

SUMARIO

Presentación	7
BLOQUE 1. ENSEÑAR HISTORIA EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI	
<i>Retos y dificultades para la enseñanza de la historia.</i> Joaquim Prats Cuevas.....	15
<i>Una larga evolución: ¿qué y cómo enseñar historia?</i> Enrique Gozalbes Cravioto.....	33
<i>La política y la historia. La enseñanza de la historia de España.</i> Manuel Montero García.....	45
<i>En torno a un debate: ¿qué historia enseñar?</i> José Pérez Lablanca	63
<i>Enseñando historia a la generación digital.</i> Vicente Castellanos Gómez.....	69
<i>Muchas preguntas y algunas respuestas sobre la historia en el aula.</i> María Jesús Romero Molina.....	85
BLOQUE 2. DIDÁCTICA, DISEÑO CURRICULAR Y METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	
<i>La casa y la familia. Una propuesta didáctica y metodológica en educación secundaria.</i> Carmen Hernández López	93
<i>Proyecto de enseñanza en la asignatura de Historia del centro de enseñanza e investigación aplicada a la educación de la Universidad Federal de Goiás (Cepae- Ufg).</i> Rita de Cássia de Oliveira Reis	111
<i>La historia en los programas lingüísticos.</i> María del Mar Cristóbal Daza e Irene Poveda Campos.....	127
<i>La historia en la ESO: Cómo conseguir el éxito con las inteligencias múltiples.</i> Jesús Gutiérrez Torres	141
<i>Los movimientos sociales en la enseñanza de la historia de España. Los olvidados entre los olvidados de los libros de texto: protesta y conflictividad en las Filipinas españolas.</i> Juan Antonio Inarejos Muñoz	153

<i>ESO en femenino, cuaderno de trabajo.</i> Elvira Sanjuán Sanjuán.....	161
<i>Historia invertida: Teaching History Backwards.</i> Isabel Serio Tejero.....	171

BLOQUE 3. TIC Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

<i>La innovación en el aula: ¿mito o realidad?</i> Francisco Javier Morales Hervás	185
<i>Proyecto CLIO, casi veinte años de cooperación on line.</i> María Pilar Rivero Gracia; Chimo Soler Herreros y Luis A. Ortega Ruiz	193
<i>Usos y abusos de las TIC en la enseñanza de la historia.</i> Ramón Cózar Gutiérrez	211
<i>Los códigos QR como herramienta didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales. Creación y difusión de contenidos en el aula.</i> César García Rodríguez	243
<i>La fotogrametría: recurso didáctico para las aulas de historia.</i> Ángel Marchante Ortega, Víctor M. López-Menchero Bendicho y Rocío Ramiro Rodero.....	257
<i>Proyecto de innovación e investigación educativa. La radio en la Segunda Guerra Mundial.</i> Patricia Tejeda García.....	275
<i>Proyecto EDIA: Aprendizaje basado en proyectos aplicados a la enseñanza de historia en secundaria.</i> Virginia Capilla Sánchez.....	289

BLOQUE 4. EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

<i>¿Es posible “investigar” en historia en educación secundaria y bachillerato? Experiencias didácticas desarrolladas en la práctica docente.</i> Felipe Molina Carrión.....	305
<i>El patrimonio y la inmersión en la cultura: nuevas formas de enseñar historia en el aula.</i> Óscar López Gómez	333
<i>“¡Qué vienen los franceses!”. Una propuesta didáctica en clase de geografía e historia.</i> Enrique León Pastor y M ^a Pilar Molina Torres.....	349
<i>Patrimonio histórico documental: técnicas de aprendizaje activo.</i> Sandra María Bello Rodríguez.....	361
<i>La ideología nazi a través de Harry Potter.</i> Patricia Tejeda García	369
<i>El patrimonio arqueológico del Campo de Calatrava (Ciudad Real) como recurso didáctico en la enseñanza de la historia.</i> Eva María Jesús Morales y José Javier Piña Abellán.....	383
<i>Taller de historia del arte a través de la geografía y la historia: “somos sociales”.</i> Raquel Velasco Abarca.....	401

PRESENTACIÓN

Con este libro, un grupo de profesores universitarios, de enseñanza secundaria y titulados de posgrado, especialistas o conocedores de distintas facetas del entorno educativo, quiere invitar a un recorrido sobre el complicado proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en las aulas de educación secundaria obligatoria y el bachillerato; así como contemplar la trayectoria de tantos componentes que influyen en el mismo con el objetivo de poder detectar mejor —en un tono divulgativo pero al mismo tiempo riguroso— aquellos problemas que persisten en este proceso y que interfieren en una menor formación de nuestros jóvenes.

No cabe duda de que existe entre el docente universitario y de enseñanza secundaria un sentimiento altamente compartido de preocupación por el entorno educativo, por las referencias al nuevo marco europeo, por el denominado “fracaso escolar”, por la percepción personal y profesional sobre la reforma del sistema educativo o por el papel de la llamada “educación familiar”, al margen de los cambios en las metodologías o de la incorporación de nuevas experiencias de innovación educativa en el aula. Y esa preocupación, manifestada anualmente cuando se conocen los preocupantes y controvertidos resultados que obtiene nuestro país en los informes internacionales sobre educación, nos llevó al Departamento de Historia de la Universidad de Castilla-La Mancha a plantear la celebración, en el otoño de 2015, de unas jornadas con el lema de “La historia en el aula”. A tenor de la gran acogida que tuvo el coloquio, con más de un centenar de asistentes, entre docentes y discentes, podemos decir que el tema y los ponentes no defraudaron en ningún momento las expectativas de la audiencia.

Los veintisiete estudios que se recogen en este libro colectivo tienen un mismo hilo conductor: las preocupaciones de un grupo de docentes y futuros profesores por la innovación docente y la enseñanza de la historia. Un marco genérico que engloba cuatro grandes partes o bloques de contenidos centrados en la enseñanza de la historia ante las demandas y retos de la sociedad actual: qué y cómo enseñarla; a la didáctica, al diseño curricular y la metodología; al papel de las TIC; y a las experiencias concretas de innovación educativa desarrolladas en el aula y que redundan, sin duda, en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hemos querido dedicar la primera de las partes al capítulo de “Enseñar historia en la sociedad del siglo XXI”, con seis estudios que se inician con el de “Retos y dificultades para la enseñanza de la historia”, del profesor Joaquim Prats, quien reflexiona sobre las dificultades que presenta la asignatura de Historia y que guardan relación con los problemas que atañen al sistema educativo y al desarrollo curricular. Lo cierto es que la forma de enseñar historia —como señala el autor— ha evolucionado con las nuevas metodologías educativas, que también han influido, por otra parte, en los diferentes contenidos a enseñar claramente influenciados por cuestiones ideológicas y metodológicas, como analiza Enrique Gozalbes en su “Una larga evolución. ¿Qué y cómo enseñar historia?” Evidentemente, las relaciones entre *la política y la historia* son objeto del trabajo de Manuel Montero. La Historia ocupa un lugar fundamental entre las disciplinas de las ciencias sociales y, en consecuencia, tiene una importancia decisiva en la conformación ideológica de la ciudadanía. ¿Estamos seguros de la historia que enseñamos? En “¿Qué historia enseñar?”, José Pérez Lablanca realiza un repaso sobre el estudio de la historia en sus diferentes etapas educativas y resume brevemente los diversos cambios acontecidos en las leyes de educación de los últimos años, centrándose en las competencias actuales. La nueva forma de hacer historia debe entenderse, en su opinión, en el análisis crítico de las fuentes partiendo del conocimiento de los periodos históricos y no en el simple recurso memorístico tradicional. Desde esta perspectiva, el docente debe ser consciente de que actuamos ante la llamada *generación digital*, a la que debemos dar respuesta desde nuevos enfoques y perspectivas. No podemos seguir enseñando la historia tradicional sin el nuevo espacio de conocimiento que ocupa en la actualidad la didáctica de la historia. Como analiza Vicente Castellanos, la innovación debe promover el desarrollo de la comunicación y la motivación, aspectos clave en el trabajo cooperativo con los alumnos, mientras el docente debe incorporar su propia reflexión y producción en el aprendizaje. Son demasiadas cuestiones y no pocos retos los que debe afrontar el profesor de Historia en secundaria y bachillerato. María Jesús Romero Molina, en su estudio, no aspira a dar respuesta a cada pregunta, sino tan solo a poner de manifiesto algunos intereses y preocupaciones sobre la disciplina histórica.

La segunda parte está dedicada a la “Didáctica, diseño curricular y metodología de la enseñanza de la Historia”, con siete trabajos que se inician con la aportación de la profesora Carmen Hernández, quien propone un proyecto escolar basado en el aprendizaje recíproco a través de una propuesta didáctica que aúna el Antiguo Régimen y la sociedad tradicional, a través de la *casa y la familia*. Con ello, no solo pretende acercar al alumno a los acontecimientos históricos, sino ayudarlo a construir el conocimiento y orientarlo a un modelo de enseñanza más participativo y motivador. La profesora Rita de Cássia de Oliveira presenta una propuesta teórico-metodológica de enseñanza en la que el saber histórico en el espacio escolar se concreta en ejes comunes que propician la unificación del trabajo pedagógico en los cursos de la educación primaria, educación secundaria y bachillerato, así como la propuesta de enseñanza de la historia que orienta el trabajo pedagógico del que parten los planes de la enseñanza para cada uno de los cursos. Las docentes M^a del Mar Cristóbal e Irene Poveda profundizan en el conocimiento de *la historia en los programas lingüísticos*. La formación académica de hoy

en día está muy relacionada con los programas bilingües y la internacionalización de los currículums, que permite la obtención de la doble titulación en bachillerato en España y Francia, al margen de explicar los procesos más relevantes que configuran la historia contemporánea de las dos naciones. En las *inteligencias múltiples*, Jesús Gutiérrez Torres se centra en la incorporación de distintas pautas metodológicas, cuya aplicación en la enseñanza de la historia debe atender tanto a las diferentes capacidades intelectuales del alumno en el aprendizaje como a las formas de una enseñanza basada en juegos, manualidades, visitas y otras formas de interactuar no siempre dentro del aula. Otro estudio de caso es el presentado por Juan Antonio Inarejos, quien analiza cómo se ha abordado con escasa o nula atención en los manuales escolares la *protesta y los movimientos sociales durante la colonización española de Filipinas*. Profundiza en los limitados avances acometidos en la renovación de unos contenidos mayoritariamente anquilosados en lo que respecta al colonialismo español y en la rigidez a la hora de incorporar novedades historiográficas procedentes del ámbito universitario, que han enfatizado la trascendencia de la conflictividad en los procesos de cambio social. Elvira Sanjuán combina en su aportación sus propios intereses personales por la *historia de las mujeres* y por la didáctica en educación secundaria. Entiende que la ausencia de referentes femeninos en los libros de texto de secundaria, en particular de la asignatura de Geografía e Historia, debe suplirse con la elaboración de unos materiales —de fácil manejo y sencillez descritos en las fichas de trabajo— que permitan la coeducación en las aulas. Este bloque de contenidos se cierra con una interesante aportación sobre la *historia invertida*. Isabel Serio Tejero hace una propuesta que conecta el estudio del presente con el pasado para ofrecer respuestas al *porqué* de las cosas que ven a su alrededor. Se pretende motivar al alumnado y hacerle formar parte, de forma activa, del proceso de enseñanza-aprendizaje, encontrando otras perspectivas en el estudio de la historia para descubrir en ella otras facetas de una forma más participativa y amena.

La tercera parte se centra en las “TIC y enseñanza de la historia”, con siete trabajos, encabezados por el estudio de Francisco J. Morales, quien realiza una serie de agudas reflexiones sobre la *innovación en el aula: ¿mito o realidad?*. Sin obviar los indudables avances metodológicos y tecnológicos, existen aspectos fundamentales en la enseñanza de la historia que parece imposible abandonar. El docente tiene la responsabilidad de ofrecer ese esfuerzo innovador a partir de las herramientas tecnológicas y, sobre todo, de la empatía entre docente y discente que resulta fundamental para transmitir conocimientos. Los profesores Pilar Rivero, Chimo Soler y Luis A. Ortega exponen los resultados más significativos de las dos décadas de *cooperación on line del Proyecto Clío*, sin duda una de las iniciativas de cooperación de historiadores y profesorado de Historia más veteranas de España. Como señalan sus autores, la investigación e innovación en historia y en didáctica de la historia son, junto con el recurso a las TIC y la participación en actividades de formación, los ejes fundamentales del proyecto desde sus inicios. El estudio de Ramón Cózar profundiza con rigor en el destacado papel de las TIC en el desarrollo de la sociedad y más aún en el entorno educativo. El *uso* de estas tecnologías puede aportar importantes ventajas para el aprendizaje pero, por el contrario, *su abuso* también conlleva desventajas debido a una mala praxis de las

mismas. Programas como Kahoot!, Plickers o Quizziz, entre otros, pueden ayudar en la *enseñanza de la historia*. Como defiende César García en *los códigos QR como herramienta didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales*, la educación está viviendo un fuerte debate en relación con la innovación docente y la introducción de las TIC en el aula. El conectivismo, que busca analizar las nuevas dinámicas en la enseñanza, pretende reflejar la realidad del aprendizaje de los jóvenes en la actualidad, marcada por la información *on line* y la mensajería instantánea. Según el autor no podemos vivir a espaldas de la renovación educativa propiciada por el Mobile Learning y debemos prestar especial atención a los códigos QR, dadas sus capacidades para mejorar el acceso y la difusión de los conocimientos.

Las últimas tres propuestas de integración de las TIC en el aula de este bloque tienen que ver con la fotogrametría; la radio como recurso docente, y finalmente, una propuesta de innovación basada en *el aprendizaje basado en proyectos*. En primer lugar, Ángel Marchante, Víctor M. López-Menchero y Rocío Ramiro proponen, a través de la *fotogrametría*, la obtención de modelados tridimensionales, que pueden ser aplicables, con buenos resultados, en la enseñanza secundaria. La fotografía digital, no cabe duda, es un recurso didáctico que ya ha dado muy buenos resultados en campos como el de la arqueología, como ya se ha demostrado en las aulas universitarias, y es de esperar una aplicación con éxito en la enseñanza secundaria. En segundo lugar, la aportación de Patricia Tejeda, centrada en *la radio en la Segunda Guerra Mundial*, que consiste en el desarrollo de una investigación y la posterior elaboración de una actividad innovadora para trabajar la citada unidad didáctica con alumnos de cuarto de ESO. En dicha actividad, el alumnado debía realizar una representación dramatizada por grupos, cada uno de los cuales representaba a un país beligerante de la guerra y cada grupo debía desarrollar y grabar el guión de un programa de radio adoptando el rol de “locutor de radio” para retransmitir la guerra en tiempo real, lo que proporcionó novedad y dinamismo al contenido del tema. Por último, Virginia Capilla expone su *Proyecto EDIA*, una forma de aprendizaje basado en proyectos aplicados a la enseñanza de la historia en secundaria. El proyecto, basado en REA (Recursos Educativos Abiertos) tiene como objeto implementar una nueva forma de aprender no basada exclusivamente en datos memorísticos, sino en la adquisición de conocimientos, intercambio de roles y actividades lúdicas, que fomenten y estimulen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La cuarta y última parte del libro está dedicada a las “Experiencias de innovación docente en la enseñanza de la historia”, con otros siete trabajos. Se inicia con el de Felipe Molina Carrión quien, tras más de dos décadas de docencia en enseñanza secundaria, hace un balance de algunas de sus experiencias didácticas en dos comunidades autónomas distintas, Castilla-La Mancha y Asturias, para responder a la pregunta de su aportación: “¿Es posible «investigar» en historia en educación secundaria y bachillerato?”. El mundo de los archivos, la riqueza de los documentos y la labor del historiador en ocasiones quedan alejados de las expectativas e intereses del alumno; sin embargo, la Historia es una de las disciplinas que puede jugar un mejor rol para los alumnos de la época digital y del siglo XXI. Óscar López, por su parte, ofrece en “El patrimonio y la inmersión en la cultura”, algunas de las tendencias didácticas que insisten en la necesidad de que el alumno entienda el proceso histórico como tal y no simplemente para acumular datos

históricos concretos, disgregados y sin conexión entre sí. El autor prioriza la creatividad por encima de la memoria y lo hace partiendo de una experiencia docente llevada a cabo con alumnos de 1º de ESO, presentando una metodología diferente a la hora de explicar Historia. Una metodología en la que se sitúa como centro del proceso didáctico el análisis del patrimonio histórico y cultural. Con la propuesta “¡Que vienen los franceses!”, Enrique León y María Pilar Molina enfatizan en la participación del alumnado a través del proyecto Construir Historia, que tiene como objetivo acercar la historia y el patrimonio histórico de la ciudad de Córdoba a los alumnos. Para ello, proponen una actividad a partir del estudio de la invasión napoleónica, incluyendo contenidos audiovisuales, excursiones y charlas de expertos, tratando de fomentar la investigación y el trabajo en grupo por parte del alumnado para que adquiera competencias lingüísticas, matemáticas, de iniciativa y sociales.

La búsqueda de estrategias didácticas que palien el desconocimiento de las etapas históricas objeto del aprendizaje es el núcleo temático del experimento docente del trabajo que con el título “Patrimonio histórico documental” presenta Sandra María Bello y que fue puesto en práctica con sus alumnos de Diversificación durante el pasado curso escolar. Con la citada iniciativa se pretendía que los alumnos aprendiesen a ser más historiadores que consumidores de conceptos y datos. De hecho, se convierten en paleógrafos por un día e incentiva un aprendizaje activo en el que el alumno es partícipe de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, Patricia Tejeda vuelve a presentarnos un proyecto interesante y motivador. En este caso se propone la utilización de la obra literaria y cinematográfica de Harry Potter como recurso didáctico para trabajar el tema de la *ideología nazi* con el alumnado de educación secundaria. Las posibilidades que ofrece esta obra de ficción para las clases de Historia se basan en el paralelismo que tiene con esta etapa. Para ello se plantea una actividad consistente en una proyección en la que se comparan imágenes y textos históricos con fotogramas, vídeos y textos de los libros y películas de Harry Potter.

El “patrimonio arqueológico del Campo de Calatrava” es el objeto de estudio de Eva María Jesús Morales y José Javier Piña, quienes tienen como objetivo la tarea de sensibilizar al alumnado sobre materias como la preservación, el respeto y la difusión del patrimonio arqueológico y para ello resultan especialmente singulares las visitas a: el Cerro de las Cabezas, en Valdepeñas; el yacimiento de Oreto-Zuqueca en Granátula de Calatrava; y la Motilla del Azuer, en Daimiel. Se cierra esta parte y el conjunto del libro con la aportación de Raquel Velasco y su “taller de historia del arte, «Somos Sociales»”, un proyecto de innovación para educación secundaria en la materia de Geografía e Historia que pretende facilitar una mejor comprensión de la asignatura de Ciencias Sociales. En su opinión, los contenidos impartidos de ambas disciplinas deben estudiarse de manera transversal sin obviar la aplicabilidad de las mismas fuera del aula. A través de diversas metodologías, el alumnado podrá participar de una manera más activa en la historia y en el ámbito geográfico y conocer de primera mano las fuentes que hacen de estas disciplinas algo riguroso.

Cualquier proyecto conjunto de esta naturaleza corresponde a la suma de muchos esfuerzos que es oportuno recordar aquí. Como siempre y en el capítulo institucional,

el que obra los posibles, debemos recordar el apoyo de la Universidad de Castilla-La Mancha, con quienes tenemos ya demasiadas deudas contraídas, y en especial al Departamento de Historia, encargado de la organización y financiación del seminario y de la presente publicación. Los primeros agradecimientos, en el capítulo humano, van dirigidos a los autores de los textos, así como al meritorio trabajo de pensarlos y haberlos escrito con la temática elegida para este seminario. Y también a los becarios y colaboradores, a María del Prado Rodríguez Romero y Jaime García-Carpintero López de Mota, que hicieron lo posible, siempre con buena predisposición, para que los pequeños detalles funcionasen. Los trabajos de revisión han corrido a cargo de Álvaro Sánchez Climent quien ha uniformado los textos y las notas y corregido todavía numerosas erratas. Obviamente las que finalmente queden solo son atribuibles a quienes hemos encabezado la autoría de esta edición. Por último, el magnífico acabado del libro y su inclusión en la Serie Educación se debe a la editorial Milenio y a la paciencia de su editor por el interés despertado en la publicación de esta obra.

Si al final de estas páginas hemos podido aportar algunas luces que contribuyan al mejor conocimiento y reflexión sobre qué historia enseñar, cómo abordar su didáctica o el diseño curricular y apoyarnos en las diversas metodologías o, sencillamente, detenernos en algunas experiencias de innovación educativa, en otras palabras, de profundizar en el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia, nos daremos por satisfechos.

Jesús M. MOLERO GARCÍA
David RODRÍGUEZ GONZÁLEZ
Porfirio SANZ CAMAÑES
(Eds.)

RETOS Y DIFICULTADES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA¹

Joaquim PRATS CUEVAS
(Universidad de Barcelona)

La Historia es una de las materias escolares más complicadas y difíciles de enseñar, tanto por su propia naturaleza de ciencia formal como su uso y abuso por parte de los poderes públicos, especialmente por los políticos que la afectan en tanto ciencia social “débil” y vulnerable. En este escrito intentaremos determinar algunas de las dificultades y retos fundamentales para su enseñanza.

Con frecuencia, la historia ha sido objeto de utilización no educativa o antieducativa en las ordenaciones curriculares con la idea de conformar una ciudadanía adicta y afecta a las ideologías y valores de los grupos que controlaban el poder. Debates sobre la intervención política en los programas de Historia ha habido muchos en casi todos los países y ello ha supuesto un factor añadido a las dificultades que tiene esta materia para ser tratada académicamente como ciencia social, en la medida que se percibe como un contenido incierto e inseguro en los programas escolares y ligado a posiciones ideológicas por unos y por otros.

Un ejemplo reciente de esta discusión de raíz política que provoca que la historia sea percibida de manera muy diferente a otras materias sociales y sobre todo a las ciencias físico-naturales lo tenemos en el Reino Unido. Tras algunos años en los que se primaba un aprendizaje histórico basado en la comprensión de los fenómenos históricos a través de los estudios de determinados acontecimientos o etapas a partir del final de la educación secundaria obligatoria, algunos consejeros del gobierno de David Cameron reclamaron volver a una historia basada en el relato de las glorias nacionales. Una de las razones que se esgrimían es la extrema dificultad que conlleva para los estudiantes entender la complejidad de las explicaciones históricas muy elaboradas. Por esta razón aparente y otras se propuso en el congreso del Partido Conservador británico, en el año 2011, implantar en el país una historia escolar que solamente exigiese memoria y que provocara empatía hacia la “gloriosa” historia británica.

Frente a estas posiciones de los políticos conservadores y sus asesores hay historiadores que han reclamado que, pese a la complejidad de la comprensión de la historia

1. Este capítulo es una revisión corregida y ampliada del artículo: J. Prats, “Dificultades para la enseñanza de la historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5 (Mérida (Venezuela): Universidad de los Andes, 2000).

científica, predomine en currículos por su valor formativo y educativo entendida como ciencia social en toda su complejidad. Un ejemplo es el testimonio de Richard Evans, decano de la Facultad de Historia en Cambridge, que denunciaba los planes del gobierno Tory y defendía una historia enseñada como una disciplina crítica y escéptica. “Los historiadores, dice Evans, suelen considerar que una de sus principales tareas es la de desmitificar, demoler las ortodoxias y destapar relatos políticos que propongan reclamaciones espurias de objetividad. Esto es lo que se debe hacer en las aulas. [Los] que pretenden reintegrar la historia narrativa están confundiendo la historia con la memoria. La historia es una disciplina académica crítica cuyos objetivos son precisamente interrogar a la memoria y a los mitos que genera”².

No es la primera vez que se ha producido un debate parecido en Inglaterra. Hace ya treinta años, un sector del profesorado británico se planteó las dificultades que suponía la enseñanza de la historia en los niveles obligatorios de la educación. En la revista *History*, órgano de la principal asociación del profesorado de esta materia en Gran Bretaña, se encendió la luz de alarma cuando M. Price escribió que se hacía cada día más patente que la historia perdía posiciones y corría grave peligro, “de desaparecer como tal del plan de estudios como asignatura específica, como materia con derecho propio. La tendencia, decía Price, es que sobreviva solo como ingrediente de los estudios sociales o de la educación cívica”³.

El artículo citado ponía de manifiesto lo que comenzaba a ser una preocupación de un sector amplio de la comunidad educativa inglesa. El debate que generó supuso un paso adelante en los planteamientos didácticos de la historia enseñada. Se cuestionó la historia enunciativa y se propuso un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la construcción de conceptos, destrezas y conocimientos metodológicos. Ello, como se verá más adelante, suponía abordar una materia con un grado de dificultad para su enseñanza mucho mayor que el que exigía una enseñanza tradicional basada en el aprendizaje pasivo de un relato que conlleva solamente recordar hechos, fechas, personajes y reconocimiento de espacios. Esta enseñanza que calificamos de tradicional conlleva hurtar a los estudiantes la comprensión y el conocimiento de la naturaleza epistemológica de la explicación histórica. Pero el incorporarla añade un grado no menor de complejidad y dificultad en el aprendizaje y, como consecuencia, un replanteamiento profundo del currículo y sobre todo de la acción didáctica.

A partir del debate, se generaron proyectos que rompieron, de una manera radical, los viejos tópicos de la enseñanza de la historia y propusieron modelos que hoy todavía resultan bastante novedosos. El planteamiento de base era retomar la historia entendida como una materia escolar con un alto grado de posibilidades educativas, y enseñar cómo se construye el conocimiento histórico a través de situaciones de simulación de la indagación histórica y centrándose en el aprendizaje de los conceptos fundamentales de la teoría histórica.⁴

2. R. J. EVANS, “The Wonderfulness of Us (the Tory Interpretation of History)”. *London Review of Books*, 33 (6) (2011). (La traducción es nuestra).

3. M. PRICE, “History in danger”, *History*, 53 (1968).

4. El ejemplo británico no tuvo demasiada repercusión en España, si exceptuamos la aparición, a finales de los setenta, del Grupo Historia 13-16 que realizó diversas adaptaciones y reformulaciones de los materiales

Los que defendemos esta visión de la enseñanza de la historia entendida como materia científica en toda su extensión y complejidad, nos debemos plantear cuales son los retos y dificultades que tiene la materia para ser enseñada correctamente y que provoque un aprendizaje profundo y de calidad. Acercarse a esta explicación, retos y dificultades, es el objeto de este escrito.

Primera y gran dificultad: La concepción que tiene el alumnado de la materia histórica

Cuando lo que se pretende enseñar no es percibido por los discentes con la estructura epistemológica y sus características fundamentales que tiene de hecho un conocimiento científico, que suele ser el que los docentes tienen dada su formación académica, se puede producir una total incomprensión ente profesorado y alumnado, que no solo dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que, en la práctica, lo convierte en inviable. Y esto es lo que ocurre con la historia en el ámbito escolar. El alumnado no la reconoce con los rasgos propios de una ciencia social sino como un saber menor que no exige mayor esfuerzo que el de recordar algunos datos y explicaciones para las pruebas de evaluación. Y ello en el mejor de los casos, ya que en ocasiones simplemente la perciben como una interpretación subjetiva e ideológica que les intenta transmitir el profesorado de la materia.

Prueba de lo dicho se refleja en la visión que las investigaciones nos muestran sobre la visión de la historia por los estudiantes.⁵ El alumnado considera que la asignatura de Historia, y la propia historia, no necesita ser comprendida sino memorizada. Socialmente la historia se suele identificar como un conocimiento solamente útil para demostrar “sabiduría” en concursos televisivos, o para recordar, manifestando una pretendida erudición, datos y efemérides. La principal habilidad intelectual que se requiere para saber historia es, según la percepción del alumnado, tener una gran memoria. Y esta concepción no cambia incluso cuando los alumnos han tenido profesorado que consideraba la

del proyecto del School Council, History 13-16. Han aparecido, también, algunos artículos y propuestas que se basan en los proyectos ingleses pero han tenido niveles de experimentación en nuestra realidad muy reducidos y deben ser considerados como interesantes especulaciones didácticas. *Vid.:* Grupo 13-16. *Taller de Historia*. Madrid: Ed. De la Torre, 1990. Existen cinco versiones distintas de materiales didácticos editados por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona y por la Editorial CIMYX. En alguna de estas versiones los integrantes del grupo nos apartamos sensiblemente del modelo británico e intentamos alternar dos tipos de unidades: unas más metodológicas y otras más conceptuales o informativas. El relativo fracaso del estudio en desarrollo y el estudio en profundidad que se experimentaron en más de veinte centros nos llevaron a probar estas variantes. En el material reseñado en esta nota, el *Taller de Historia*, se vuelve de nuevo a los planteamientos más ortodoxos respecto al proyecto original. Sobre este tema *vid.* el libro de Neus Sallés: *Clases d'història que passen a la història*. Lleida: Pagès Editors, 2013.

5. Contamos ya con bastantes investigaciones que nos indican qué visión tienen de la historia los adolescentes. Algunas más notables son: C. FUENTES, “La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 1 (2002); I. BARCA, “Narrativas e consciència històrica dos jovens”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 10 (2011); K. BARTON, “Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 9 (2010); y M. CARRETERO, L. JACOTT y A. LÓPEZ-MANJÓN, “Learning history through textbooks: Are Mexican and Spanish students taught the same story?”, *Learning and Instruction*, 12 (6) (2002).

historia como un saber transformador y de contenido social, pero que no ha renovado profundamente sus métodos didácticos.⁶ Todos los datos apuntan a que la incorporación de los contenidos no estrictamente fácticos de contenido moral (“los buenos y los malos”) no han sido aprendidos y menos incorporados por los estudiantes, después de acabados sus estudios obligatorios. Dicho de otra forma, no han aprendido la naturaleza de la explicación histórica y sus conocimientos no distan demasiado de la historia que la que tenían que aprender los que estudiaron en la época en que era obligatorio memorizar monarcas, nombres de batallas o fechas.

Algunos estudios, que son ya un referente, nos muestran que ante un determinado acontecimiento histórico, como puede ser la caída de la URSS o el descubrimiento de América, tanto los alumnos de quince años como los sujetos que estudiaban cuarto curso de una carrera universitaria ofrecían explicaciones muy similares, que no incorporaban el menor grado de rigor histórico.⁷ Todos se inclinaban por explicaciones personalistas y ninguna estructural lo que supone que el alumnado, sea del nivel que sea, tiene una idea del pasado que no guarda demasiada relación con el tipo de historia contenida en los libros de texto que son comunes en España y que estos mismos alumnos utilizan en sus estudios. Tampoco coincide con el pensamiento histórico de la mayor parte del profesorado de educación secundaria y con sus manifestaciones sobre qué historia enseñar.⁸ Ello indica que el aprendizaje es deficiente y que deben pensarse las razones de esta situación, lo que nos indicará qué dificultades y retos hay que considerar para su enseñanza.

Las investigaciones coinciden, de manera indefectible, en las siguientes concepciones y valoraciones del alumnado: primero, que la historia es una materia fácil, aburrida y poco útil; segundo, que tan solo exige buena memoria y que se aprende fácilmente las noches anteriores al examen; tercero, que es muy poco interesante, entendiéndolo el interés por las dificultades de comprensión y esfuerzo de dilucidación que exigen las materias que el alumno juzga de verdaderamente interesantes. Así lo señalan alumnos de cuarto de ESO: Alumno 1, “Es muy aburrida, el profesor solo habla y habla y nosotros copiamos. Es que la Historia es aburrida de por sí y ella [la profesora] la hace más aburrida todavía. Los temas casi todos los años son los mismos, aunque le añadan algo más. (...) Si no te enteras de nada, te haces un lío”; Alumno 2, “Podían hacer por lo menos excursiones...

6. Así se demostraba en la tesis de L. JACOTT, “La explicación en Historia”. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid, 1995.

7. A. I. MILLÁN LUGO, *La Historia que se aprende en la escuela básica venezolana. Percepción y conocimiento del alumnado*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2008; C. FUENTES MORENO, *Concepción de la Historia como materia escolar: Interés y utilidad entre el alumnado de ESO*. Barcelona: Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. 2003.

8. Hay ya varias investigaciones que nos indican la tendencia mayoritaria del profesorado de historia de educación secundaria en cuanto a su formación y preferencias en relación con la tendencia histórica. *Vid.*, entre otras: I. LÓPEZ DEL AMO, “L’ús i el tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de BUP. Reconstruir i ensenyar la Història”. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona, 1994; N. VÁSQUEZ LARA, *La formación del profesorado de historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V Región en el marco de la reforma educacional*. Facultad de Formación del Profesorado. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2004; y T. VILLARQUIRÁN SANDOVAL, *La Enseñanza de la historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesorado*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Departament de Didàctica de les Ciències Socials, 2008.

o poner una película”; Alumno 3, “La Historia es la asignatura más aburrida, bueno, la Educación para la Ciudadanía también. Allí no habla nadie”.⁹

La materia de historia, como asignatura, presenta para el alumnado una valoración media, situada en sexta o séptima posición en la clasificación de asignaturas, por detrás de las materias instrumentales o consideradas científicas, como las matemáticas, la lengua extranjera, la lengua castellana, la física y la química, o las ciencias naturales.¹⁰

Tampoco la consideran nada importante para su vida o para sus perspectivas personales o profesionales. No tiene para la gran mayoría ninguna utilidad fuera del marco académico. Así lo manifiestan algunos testimonios como los de alumnos brasileños de dieciséis o diecisiete años, aunque podríamos reseñar testimonios muy parecidos de alumnos españoles o venezolanos. Se expresan con palabras como las que siguen sobre la importancia de la historia para la vida: “La clase de Historia no es muy importante, es una lata. ¿Para qué quiere la gente saber de siglos atrás? La profesora tendría que hablar más de ahora, de algunos años para acá, aunque, la verdad, ¿para qué va a servir eso?”. Y otro alumno, también brasileño, añade: “Bueno... creo que lo que la gente está estudiando [se refiere a Historia] no tiene nada que ver, no sé de qué le va a valer en la vida... para el futuro. Creo que es más bien para quien quiera estudiar Historia, para quien quiera dar clase de eso... Pero lo que yo quiero hacer no tiene nada que ver con la Historia, porque yo quiero estudiar Odontología, así que no tiene mucha relación, ¿no?”.¹¹

Esta percepción de los escolares es una dificultad substancial para su enseñanza convirtiéndola en una materia que no se percibe como importante, que no exige esfuerzo y que no es valorada como relevante en el conjunto de asignaturas del currículo escolar. La actitud y la percepción del alumnado son claves para determinar qué retos didácticos se deberían considerar.

La interpretación de estas apreciaciones, obtenidas de manera rigurosa, que sitúan la historia muy lejos de lo que los historiadores y profesores de historia esperarían y pretenderían con la enseñanza de la materia, no se revela únicamente por una hipotética deficiencia en la metodología didáctica empleada por la mayoría del profesorado, aunque esta puede ser uno de los posibles motivos. Debe considerarse, también, las evidentes dificultades que supone la enseñanza y el aprendizaje de una materia, como es la Historia, por dos tipos de causas: en primer lugar, porque la Historia forma parte del contexto cultural y social que ejerce, creo que de una manera determinante, una gran influencia en la concepción que los alumnos y alumnas tienen de esta materia. En segundo lugar, por la enorme complejidad y nivel de formalización conceptual que tiene la ciencia histórica.

9. Vid. C. FUENTES, “¿Qué visión tiene el alumnado de la historia como campo de conocimiento y como materia escolar?”. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36 (2003). Y la tesis de R. A. SALAZAR JIMÉNEZ, “La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO. El aula como laboratorio”. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona, 2016.

10. Hay varias investigaciones que confirman esta o parecida percepción sobre la utilidad. Entre ellas: C. FUENTES MORENO, *Concepción de la Historia como materia escolar: Interés y utilidad entre el alumnado de ESO*. Barcelona: Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona, 2003; o la de A. I. MILLÁN LUGO, *La Historia que se aprende en la escuela básica venezolana. Percepción y conocimiento del alumnado*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2008.

11. M. A. SCHMIDT, “Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia (1998-2000)”. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 3 (2004).

© Porfirio Sanz Camañes, Jesús M. Molero García, David Rodríguez González, 2017

© de esta edición: Editorial Milenio, 2017

Sant Salvador, 8 - 25005 Lleida (España)

www.edmilenio.com

editorial@edmilenio.com

Primera revisión de los textos: Alvaro Sánchez Climent

Primera edición: febrero de 2017

ISBN: 978-84-9743-763-9

DL L 44-2017

Impreso en Arts Gràfiques Bobalà, S.L.

Printed in Spain

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, <www.cedro.org>) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.