una atribución de sentido, una abstracción que permite explicar mejor un fenómeno histórico; y la generalización, entendida como la

capacidad de formular una regla general de explicación, de dar una dimensión más universal a un concepto. A partir de estas consideraciones, Heimberg cree que hay cinco elementos constitutivos del pensamiento histórico que la escuela debe construir:

- la comprensión del presente a partir de una toma en consideración y un análisis del pasado;
- el interés por el carácter específico y original del pasado, por su extrañeza en una perspectiva de reconocimiento del otro y de descentración;
- la complejidad de tiempos y duraciones que implica también la periodización;
- la cuestión de la memoria colectiva, de prácticas conmemorativas y de lo que las distingue de la historia propiamente dicha;
- y en fin, la crítica de los usos culturales y mediáticos de la historia » (34-35).

Heimberg agrupa estos cinco componentes en tres categorías, en tres actividades principales, recordando que pensar en historia es, ante todo, establecer relaciones y contrastes entre sociedades humanas: comparar (constatar puntos comunes, diferencias), periodizar (establecer sucesiones, rupturas), y distinguir la historia y sus usos: la historia y la memoria.

Otra investigación importante sobre el desarrollo y la formación del pensamiento histórico en la escuela, es obra del didacta de la historia marroquí Hassani Idrisi (2005) para quien el pensamiento histórico parte de la problematización del saber. En su opinión

“la problemática es considerada como la primera etapa en el pensamiento histórico. Ella consiste en transformar un objeto de estudio en un problema histórico que requiere una explicación. Es, en consecuencia, el punto de partida de un interrogante sobre hechos desconocidos a partir de hechos conocidos. La elaboración de una problemática pasa por las operaciones intelectuales siguientes: poner un problema o una cuestión central, descomponer el problema en forma de preguntas y emitir una hipótesis para cada pregunta”.

Hasani contextualiza su investigación a partir de una revisión de la metodología y la epistemología del pensamiento histórico analizando aspectos tales como las tres dimensiones del objeto de la historia (el tiempo, el espacio y la sociedad), el desarrollo del pensamiento histórico (la problemática, la heurística, la identificación, la explicación y la síntesis) o la conceptualización. También analiza el currículo de historia y los libros de texto de Marruecos e interpreta y valora los resultados de la experimentación en una clase de secundaria de una unidad didáctica centrada en el desarrollo del pensamiento histórico. Tal vez una de las conclusiones más importantes de la investigación de Hasani es la siguiente: *“es urgente desarrollar en nuestros profesores una clara percepción de los fundamentos metodológicos y epistemológicos de una didáctica del pensamiento histórico”*, es decir, añado yo, de la historia y que no se reduzca únicamente al profesorado magrebí (Hasani: 2005, 302).

Más recientemente, Lévesque (2008) ha hecho también sus aportaciones a la definición y a la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico. Este autor canadiense se pregunta qué significa pensar críticamente el pasado y después de revisar las aportaciones en este campo, opina que pensar históricamente ha de proporcionar a los formadores de docentes y a todos los que trabajan en el campo de la didáctica de la historia, formas de repensar su práctica para facilitar que los alumnos aprendan a ser actores y ciudadanos más críticos.

Para Levesque tanto el conocimiento substantivo de la historia como el conocimiento procedimental pueden ayudar a clarificar el concepto de pensamiento histórico y sus expectativas de aprendizaje. Define el conocimiento substantivo como el “contenido” del pasado (lo que la historia es: guerras, revoluciones, mujeres, trabajadores, etc.) y el conocimiento procedimental como aquello necesario para estructurar y dar sentido y coherencia a los acontecimientos históricos (conceptos que forman la práctica histórica y el pensamiento sobre el pasado, como, por ejemplo, evidencia y empatía histórica). En su opinión, *“los estudiantes no pueden practicar la historia o incluso pensar en forma crítica sobre su contenido si no tienen una comprensión de cómo se construye y comparte el conocimiento histórico”* (Levesque: 2008, 17)

Este autor también cree que el pensamiento histórico puede contribuir enormemente a la formación de la ciudadanía democrática.

“El conocimiento histórico de los sistemas político, social, cultural, y económico se superpone con el conocimiento democrático necesario para la ciudadanía activa, y por tanto el dominio del conocimiento de la historia y últimamente la práctica de la misma historia, puede permitir a los estudiantes participar más eficazmente en la sociedad democrática, más allá de la adquisición de un profundo sentido de patriotismo (es decir, el sentido de apego a la política)”.

De acuerdo con el historiador Peter Stearns, la historia puede contribuir a la ciudadanía democrática en al menos cuatro formas: (1) el estudio de las instituciones políticas; (2) los análisis históricos comparativos; (3) las comparaciones del pasado con acontecimientos actuales; y (4) el desarrollo de hábitos de pensamiento democrático.

Dadas las relaciones entre historia y educación democrática no es de extrañar que varias jurisdicciones hayan identificado la historia como la disciplina *“por excelencia para enseñar educación para la ciudadanía”* (Levesque: 2008, 28-29).

Levesque propone un conjunto de cinco cuestiones para la práctica de la historia.

“Cada cuestión conduce lógicamente a la indagación y al análisis de cierto concepto que a su vez proporciona una puerta para descubrir la respuesta a este tipo de pregunta en la práctica de la educación histórica. (...) Sin embargo, son fundamentales para la disciplina, porque uno simplemente no puede avanzar en el pensamiento histórico sin necesidad de adoptar algún procedimiento de comprensión de la importancia, la prueba, la empatía, y así sucesivamente” (Levesque: 2008, 37). Estas cuestiones esenciales son

- 1) Qué es lo importante en el pasado? Importancia histórica/Significado histórico.
- 2) Qué ha cambiado y qué sigue siendo lo mismo? Continuidad y cambio.

- 3) Qué cosas cambian para bien y para mal? Progreso y crisis/declive.
- 4) Cómo dar sentido a las materias primas del pasado? Evidencia.
- 5) Cómo podemos entender a predecesores que tenían diferentes marcos morales?

Son algunos ejemplos, procedentes mayoritariamente del mundo francófono y de la didáctica de la historia, que podrían completarse con importantísimas aportaciones procedentes del mundo anglosajón y español y del campo de la psicología cognitiva. Por ejemplo, Wineburg (2001), Carrero y Voss (comps.) (2004) o Gardner y su equipo (ver Stone Wiske, comp.:1999), entre otros insignes investigadores. En el ejemplo de historia elegido por Boix-Mansilla y Gardner (1999: 219) para ilustrar la importancia de la comprensión, afirman “*Las descripciones históricas de uno y otro tipo hacen más que contar una historia sobre el pasado; ayudan a los individuos a reinterpretar su presente y orientar su futuro*”. Les ayudan, en definitiva, actuar de manera reflexiva.

Como ha podido comprobarse en los ejemplos anteriores, la formación del pensamiento histórico incluye contenidos y procedimientos y puede alcanzarse a través de muchas vías y, además, de unas vías de acceso relativamente fácil tanto para el profesorado como para el alumnado. Sin embargo, ¿por qué nos cuesta tanto repensar nuestras prácticas para facilitar que el alumnado aprenda a ser un pensador reflexivo y crítico?

¿Qué obstáculos frenan el desarrollo del pensamiento social en el alumnado?

La obsesión por un currículo cargado de contenidos factuales es uno de los principales obstáculos para el desarrollo del pensamiento histórico. La presión del profesorado por finalizar los programas impide profundizar en la complejidad de los saberes históricos y dedicar tiempo para que el alumnado sea protagonista de su aprendizaje. Por esta razón parece que en los aprendizajes escolares de la historia, el alumnado utiliza maneras de pensar y conceptos habituales de su vida más que concep-

tos interpretativos elaborados por la historia para explicar y comprender el pasado y el presente.

La necesidad de que el alumnado desarrolle su pensamiento histórico para leer la realidad en términos históricos choca con un discurso y una conceptualización compleja que no recibe una atención adecuada ni en los materiales curriculares ni en la práctica. Esto no impide al alumnado memorizar y recordar hechos y personajes, y ordenarlos según un relato poco sofisticado. En cambio, es un obstáculo para que comprenda, interprete y valore los hechos y los problemas históricos con conocimiento de causa y los proyecte en la mejora de su práctica social.

El pensamiento histórico se desarrolla cuando el alumnado se enfrenta a un reto o a un problema. El aprendizaje de procedimientos tales como saber utilizar y analizar evidencias, saber formularse preguntas, saber sintetizar y comunicar información, comprender los mecanismos del cambio y la complejidad de la causalidad histórica, argumentar los propios puntos de vista y valorar los de los demás, respetar la diversidad cultural o saber comprender los puntos de vista de los demás es fundamental para formar jóvenes ciudadanos que sepan vivir y actuar en una sociedad democrática y puedan aplicar sus competencias a todo tipo de situaciones y problemas y a su propia vida.

El profesorado ha de predisponer al alumnado para que acepte los retos que le presenta el conocimiento histórico. Para ello ha de renunciar a pretensiones holísticas y ha de seleccionar el contenido según las potencialidades educativas que pueda tener para su alumnado, comunicarle la intencionalidad de su enseñanza y articular estrategias que combinen la utilización de todo tipo de recursos y el trabajo individual con el cooperativo.

El profesorado de historia ha de ser, además, un buen conocedor del presente y de sus problemas. Un profesional competente capaz de innovar y ser creativo, capaz de romper los corsés que, a menudo, le impone su formación disciplinar y presentar el contenido histórico a su

alumnado en estrecha relación con problemas del presente. Nadie duda de los riesgos que se corren cuando se intenta examinar el presente a través de la lente de la historia (Boix-Mansilla, 2000). Sin embargo, la investigación de Boix-Mansilla sobre la comprensión del Holocausto y la transferencia de su aprendizaje para la comprensión del genocidio de Ruanda le permite afirmar que

“la historia nos pone a nuestra disposición un repertorio de experiencias pasadas comparables a través de las cuales interpretar los procesos actuales y asignarles significado. El Holocausto define para las futuras generaciones el significado del término "genocidio", un término que ahora utilizan para caracterizar los acontecimientos en Ruanda. Para proporcionar categorías analíticas e imágenes de experiencias del pasado, la historia proporciona hipótesis de trabajo para explicar procesos del presente, atribuir importancia especial a las personas y a los acontecimientos en ellos, y arrojar luz sobre los aspectos que de otro modo podrían permanecer sin vigilancia. Sin el poder para generar nuevas cuestiones e hipótesis para orientar su ulterior exploración, los esfuerzos de los estudiantes al usar la comprensión histórica para interpretar acontecimientos contemporáneos corren el riesgo de convertirse en una aburrida tarea algorítmica” (Boix-Mansilla: 2000, 409)

La comparación y la transferencia de aquellos conocimientos y de aquellas habilidades adquiridas en acontecimientos del pasado a situaciones de presente facilita, sin duda, el desarrollo del pensamiento histórico y ayuda a los jóvenes y a las jóvenes a dar sentido a la historia. Propuestas como las de Gigli (1997) y Pagès (1997) en sendas unidades didácticas en las que relacionan problemas socioeconómicos del mundo actual con problemas europeos de los siglos XIV al XVIII (Gigli) o conflictos medievales del mundo rural europeo con conflictos actuales como el conflicto de Chiapas (Pagès) son ejemplos que permiten ilustrar vías de acceso al pensamiento histórico y su transferencia al presente.

En definitiva, se trata de apostar por una enseñanza de la historia en consonancia con los retos que el siglo XXI está deparando a nuestro alumnado. La nueva sociedad de la información requiere personas con la cabeza bien ordenada más que personas con la cabeza muy llena pero

mal organizada. Requiere personas que sepan utilizar las tecnologías de la información más que personas que sean utilizadas por quienes manejan y manipulan la información. Un buen aprendizaje de la historia no sólo ha de permitir saber cosas sobre el pasado y el presente, sino también ha de permitir saber como el conocimiento del pasado puede ser utilizado para comprender el presente y darle significado.

Aprender, por ejemplo, la causalidad histórica, analizar distintas interpretaciones de un mismo hecho, elaborar relatos argumentados sobre problemas, etc. debería ser una práctica habitual de las clases de historia. Ver a modo de ejemplo de cómo plantear actividades que faciliten el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado la actividad del anexo final sobre Las causas de la Guerra Civil Española.

Una de las razones que explican la dificultad de realizar este tipo de prácticas tiene relación con la formación del profesorado y la pervivencia de unas metodologías de enseñanza fundamentalmente transmisivas y apoyadas casi en exclusiva en los libros de texto o en productos virtuales que reproducen el mismo esquema transmisivo de los manuales. Cada vez hay mayor conciencia de que para que el alumnado desarrolle su pensamiento histórico, sus competencias históricas, el profesorado las ha tenido que desarrollar antes.

Hassani (2005) observó el problema entre el profesorado magrebí. Martineau (1999) hizo algo parecido. En su opinión, la tradición histórica, centrada en la comunicación de una interpretación del pasado, es dominante en los departamentos de historia donde se forman los futuros enseñantes como historiadores. Para él, *“en muchos historiadores existe una creencia que basta con conocer la historia para poder enseñarla. En ciertos departamentos de historia, consideran que los cursos de pedagogía y de didáctica son una pérdida que erosiona la formación disciplinaria”* (Martineau : 1999, 51). Para Martineau, muchos profesores parecen víctimas de esta concepción de la formación: *“para ellos, a priori, un buen profesor de historia es un buen narrador de historia”*. (Martineau; 1999, 51).

Entre las conclusiones de su investigación, Martineau destacaba en relación con el profesorado de historia:

“(...) en el capítulo de las concepciones pedagógicas, han surgido numerosos conocimientos inciertos o ambiguos en lo que se refiere a la naturaleza de la historia, sus fundamentos pedagógicos, el rol del pensamiento en su producción y, sobretodo, en la transposición didáctica de esta disciplina en clase. Sorprendentemente, mientras que una tercera parte de los profesores afirman que el pensamiento histórico no es un objetivo de formación de los programas de historia, otra tercera parte no creen (...) que pertenezca al profesorado de historia enseñar el pensamiento histórico a los alumnos, lo que constituye ya una primera dificultad. Pero el problema no finaliza aquí; los dos tercios piensan que los programas no son realizables desde este punto de vista y que no se pueden aplicar en clase. Vista la influencia de las concepciones de los enseñantes sobre sus prácticas, tenemos ya una de las claves de la explicación de la débil presencia del pensamiento histórico en clase y del pobre impacto educativo de este capítulo» (Martineau: 1999, 324-325).

Martineau concluía su investigación con las siguientes palabras:

“La disciplina histórica nos ha legado una suma considerable de representaciones del pasado. Más que sobre estas representaciones en si mismas, el valor de la herencia de esta disciplina reposa sobre el lenguaje, el método, la actitud que ha presidido su construcción, es decir sobre el modo de pensar particular denominado pensamiento histórico. Es en su adquisición que reside el valor educativo real de la historia. Sería lamentable olvidar los muchísimos años de investigación sobre la cognición que han demostrado, como afirmaba Jerome Bruner, que el proceso del pensamiento y su producto están íntimamente relacionados” (Martineau: 1999, 336).

Ciertamente han pasado diez años y algunas cosas han cambiado en Canadá y en el resto del mundo. Ha aumentado la investigación y sabemos más cosas sobre cómo aprenden historia los niños y las niñas y la juventud, pero... las prácticas educativas siguen fomentando poco el desarrollo del pensamiento histórico.

El desarrollo de la competencia profesional del profesorado de historia se convierte en uno de los principales retos de la formación inicial y continuada del profesorado de historia y de la nueva conceptualización de la profesión de profesor. Sin duda, para fomentar el desarrollo de las competencias históricas en el alumnado, el profesorado de historia ha de ser formado de una manera distinta de la que lo está siendo en muchos países del mundo, entre ellos España. Mis indagaciones sobre la formación y el pensamiento del profesorado de historia y las tesis que he dirigido sobre su formación señalan que ésta, en prácticamente todo el mundo, está sesgada hacia lo disciplinar. Indican que aún persiste un cierto desprecio hacia lo educativo en general y hacia lo didáctico en particular. Las cosas están empezando a cambiar, lentamente cierto, pero algo se mueve en la formación del profesorado para enseñar historia, la llave en mi opinión del futuro de su enseñanza.

El profesorado de historia ha de empezar a darse cuenta de que si la historia, como indican Levstik y Barton (2001), nos ayuda a pensar quienes somos y de donde venimos y a dibujar futuros posibles, no podemos ni debemos entretener las mentes de los y las jóvenes con curiosidades sobre el pasado, sino que hemos de procurar que los conocimientos traten sobre aquellos aspectos relevantes del pasado de la humanidad que siguen siendo relevantes en su presente y que, tal vez, lo seguirán siendo en su futuro.

Bibliografía.

- BARTON, K. C. / LEVSTIK, L. S. (2004): *Teaching History for the Common Good*. LEA, Mahwah
- BOIX-MANSILLA, Veronica (2000): "Historical Understanding. Beyond the Past and into the Present". Peter N. Stearns/Peter Seixas/Sam Wineburg (ed.): *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives*. New York University Press, 390-418

- BOIX-MANSILLA, V./GARDERN, H. (1999) : « ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión? ». En STONE WISKE, M. (comp.) (1999): *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Paidós, 215-256
- CARDIN, J.-F./TUTIAUX-GUILLON, N. (2007) : « Les fondements des programmes d'histoire par compétence au Québec et en France : regards croisés ». *Les cahiers Théodile* n° 8. Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, 35-64
- CARRETERO, M. /VOSS, J. F. (comp.) (2004): *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu
- DEWEY, J. (1989): *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidós. Primera edición en inglés, 1933
- GIGLI, M. (1997) : “Braudel spiegato ai ragazzi”. *I viaggi di Erodoto*. Quaderno n. 13-14 dei «Viaggi di Erodoto» su *World History: Il racconto del mondo*, supplemento al n.33 (dicembre 1997)
- HASANI IDRISSE, M. (2005): *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris, L'Harmattan
- HENRÍQUEZ, R./PAGÈS, J. (2007): “La investigación en didáctica de la historia”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* n° 5, 33-58. Reedición del artículo publicado en *Educación XX1* n° 7, UNED, 2004
- HEIMBERG, C. (2002): *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Paris, ESF éditeur
- LÉVESQUE, S. (2008): *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto
- LEVSTIK, Linda S./BARTON, Keith C. (2001): *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools. Second Edition*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates (LEA)
- MARTINEAU, R. (1999): *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris, L'Harmattan

- PAGÈS, J.: “Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto re-mensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994)”. BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coord.): *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO*. Barcelona. 1997. Praxis, 415-480.
- PLA, Sebastián (2005): *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México D.F. Colegio Madrid/Plaza y Valdes
- STONE WISKE, M. (comp.) (1999): *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Paidós
- WINEBURG, S. (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press, Philadelphia

ANEXO. ¿Por qué estalló la guerra civil española?⁴⁷

La actividad gira en torno a la construcción de la explicación causal y de la interpretación que se ha dado a las causas de la Guerra Civil española. Se han seleccionado cuatro textos, tres de protagonistas de la Guerra Civil y un cuarto de un historiador. Con anterioridad se ha construido una cronología de la Guerra y se ha ubicado su evolución en mapas de España. Esta actividad se experimentó con distintos grupos de alumnos de 13/14 años. En la actualidad, el currículo español trata el tema de la Guerra Civil a los 16 años.

“A continuación encontrarás cuatro textos. En ellos podrás leer las opiniones de sus autores sobre la Guerra Civil española. Tres de estos textos pertenecen a protagonistas de la Guerra Civil. El cuarto es de un historiador. Observarás que en ningún texto aparece el nombre de su autor. Aparecen al final. La primera cosa que deberás averiguar es a qué autor pertenece cada texto, quiénes fueron los protagonistas de la Guerra y quién es el historiador. Deberás justificar la relación entre las ideas del texto y su autoría.

- 1) “¿La guerra? Bueno pues fue una guerra provocada por la Alemania nazi y por la Italia fascista para que en España se instaurara un régimen fascista. Y fueron ellos, con agentes que estaban en contacto con la Falange y con la reacción española, los que prepararon el ambiente para que estallara la guerra en nuestro país.

⁴⁷ Publiqué por primera vez esta actividad en el año 1989 como un ejemplo de los procedimientos en la enseñanza de la historia, en : “Los procedimientos en la enseñanza de las Ciencias Sociales (II)”. *Quima. Revista de Educación de Cantabria*, nº 21, 3-9.

Y también fueron ellos los que alentaron al grupo de militares golpistas para acabar con lo que era un movimiento popular de masas, un movimiento de izquierdas, con la excusa de que había habido una reunión internacional comunista para instaurar en España un régimen soviético. Esto es mentira, este congreso nunca se celebró.

Lo que en realidad se quería era evitar que en España estallara una revolución provocada por nosotros, por la CNT. Y así se reunieron en torno a Franco todas las fuerzas de la reacción, que le permitieron dar un golpe que pudo mantenerse gracias a la intervención de los países fascistas”.

- 2) “Bueno, el principal responsable de la última guerra civil fue mi gran amigo Indalecio Prieto. Al gordo de Indalecio le faltó genio, heroísmo. Prieto pudo haber sido el gran dirigente nacional socialista de nuestro país. Si hubiera cumplido con su destino providencial no hubiera habido guerra. A Indalecio le faltó genio, heroísmo y fe y le sobró blandura. Y en último término fueron gentes como él quienes desencadenaron la Segunda Guerra Mundial”.
- 3) “La situación tras las elecciones de 1936 exige una aclaración. Ciertamente estaba marcada por un desarrollo desigual. Relativa calma en Cataluña, el País Vasco y las regiones donde predominaba el pequeño y el mediano campesino, y relativa agitación y violencia en Madrid y, hacia el Sur, en las regiones latifundistas. Parece que en las zonas de relativa violencia coexistía la duda y la esperanza entre las masas rurales. Esperanza de que las elecciones significaran la puesta de marcha de auténticas reformas y duda de que el gobierno republicano de izquierda las llevara a cabo por sí solo. Al mismo tiempo, la burguesía rural veía claramente que un verdadero progreso de la reforma agraria amenazaría en buena parte a sus propiedades. Para ellos el que fuera una reforma “democráticoburguesa” o una reforma socialista era una cuestión académica. La democracia, en cualquier caso, no había sido nunca su solución. La situación puede resumirse

quizá de la siguiente forma: la lucha de clases había alcanzado un punto en el que las clases dominadas (y especialmente las rurales) ya no deseaban seguir viviendo como antes, y las clases dirigentes (especialmente las rurales) temían que, en breve, fueran incapaces de continuar como antes. El temor de estas últimas las llevó a escoger una solución que les garantizase seguir “como antes”, un golpe militar que trajera un Estado autoritario”.

- 4) “Para referirnos a nuestra guerra hay que coger desde 1931, año en que cayeron una dictadura y una monarquía feudal y se proclamó una república que se presentaba como muy avanzada, como muy revolucionaria. “España, República de los Trabajadores”. Pero nada de esto se llevó a cabo. Surgieron entonces una serie de conflictos, huelgas de los campesinos, protestas de los estudiantes, insurrecciones como la de Asturias... Y al hablar de estos años hay que decir que las masas fueron forjando sus propios combatientes y se fueron enconando las luchas callejeras, las luchas en el campo... Y aunque las fuerzas reaccionarias fueron preparando sus medios y su organización, las masas no se estaban quietas y los cientos de miles de estudiantes, obreros, campesinos —entre los que estaba yo— daban jefes que destacaban en el campo sindical, en las luchas callejeras... Esto explica que cuando se produce la sublevación, las masas se echan a la calle en pueblos y ciudades. En todos los lugares toman el poder, se arman y entonces es cuando empieza nuestra guerra. Aunque se dice que en España hubo una guerra, lo que realmente hubo fue una sublevación fascista ayudada como se ha visto por el extranjero”.

Autoría de los textos.

- 1) Federica Montseny, dirigente anarquista y primera mujer ministra de la historia de España. “Tiempo de paz, tiempo de guerra 36/39”, suplmento de la revista *Tiempo*, 26-5-1986

Reseñas

- 2) Enrique Giménez Caballero, dirigente fascista español. “Tiempo de paz, tiempo de guerra 36/39”, suplemento de la revista *Tiempo*, 19-5-1986
- 3) Ronald Fraser, historiador. “Guerra civil, guerra de clases. España 1936/39. En P. Broué y otros: *Metodología histórica de la guerra y revolución española*. Barcelona, Fontemara.
- 4) Enrique Lister, dirigente comunista español. “Tiempo de paz, tiempo de guerra 36/39”, suplemento de la revista *Tiempo*, 1-5-1986

Actividades.

- a) Lee con atención cada texto y subraya las expresiones que se utilizan y la rotundidad o firmeza con que las utilizan los diferentes autores. ¿A qué autor o autora pertenecen estos textos?, ¿por qué? Busca información sobre cada uno de ellos y relaciónala con las ideas que aparecen en cada texto. ¿Cuál es el texto del historiador?, ¿cuáles los de los protagonistas de la guerra?, ¿en qué se parecen?, ¿en qué se diferencian?
- b) Clasifica la información de los textos según:
 - los hechos y problemas que se citan,
 - los argumentos que utilizan los autores para avalar para sus opiniones (juicios sobre hechos, juicios de valor),
 - la inmediatez o lejanía de las condiciones que provocaron la Guerra Civil.
- c) Compara los cuatro textos y señala semejanzas y diferencias.
- d) ¿Cuál de los cuatro textos es, en tu opinión, el que aporta información más objetiva?, ¿por qué?
- e) Haz una crítica de las opiniones vertidas en cada texto señalando las posibles incoherencias de cada argumentación.

- f) Busca en Internet información sobre las causas de la Guerra Civil. Haz una breve ficha sobre la autoría de 4 o 5 documentos que hablen de ellas, y analiza las causas que, según los autores consultados, provocaron la Guerra Civil española. Compara la información obtenida en Internet con la información de los textos anteriores.
- g) Elabora un texto sobre las causas que, en tu opinión, provocaron la Guerra Civil española. Compáralo con los textos seleccionados.

¿Conoces alguna situación reciente parecida a la Guerra Civil española? [por ejemplo, el golpe de estado de Honduras]. Busca interpretaciones de la misma y compáralas con las que han analizado sobre la Guerra Civil española.