

# Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia

(La concepción de la Historia enseñada)

Pilar Maestro González \*\*

---

## Introducción: La difícil relación teoría-práctica en la enseñanza

La investigación psicopedagógica y didáctica, y la investigación historiográfica no han caminado todo lo juntas que hubiera sido de desear. Incluso podemos decir que, hasta tiempos bien recientes, se han ignorado mutuamente. Lo cual no ha impedido que en la práctica, concepciones historiográficas y concepciones psicológicas y didácticas hayan estado y estén presentes en la configuración de la Historia enseñada. Pero esa presencia se ha realizado sin establecer una conexión adecuada entre ellas que permitiera una concepción coherente de la Historia enseñada desde todas las teorías que la alimentan. Y ello es una muestra más de las dificultades de establecer relaciones correctas entre Teoría y Práctica en la enseñanza.

El desarrollo de la enseñanza de la Historia desde que se constituye en disciplina escolar formalizada en el Siglo XIX, hasta nuestros días, se ha visto, pues, afectada por esta situación en un asunto central: la concepción misma de la asignatura escolar, o en términos actuales, la concepción del currículum de Historia, de lo que debe ser en definitiva la Historia enseñada, con todas las implicaciones que conlleva: como la determinación de los contenidos, su misma definición y topología, la metodología didáctica y el papel de profesores y alumnos, las formas de evaluación...

---

\* Este texto es el resumen de algunos aspectos tratados en la investigación de la Tesis Doctoral que bajo el título: *Historiografía y enseñanza de la Historia* fue defendida por la autora en la Universidad de Alicante (España), recibiendo la máxima calificación de "cum laude por unanimidad" otorgada por un Tribunal compuesto por los doctores D. José M<sup>a</sup> Jover Zamora, D. Josep Fontana Lázaro, D. Juan José Carreras Ares, D. Rafael Valls Montés y D. Salvador Forner.

\*\* Universidad de Alicante.

Los desarrollos de la Historiografía y de la Teoría de la Historia, así como las Teorías de la educación y del aprendizaje, han incidido desde campos de investigación estancos, parcelados, que no han buscado en la conexión entre todos ellos la solución a los problemas que la práctica de la enseñanza de la Historia ha ido planteando a lo largo de estos dos últimos siglos. Problemas que en la segunda mitad del presente siglo se han mostrado ya de una forma evidente e insoslayable, creando la sensación de un fracaso en los objetivos educativos y de aprendizaje propios de la enseñanza de la Historia. Sensación y realidad, extensibles a la enseñanza en general por otra parte, que al menos han tenido la virtud de poner los problemas sobre la mesa y favorecer el inicio de una investigación desde ellos mismos, por nuevos caminos, iniciados de forma fructífera en los últimos 25 años desde las Didácticas Específicas muy especialmente, uno de cuyos supuestos más interesantes en la concepción actual de las mismas, es precisamente servir de lugar de unión de las diversas investigaciones canalizándolas y organizándolas al servicio de la Historia enseñada.

Sin embargo el distanciamiento ha sido largo y, junto a otras circunstancias naturalmente, ha producido sus efectos. Algunos de ellos se detectan fácilmente todavía en el pensamiento del profesor: así por ejemplo la poca importancia concedida a la Teoría de la Historia o a la Historia de la Historiografía como aprendizaje fundamental en la formación de un profesor de Historia de Primaria o Secundaria, incluso a veces en la docencia universitaria; y sobre todo la poca importancia concedida a la relación entre estos conocimientos y las decisiones adoptadas sobre la práctica docente, relación que es determinante sin embargo; o bien la separación excesivamente tajante que se realiza entre metodología didáctica y metodología de investigación de la ciencia enseñada, de la Historiografía en nuestro caso. Para resumir, podemos decir que la separación entre Teoría y Práctica se manifiesta de forma muy clara en la idea de que la Historiografía tiene como función fundamental proveer de “contenidos científicos” al currículum, pero que ni la Historiografía ni sus desarrollos en tendencias diferentes, ni la teoría de la Historia que subyace en cada una de ellas, más o menos formalizada, tiene que ver con el método o las estrategias didácticas utilizadas en el aula.

De forma que, en general, se establece una falsa “división del trabajo”, esperando de la Historiografía, —de la Historia investigada—, que provea de contenidos actualizados a la disciplina escolar, —a la Historia enseñada—, reservando para la investigación psicopedagógica o didáctica la tarea de proveerla de estrategias y metodologías de enseñanza, desde sus propias concepciones sobre el proceso de aprendizaje y sobre la misma práctica. Esta separación es fatal en muchos aspectos.

Así en los primeros momentos, —en el nacimiento de la disciplina escolar en el XIX—, de todas las fuentes que fundamentan la enseñanza de la Historia, es la Historiografía la dominante, centrándose la atención a la hora de configurar la asignatura escolar, en el *objeto de aprendizaje*. La Historia investigada es la que domina el currículum, configurándose la disciplina escolar desde los momentos fundacionales como

un burdo *resumen* mimético, necesariamente deformador y progresivamente estereotipado. A este predominio contribuye una idea de la educación como acopio de conocimientos, desde una idea de la ciencia también como ininterrumpida acumulación de conocimientos en progreso, y la convicción de que todo aquello puede aprenderse, convenientemente resumido, bajo la concepción del aprendizaje “de fuera a dentro”, recibido pasivamente por el alumno gracias a metodologías trasmisivas.

A su vez, en otra etapa, ya en el Siglo XX sobre todo, el intento de dirigir la atención de la investigación educativa hacia el *sujeto del aprendizaje*, el alumno tanto tiempo postergado, se inicia un ensayo de cambio metodológico sobre todo, atendiendo a las necesidades del que aprende. Y se dirige la investigación psicológica y didáctica especialmente a introducir en la práctica, en la Historia enseñada también, metodologías activas que tengan en cuenta la nueva idea del aprendizaje como descubrimiento y/o construcción del sujeto que aprende. Pero, en este caso, se descuida la revisión del objeto de aprendizaje. De forma que, a pesar de las nuevas y prometedoras construcciones didácticas, basadas en teorías psicológicas sobre el aprendizaje ciertamente interesantes y una idea de la educación como formación, no se tiene en cuenta que ha surgido ya una nueva Historia, no sólo en cuanto a nuevos hechos, nuevos “contenidos”, sino sobre todo en cuanto a una nueva concepción o teoría acerca del conocimiento histórico y sus métodos de investigación que necesariamente han de cambiar la forma de plantear el currículum. No sólo los contenidos, sino también la metodología o la evaluación, en definitiva todos los desarrollos de la práctica.

A pesar de los nuevos ritmos y formas de acción que suponen las novedades psico-didácticas, se mantiene la misma concepción del objeto de aprendizaje escolar heredado del XIX: la Historia investigada en su totalidad, siempre resumida, cada vez más y más a causa de los grandes desarrollos que la investigación histórica ha ido produciendo. Las teorías que informan el currículum de Historia se desfasan, y su investigación se desconoce mutuamente.

El resultado de estos dos momentos específicos del complejo desarrollo de la Historia enseñada es que en la actualidad se entrecruzan en el pensamiento docente, y por tanto en la práctica, una serie de concepciones teóricas desconectadas, que a veces se contradicen, fruto del inconexo desarrollo de la investigación y de las teorías que han afectado a la enseñanza de la Historia. Un ejemplo evidente es el intento actual de enseñar una Historia diferente a la del Siglo XIX, una Historia basada en los nuevos desarrollos de la Historiografía del XX, pero bajo la misma concepción de la estructura del objeto de aprendizaje que aquella Historiografía y aquella primera concepción teórica transmitió a la Historia enseñada, en forma de asignatura-resumen. Y a su vez, el intento de aplicar una metodología que plantea unas exigencias específicas en el ritmo de trabajo en el aula, pero que se realiza sobre un objeto tan extenso, pensado para otras metodologías, que hace fracasar la aplicación real de estas novedades.

El intento actual de replantear el papel del sujeto y el objeto de aprendizaje, desde las teorías que los alimentan, significaría pues establecer relaciones claras entre ambos elementos en la teoría y en la práctica. Es decir reconsiderar la Historia enseñada desde la buena relación entre todos ellos y reorientar la investigación didáctica desde los nuevos problemas que esta relación demanda. Acercar pues las investigaciones historiográficas y las psicológicas y didácticas, en un marco coherente sobre las finalidades educativas de esta enseñanza.

El problema sin embargo es complejo y nos orienta hacia rupturas necesarias, hacia cambios conceptuales sobre la Historia como investigación y como enseñanza, hacia cambios metodológicos en nuestra concepción de la práctica y también hacia cambios en la concepción del marco educativo. Es preciso pues ir considerando los diferentes aspectos del problema.

En nuestras investigaciones hemos orientado el estudio de este amplísimo problema desde dos direcciones básicamente. Por un lado hemos estudiado a través de un amplio trabajo de campo, cuál es hoy la concepción de la asignatura escolar en el pensamiento del profesorado de Historia, y también, de una forma más ligera, en otros grupos sociales circundantes, que influyen en la Historia enseñada, como pueden ser los autores de libros de texto, la misma administración educativa, los profesores de otras asignaturas dentro de un mismo contexto escolar o universitario, e incluso los padres, y los alumnos obviamente<sup>(1)</sup>.

Y por otro, hemos analizado de dónde procede esta concepción, de qué teorías y situaciones es deudora, y a partir de qué situaciones y procesos, que abarcan los Siglos XIX y XX<sup>(2)</sup>, se ha acabado convirtiendo en una concepción implícita, no racionalizada, y compartida socialmente. Una concepción en la que participan pues no sólo los profesores, sino también la administración a través de los planes de estudio, programas y orientaciones oficiales, inspección, oposiciones, exámenes nacionales, etc., etc., los autores de manuales o de creaciones de los medios de comunicación y difusión cultural, los profesores de otras asignaturas, a través de su propia enseñanza o de las influencias en la organización escolar de los centros: horarios, clases prácticas, existencia de talleres, laboratorios y otros medios que responden a una concepción específica de cada ciencia, etc., etc., incluso el pensamiento de los padres y su forma de concebir el trabajo escolar de sus hijos, sus dificultades, sus prioridades, la forma de estudiar cada asignatura..., y por supuesto el pensamiento de los propios alumnos universitarios, futuros profesores a su vez... Con lo cual esta concepción se convierte en un imaginario social poderoso, retroalimentado, extendido socialmente, las más de las veces implícito e incluso estereotipado, no sujeto pues a un análisis crítico, y en consecuencia con una fuerza extraordinaria que le otorga una gran permanencia en el tiempo y una gran resistencia a ser sustituido o modificado. Es una muestra pues de uno de los esquemas conceptuales más importantes en términos psicodidácticos, desde las perspectivas constructivistas del aprendizaje. O, si

se prefiere, una muestra del imaginario social y la memoria colectiva en términos historiográficos, desde la Historia socio-cultural en concreto.

Es interesante resaltar, si se me permite el inciso, la proximidad de estas dos concepciones, psicodidáctica e historiográfica, que pueden ser extremadamente útiles para la Historia enseñada, acercando ambas investigaciones, tanto si se estudia la concepción de la disciplina escolar como una preconcepción u obstáculo epistemológico en la formulación de G. Bachelard<sup>(3)</sup>, o de la Psicología cognitiva<sup>(4)</sup>, o en las últimas investigaciones de las Didácticas específicas<sup>(5)</sup>, o bien si se enfoca como una muestra de las representaciones de una colectividad, del imaginario social y la memoria colectiva, en las formulaciones de un Ph. Aries<sup>(6)</sup>, M. Bloch<sup>(7)</sup>, E. Patlagean<sup>(8)</sup>, G. Noiriel<sup>(9)</sup>, R. Chartier<sup>(10)</sup>... y tantos otros, o en la última y excelente formulación de P. Nora<sup>(11)</sup> y su grupo de investigación acerca de los "lieux de mémoire"<sup>(12)</sup>

De todo este análisis, en especial de los dos puntos centrales ya citados: la situación actual de la concepción de la Historia enseñada, y la manera en que se ha producido el esquema conceptual dominante, —bajo qué influencias y con qué características—, se desprenden una serie de conclusiones que nos pueden facilitar la labor de entender y planificar más correctamente el currículum de Historia, y también la ayuda necesaria a profesores y alumnos. Es decir, no sólo la reformulación de los contenidos y orientaciones para desarrollar metodologías y recursos útiles para la enseñanza de la Historia, sino también nuevas vías para orientar la formación del profesorado estableciendo relaciones estrechas entre su concepción de la Historia y sus ideas acerca de la enseñanza-aprendizaje de la misma. Sin duda alguna todo ello supone también abrir otras vías de investigación didáctica desde los nuevos problemas<sup>(13)</sup>.

### La concepción de la Historia enseñada

Del estudio de campo realizado sobre la concepción de la Historia enseñada surge de forma clara la conclusión de que ésta mantiene unos rasgos específicos, acordes en sus rasgos básicos con la teoría de la Historia que subyace en la Historiografía del XIX, y en concreto con la formulación de las Historias Generales que se difunde en ese siglo tanto en España como en el resto de los países del entorno europeo, muy en particular en Alemania y Francia, a partir de las teorías del historicismo alemán de Von Ranke y la escuela alemana, y, aunque desde otras perspectivas, desde la Escuela Metódica francesa y el grupo de historiadores liderados por E. Lavisse, Ch. Langlois, Ch. Seignobos, etc., representados por los desarrollos de la *Revue Historique*. De la misma forma ocurrirá en Inglaterra o Italia.

En España estas Historias Generales tienen una formulación específica en una serie de autores que producen sus obras en la etapa isabelina, de las que podríamos señalar como ejemplares, en el sentido que nos ocupa, la *Historia General de España* de D. Modesto Lafuente<sup>(14)</sup>, en cuyo "Prólogo" o "Discurso Preliminar", que antecede a las diferentes ediciones, encontramos la exposición de su idea de la Historia. Tanto en estas

Historias Generales de la época isabelina<sup>(15)</sup>, como en sus antecedentes, en concreto la *Historia General de España* del Padre Mariana<sup>(16)</sup>, o en sus desarrollos posteriores, como por ejemplo la *Historia General de España* de A. Cánovas del Castillo<sup>(17)</sup>, o, desde otras posiciones, las producciones de la historiografía regeneracionista representadas por la obra de R. Altamira<sup>(18)</sup>, encontramos un esquema de fondo acerca de la concepción epistemológica de la Historia que, a pesar de las diferencias que separan a estos historiadores, pasa traducido en una especie de “paradigma” más o menos generalizado, —aunque no formalizado de forma exhaustiva—, a configurar la idea de lo que debe ser la asignatura escolar. Los mismos criterios de inteligibilidad de la Historia investigada se aplican pues miméticamente a los criterios de inteligibilidad para los alumnos, es decir a sus posibilidades de aprendizaje como producto ya acabado, obligando a programas y manuales a adoptar la misma forma y ordenación, la misma extensión, límites y topología de la Historia investigada de las Historias Generales, es decir de la Historia Universal o de la Historia Nacional correspondiente.

Y así, ese esquema teórico se instala en la Historia enseñada, llevando con él concepciones epistemológicas fundamentales que se incrustarán de forma no explicitada, subyacentes a la exposición de los hechos históricos de programas, manuales, y de la práctica docente, de las lecciones, de los exámenes..., transmitiéndose de unas etapas a otras, de unos planes de estudio a otros, a través de programaciones oficiales, universalizadas e impuestas por los criterios de centralización y control de la enseñanza, y que mantienen la misma estructura, la misma idea del objeto de aprendizaje histórico, aunque vaya cambiando la interpretación de los tópicos historiográficos.

Aunque se modernicen los “contenidos”, —las versiones sobre este o aquel hecho histórico concreto—, las concepciones teóricas subyacen inmutables.

Esta estructura teórica tiene elementos difusores de gran potencia, muy en particular los libros de texto. Son los planes y programas oficiales, a partir de los cuales la asignatura escolar se formaliza por primera vez de forma pública, los que otorgan a este instrumento escolar una fuerza y difusión singulares. El intento de producir una enseñanza uniforme, regulada y controlada a través de la centralización administrativa y los programas oficiales, así como por el control de los libros de texto, es la que proporciona a estos instrumentos un papel esencial en la configuración del modelo de Historia enseñada, desde su misión de uniformizar lo enseñado. Su estudio a lo largo de los Siglos XIX y XX, junto al de los planes y programas oficiales, produce una información de gran interés

Los manuales universitarios del Siglo XIX, resumen de los numerosos volúmenes de las *Historias Generales*, mantienen la misma estructura teórica en su interior, de la misma forma que lo hacen los manuales de Secundaria, resumen a su vez de los universitarios, o los manuales de Primaria, resumen último de la cadena de simplificaciones y estereotipamiento de una idea de la Historia fraguada por la Historiografía del Siglo XIX. Y es esa estructura básica, no explicitada y por tanto subyacente, la que va construyendo esa concepción implícita de la Historia en el pensamiento docente, deter-

minando directamente a su vez la concepción de lo que debe ser la Historia enseñada. Y lo que es más grave, esa concepción implícita, por su propio carácter no se somete al análisis crítico y a consiguientes reformulaciones. De forma que, posee una capacidad de permanencia enorme.

En la actualidad, el estudio de los libros de texto con esta finalidad es objeto de análisis y atención cada vez en mayor medida, no sólo por parte de los investigadores de la Didáctica de la Historia como A. Choppin y tantos otros<sup>(19)</sup>, sino también por parte de los historiadores interesados por la Historia socio-cultural y las formas del imaginario social y la memoria colectiva<sup>(20)</sup>. Incluso en las grandes celebraciones históricas, como el centenario de la Revolución Francesa, se dedica un espacio al estudio de su enseñanza y las imágenes producidas en la memoria colectiva por los libros de texto<sup>(21)</sup>. En esa misma dirección se aprecian ya muchas investigaciones no publicadas que nos ayudarán sin duda a comprender mejor los procesos seguidos por la Historia enseñada y la aparición de ciertos esquemas conceptuales.

Pero, si se me permite la digresión, es preciso realizar antes una aclaración previa y es que, en principio, este problema acerca de la concepción de la Historia enseñada y sus desarrollos, no ha parecido de interés para la investigación psicológica o didáctica, o mejor, ni siquiera se ha visto como tal problema con la amplitud suficiente, bajo el supuesto erróneo de que los adelantos de la Historiografía, —de la Historia investigada—, iban pasando, con mayor o menor retraso, a la Historia enseñada, a través de los conocimientos actualizados de los profesores, de los manuales renovados, de programaciones puestas al día.

Sin embargo lo cierto es que esa actualización externa en la forma de exponer los hechos históricos en explicaciones y manuales, esta “renovación de los contenidos” que realmente se produce, —aún con todos los retrasos y desfases denunciados constantemente—, adolece de un vacío fundamental: la renovación de la concepción teórica de la Historia de acuerdo con las nuevas posiciones de la Historiografía que está produciendo precisamente esos nuevos contenidos. Se renueva lo más externo, el resultado de las investigaciones, pero no los nuevos conceptos desde los que se investiga. Y ello es natural en cierto modo, puesto que la asignatura escolar, en lo que a contenidos se refiere, ha sido concebida desde su origen como un resumen de la Historia investigada, de lo ya conocido, y no como una forma de conocimiento de gran potencialidad intelectual y formativa, cuyos modos de entender y explicar, sus formas de “pensar” esos contenidos, deben desarrollarse mínimamente en los alumnos para que puedan comprender y por lo tanto aprender de forma efectiva, de forma significativa.

No se renueva pues la forma de entender conceptos epistemológicos tan fundamentales sobre la inteligibilidad de la Historia como son el tiempo y la explicación histórica, o la misma forma y características específicas de los conceptos históricos que se utilizan para comprender hechos y procesos. Y no se renueva la forma de entender el papel del historiador ni el de las fuentes, el concepto de “reconstrucción objetiva” del pasado, de

sometimiento al dictado de las informaciones de las fuentes, que sigue primando sobre el nuevo papel asignado al historiador en su relación con esas fuentes, desde el nuevo sentido de la construcción de la explicación, de la interpretación histórica. En sustancia, no se renueva la concepción misma del conocimiento histórico y la forma en que es producido por los historiadores desde sus métodos de investigación propios, sustituyendo las viejas concepciones por las nuevas. Así, se ofrecen al aprendizaje nuevos contenidos, que han sido investigados desde nuevas posiciones teóricas y metodológicas, pero que sin embargo han de ser comprendidos por los alumnos desde disciplinas escolares nacidas al dictado de las antiguas concepciones.

### **El esquema teórico en la Historia investigada y en la Historia enseñada: inteligibilidad, veracidad y utilidad social de la Historia.**

La antigua idea de la Historia, presente en las diferentes tendencias historiográficas del S. XIX, aún con algunos matices según los historiadores, se mantiene en los manuales y programas en sus posiciones teóricas básicas. Esto puede entenderse mejor si se tienen en cuenta las circunstancias que rodean el origen de la Historia como disciplina científica y también como disciplina escolar, y la dependencia que se establece entre ellas.

El nacimiento de la Historiografía como una disciplina con aspiraciones científicas y estatuto independiente se produjo ciertamente en Europa en el Siglo XIX. El interés por la Historiografía en el Siglo XIX es una obra combinada de historiadores y políticos que responde a los desarrollos de la sociedad burguesa y la formación del estado liberal. Sólo en ese siglo se llega a su secularización y a su primera formulación científica desde los mismos historiadores, sobre el fondo de una urgencia no sólo científica sino también político-social: la construcción del Estado-nación liberal-burgués y la creación de una conciencia nacional en las capas sociales que habrán de defenderlo, y la aspiración de ampliar esta defensa a la mayor parte de la sociedad.

Partimos de la convicción de que las categorías historiográficas se forjan en relación con la situación histórica en que surgen, aunque su dependencia adquiera grados diferentes según los casos. En el caso del Siglo XIX, la Historiografía guarda una relación muy fuerte con el contexto histórico europeo en el que nace. Y ello se debe a dos circunstancias excepcionales. En primer lugar se trata del momento en que podemos decir que la Historiografía aspira a convertirse en un conocimiento científico, y su práctica social en una profesión de prestigio, para lo que la ayuda del Estado es inestimable<sup>(22)</sup>. Y en segundo lugar, asistimos a una situación singular en la que, después de las explosiones revolucionarias, Europa se encuentra ante una monarquía restaurada y satisfecha y una burguesía que ha impuesto su dominio social y político. Por un lado la monarquía desea "comprar" el pasado, reivindicar su historia y a través de ella su autoridad, puesta en entredicho en los momentos revolucionarios, y para ello cuenta con una buena provisión de documentos y fuentes de la que es incluso propietaria. Y a la vez la burguesía pretende imponer su propia interpretación del Estado liberal y legitimarlo, buscando en el pasado su propia



prehistoria. La unión de ambos propósitos se realiza a través del pensamiento liberal doctrinario como es bien sabido<sup>(23)</sup>, y produce a la vez un nacionalismo historiográfico en toda Europa<sup>(24)</sup>.

De forma que el Siglo XIX será a la vez el siglo de la burguesía y el siglo de la Historia. Para legitimar a ambas será preciso buscar un método que garantice la objetividad y veracidad de su conocimiento y por tanto la validez de lo que se defiende y difunde a través de él.

Ya los contemporáneos, desde Thierry a Monod, apreciaron la importancia de la Historiografía en el siglo. Pero esa supremacía indiscutible, que se manifiesta no sólo en la actividad erudita sino también en expresiones culturales tan diversas como la novela histórica, la pintura de Historia o la música nacionalista, vendrá caracterizada por la enorme influencia del Estado. Este contribuirá a la creación de una historiografía profesional poderosa, convirtiéndose en el protector de la recogida de documentos, a través de la creación de centros de investigación y archivos, con instituciones como L'Ecole de Chartes francesa (1821), o la Escuela Diplomática española (1856), o la ingente obra de recopilación documental realizada desde las instituciones alemanas. Al mismo tiempo el Estado protegerá a los profesionales que habrán de recoger y ordenar todos esos documentos, los archiveros y bibliotecarios, los conservadores de colecciones y monumentos... y también a los historiadores profesionales que habrán de interpretarlos y traducirlos a libros de Historia. A todos ellos se les convertirá en funcionarios al servicio del Estado, a través de las cátedras universitarias, de las Academias o los Institutos de Investigación. El último paso consistirá en difundir esos hallazgos a través de la organización y el control de la enseñanza. Como afirma G. Lefebvre:

*“Dans ces pays que j'appelle l'Occident liberal, l'unité national est accomplie, le droit à la liberté des individus consacré, la féodalité a disparu, le régime politique est constitutionnel; la bourgeoisie domine... En conséquence, dans le domaine historique, les grands historiens seront libéraux.”*<sup>(25)</sup>

La implicación de esta historiografía con su tiempo es tan grande que podemos decir con Ch.-O. Carbonell que: “Siècle de l'histoire, le XIX siècle est peut-être davantage celui des historiens dans le siècle”<sup>(26)</sup>. La íntima relación de los historiadores con el poder y la sociedad burguesa producirá un interés excepcional por la explicación histórica desde los hechos políticos.

De forma que, resumiendo, las categorías sobre las que comienza a caminar la Historiografía profesional naciente participan de un complejo conjunto de ideas sobre la ciencia, el pasado y la investigación histórica que configuran la ideología dominante en los países del ámbito occidental. Nacionalismo historiográfico en primer lugar, atendiendo sobre todo a los desarrollos de la política, de la creación de la nación sobre la que se apoya el Estado liberal, pero también providencialismo y unidad del género humano, fe en el progreso unido a una idea newtoniana del tiempo, y presentismo, necesidad de

relacionar cualquier cosa del pasado con el presente nacional, liberal y burgués... idea pues de la *unicidad del "proceso" histórico en su conjunto*, de la evolución general y única seguida por el género humano (Historia Universal), o por las diferentes naciones como partes de aquélla (Historias Nacionales), cuya *inteligibilidad* reside pues en su totalidad cronológica, cuya simple sucesión reproducida es suficiente para entender.

Y todo ello sobre una idea de científicidad, de *veracidad* histórica, relacionada con una idea de la objetividad según la cual ésta sólo puede ser producida por la exclusiva comprobación documental y la estricta sujeción del historiador a las fuentes, —especialmente documentales—, fuera de las cuales no es posible afirmar nada. En definitiva, el recurso de la científicidad a la erudición, al dato comprobado por el "historiador-notario" del pasado. Y todo ello bajo una idea de la ciencia como una acumulación constante y progresiva de saberes ciertos, apoyados en pruebas externas.

Naturalmente *la utilidad social* concedida a este tipo de saber así concebido se deduce fácilmente. La nueva disciplina tiene, en lo que aquí nos interesa, dos misiones al menos: investigar "objetivamente" el pasado, reconstruirlo pues, y sobre todo exponerlo en su conjunto de forma clara y amena al mayor número posible de ciudadanos para que comprendan así su presente.

La Historiografía y la enseñanza de la Historia, —también su divulgación cultural—, unen pues sus destinos y se desarrollan en paralelo, siendo sus representantes más destacados protagonistas en ambos campos. Esta dependencia no sólo se manifiesta en la traducción escolar de los tópicos historiográficos, —de los hechos tratados a partir de la idea de asignatura-resumen—, sino que se traduce también, como ya hemos dicho, en la cesión de una teoría implícita sobre el conocimiento histórico, su inteligibilidad, su veracidad o su utilidad social.

*Se concibe pues la Historia como un proceso único y total en su desarrollo cronológico, "desde los orígenes a nuestros días"<sup>(27)</sup>; la sucesión ordenada y completa como productora de explicación por sí misma, ofreciendo los hechos "tal como sucedieron"; el enlace y coherencia explicativa de esta sucesión desde la mera yuxtaposición o todo lo más desde la explicación causal lineal; el tiempo histórico identificado en exclusiva con el tiempo cronológico, desde una visión claramente newtoniana del mismo adoptada por la historiografía decimonónica, el tiempo cronológico con existencia por sí mismo, ordenador de las cosas y por tanto como única forma posible de estructurar los acontecimientos históricos; la relación entre pasado y presente, establecida en su totalidad, del presente con todo el pasado puesto que se trata de un sólo proceso, un proceso único y total, de tal forma que el presente sólo puede ser entendido desde todo el pasado en una concepción teleológica, que explica ese presente puesto que se supone que el pasado, en esa pretendida coherencia de la "evolución general", ha ido caminando hacia la consecución del progreso humano, —en la Historia Universal—, o hacia el surgimiento y formación de las Naciones, en las respectivas Historias Nacionales<sup>(28)</sup>.*

*Orden cronológico, sucesión y causalidad lineal, unicidad del proceso y totalidad del mismo sin interrupciones, con cierre del círculo en el presente*, garantizan la inteligibilidad de la Historia, sea ésta cual sea, ya que el modelo se repite desde las Historias Universales y las Nacionales hasta las historias regionales o locales. Y todo ello, unido al criterio de veracidad y de utilidad social pasa a los manuales, ordena los programas, da forma a las explicaciones de la Historia enseñada, constituyéndose en un esquema conceptual poderoso que se trasmite de generación en generación.

La concepción de la asignatura escolar como resumen mimético de los supuestos y contenidos de esta historiografía decimonónica, adopta pues su misma forma. Y la Historia enseñada hereda sus “contenidos internos”, sus rasgos teóricos de inteligibilidad, veracidad y utilidad social incluso, —utilidad educativa pues—, al mismo tiempo que sus contenidos externos, los hechos históricos. Cuando estos últimos cambien y pasen a la enseñanza, lo harán impostados sobre el viejo esquema subyacente, creando grandes contradicciones en el pensamiento de los docentes, en los manuales, en la aplicación de nuevas metodologías didácticas... en el desarrollo una Historia enseñada en definitiva, que no se ha hecho cargo de los *nuevos supuestos de inteligibilidad, veracidad o utilidad social de la Historia y su enseñanza*.

La enseñanza de la Historia pues, desde los momentos de formalización e institucionalización, se realiza bajo una concepción de la asignatura que ha de exponer *programas completos* de la evolución de la Historia (Universal o Nacional) “desde los orígenes a nuestros días”, lineales, *ordenados cronológicamente, periodizados en su totalidad con arreglo a la división tripartita de las edades clásicas*, (Antigua, Media, Moderna), que se irá ampliando, pero no reformando, añadiendo al final de la “línea del tiempo” lo que traiga el nuevo tiempo, —la *Contemporánea*—, o al principio de la misma, lo que ofrezcan los nuevos descubrimientos —la Prehistoria—.

Ejemplo de la fortaleza de esa estructura que se mantiene firme ante los cambios es su exportación, —desde el eurocentrismo que la caracteriza—, de su propia periodización y edades, —consideradas válidas en todos los casos—, hacia “otras historias”, hacia otros procesos. Lo cual ha producido no pocos desafueros en la Historia enseñada de otros países<sup>(29)</sup>.

Esta evolución general y sus hechos podrán pues ser aprendidos desde su misma ordenación lineal y sucesión cronológica y desde esa periodización, utilizando la explicación lineal causal y el tiempo cronológico como instrumento, cuyo dominio se confía a las estrategias didácticas. Y todo ello constituirá pues una enseñanza que ha de permitir a los alumnos entender el presente como el punto final, el punto de llegada de ese proceso general.

Tal vez desde el esquema tradicional de la historia política de los manuales, que resumen de forma extrema su correspondiente historia investigada, esto tenía alguna posibilidad de ser expuesto a lo largo de un curso con metodologías también tradicionales de transmisión, o de ser retenido por los alumnos, —nunca comprendido—, de una forma

memorística. Sin embargo la Historiografía progresa y nuevos contenidos económico-sociales y culturales, nuevas y múltiples miradas de la Historia, fabrican nuevos y complejos conocimientos, que el currículum de Historia, los manuales, los programas se afanan por incorporar.

Pero los nuevos contenidos han sido investigados, obtenidos, a partir de nuevos principios, de nuevos métodos, desde nuevos supuestos acerca del conocimiento histórico y la función del historiador. La ruptura epistemológica y metodológica que ha producido esta abundancia y calidad de los nuevos contenidos ha sido profunda y se ha desarrollado en un proceso que ha ocupado la mayor parte del siglo XX.

La conciencia de esa presencia constante de rupturas sucesivas ha sido reflejada en obras colectivas que dan cuenta de la pluralidad de las miradas de la nueva Historia explícitamente. Tanto la obra dirigida por J. Le Goff y P. Nora a lo largo de los setenta<sup>(30)</sup>, que da cuenta de los grandes cambios de los años treinta, como la dirigida por P. Burke para el ámbito anglosajón<sup>(31)</sup>, y tantas otras, reconocen la profundidad y extensión de los cambios, que aún siguen produciéndose en la actualidad. Como señala el mismo P. Burke "En la última generación, aproximadamente, el universo de los historiadores se ha expandido a un ritmo vertiginoso"<sup>(32)</sup>.

Así el estudio tradicional de la historia política total, cronológica, lineal y teleológica, se ve desbordado por los estudios de Historia económico-social, por la Historia de las mentalidades, la Historia cuantitativa, la vida cotidiana o el análisis del discurso, la larga duración y las estructuras, la Historia de las mujeres y de los marginados, la Microhistoria, la Historia con fuentes orales, la recuperación de la narración desde nuevas perspectivas, la vuelta al sujeto, al mundo de las representaciones, el imaginario social y la memoria colectiva, la Historia desde abajo, la reinterpretación de la Historia política... y tantos y tantos nuevos temas, nuevos enfoques o nuevos problemas que interesan al historiador que, además no ha dejado de establecer relaciones más o menos fluidas con otras Ciencias Sociales, con la Geografía muy especialmente, pero también con la Arqueología, la Antropología, la Sociología, la Economía, la Psicología o la Politología, con la Lingüística o la Demografía..., utilizando sus hallazgos o incorporando sus métodos, sin intentar realizar una fusión total de dichas ciencias<sup>(33)</sup>, pero sí realizando un enfoque más rico y globalizador gracias a lo que E.H. Carr llamaba "un buen tráfico de fronteras."<sup>(34)</sup>

Los nuevos temas, los nuevos intereses, los nuevos problemas que el historiador plantea necesitan también nuevos métodos, nuevas fuentes. Y el historiador los busca dentro y también fuera de los archivos, en todas partes. Y los utiliza. Pero en esa tarea se aleja de aquella posición del "historiador-notario", sujeto a una erudita fidelidad, a la supuesta objetividad de las fuentes escritas, al dato, y cada vez necesita tomar más conciencia de su papel como constructor del conocimiento histórico desde problemas más interesantes, desde hipótesis más sugestivas, desde una interpretación más rica de las fuentes, para realizar desde sí mismo, desde su propio presente, con toda honestidad sin

embargo, la construcción de una explicación del pasado, que le obliga a la interpretación más que a la supuesta reconstrucción fidedigna, a la simple narración de sucesos.

Y en esa tarea también, el historiador se ve obligado a realizar nuevas propuestas de inteligibilidad y de veracidad, a revisar los conceptos con los que caracterizaba el conocimiento histórico, los métodos con los que investigaba.

Ni el tiempo ni la explicación histórica se ven como los veía la Historiografía tradicional, ni los procesos a estudiar son los mismos. Procesos de diferente índole, económica, social, cultural, política o institucional, se estudian desde una compleja explicación multifactorial y dialéctica. Y se entremezclan unos con otros en unos tiempos de la Historia que no reducen su complejidad a la medición cronológica. Los tiempos de la Historia son múltiples, la larga duración y el acontecimiento se abordan de forma distinta... Cada proceso exige una formulación distinta de su temporalidad, de su duración, de sus ritmos, para ser entendido. A su vez, los conceptos necesarios a la comprensión de esos procesos ocupan un lugar importante, creciendo en número y complejidad desde las nuevas miradas económicas, sociales, culturales..., y sus características como tales conceptos se ven desde otro prisma teórico.

El fondo teórico que sustenta pues los nuevos contenidos es diferente. Sin embargo el problema está en que los manuales escolares, los programas oficiales, los exámenes... todo está organizado con arreglo a las antiguas concepciones. Se asiste a una ampliación inusitada de manuales y programas, cuyos contenidos, según los criterios del antiguo esquema, no dejan de crecer puesto que todo ha de resumirse en ellos. El proceso total y único de la Historia ha de mostrarse al completo para conseguir la inteligibilidad. Y toda la complejidad generada hace que el alumno no sea capaz de entender los nuevos contenidos con las viejas herramientas, o bajo los antiguos supuestos acerca de la extensión y el orden que los contenidos han de tener en la disciplina escolar.

Se hace pues necesario deconstruir ese esquema subyacente, identificarlo y sustituirlo por el que la nueva Historiografía utiliza. Y ello, necesariamente significa utilizar otros criterios para componer el currículum. No se trata sólo de "modernizar" los contenidos, se trata de modernizar la concepción misma, los fundamentos de la Historia enseñada. Esa deconstrucción es preciso realizarla en el pensamiento del profesor y también en el imaginario social de que se nutre, en planes y programas oficiales, en libros de texto, en enseñanzas universitarias, en un imaginario docente que implica, como ya hemos apuntado, a muy diferentes grupos sociales. Pero lo fundamental es sin duda considerar el pensamiento del profesor y su práctica, donde todo lo demás acaba confluyendo.

Por ello, como hemos indicado al comienzo, hemos creído relevante la investigación sobre ese pensamiento de los profesores de Historia acerca de la concepción de la asignatura y de los esquemas teóricos subyacentes, bajo la hipótesis de que este esquema guardaría relación en sus rasgos básicos con las concepciones teóricas de la Historiografía del S. XIX, de las que se destilarían los criterios de inteligibilidad, veracidad y utilidad

social atribuidos a la enseñanza de la Historia y dominantes pues en la configuración del currículum escolar y su práctica.

En esta investigación se ha seguido una vía doble y complementaria. Por un lado, como ya hemos indicado, se ha hecho un extenso trabajo de campo entre el profesorado español. Pero también se ha establecido relación con lo que ocurre en otros países del entorno, ya que nuestra hipótesis contempla la idea de que éste es un problema que en principio se genera de la misma forma, aunque haya sufrido desarrollos diferentes en cada país, puesto que hay semejanzas en los puntos de partida historiográficos y en la forma de concebir la enseñanza oficial. Para el estudio de la situación actual en países como Francia, Gran Bretaña, Alemania o Italia se ha utilizado una vía indirecta, investigando a partir del análisis de las luchas por la renovación de la enseñanza de la Historia que, en mayor o menor medida, se han producido en dichos países en la segunda mitad de este siglo, y que, en la mayoría de los casos, están todavía abiertas.

A través de ese estudio y desde las explicaciones o argumentos utilizados por los grupos sociales o los propios investigadores de cada país que de una forma u otra han participado en esas luchas, bien historiadores, didactas, profesores expertos en temas de educación, formadores...etc., etc., hemos apreciado la presencia de un problema semejante, claramente explicitado en los análisis de algunas demandas, publicaciones, actas de congresos, informes de la administración, periódicos o revistas especializadas, libros o estudios nacidos al calor de la controversia: la persistencia de una concepción del objeto de conocimiento escolar concebido desde teorías decimonónicas<sup>(35)</sup>.

En cada uno de estos países la lucha ha tenido caracteres diferentes, pero en todos alienta la necesidad de luchar contra la presencia implícita de la vieja historiografía, a pesar del cambio de los contenidos históricos, apreciable en programas y manuales.

Como ya los mismos miembros de Annales habían aceptado siempre, desde los primeros escritos de L. Febvre y todos los que siguieron después<sup>(36)</sup>, la Nouvelle Histoire era y es, en las nuevas palabras de P. Burke: "...una Historia escrita como reacción deliberada contra el "paradigma tradicional"<sup>(37)</sup>. Sin embargo ésta fue una lucha establecida en principio en el campo de la investigación histórica. Pero será sólo en las luchas por la renovación de la enseñanza de la Historia que tienen lugar ya en la segunda mitad del siglo, cuando historiadores y enseñantes intenten lo mismo respecto del currículum escolar, dependiente aún de los principios teóricos de aquella historiografía. Muchos de ellos ven el problema con toda claridad, como se aprecia por ejemplo en los escritos de S. Citron, una de las personalidades más prestigiosas en este combate. Sobre la enseñanza de la Historia en Secundaria decía: "Dans les collèges secondaires, la réforme Haby n'a rien modifié de la traditionnelle historiographie. Celle-ci survit en lambeaux et en filigrane derrière une histoire qui continue à être découpée en 'antiquité-moyen-âge-temps modernes-époque contemporaine.'" <sup>(38)</sup> Y lo mismo ocurre con la Primaria, en la que todavía esta historiografía representada por E. Lavissee e inspiradora "...du système

denseignement organisé para la III République... se retrouve en filigrane dans tous les manuels de l'école élémentaire.”<sup>(39)</sup>

A pesar de que los tiempos han cambiado y que los avances historiográficos son innegables, tal como insiste S. Citron y otros: “ ‘Le découpage de cette histoire’ en ‘fresque chronologique’, européen et franco-centrique, subsiste dans les programmes actuelles des écoles et des collèges, mais la culture et l’idéologie qui lui donnaient un sens n’ont pas survécu.”<sup>(40)</sup> Lo cual no impide a la administración insistir en los viejos criterios desde diversas instituciones. Como se afirmaba en una disposición de 1967: “*L’essence même de notre enseignement historique* qui est de faire mesurer et comprendre le développement évolutif de l’humanité exige de nous un récit aussi continu que possible”<sup>(41)</sup>. O en otra de 1969, en que las orientaciones de la Inspección: “... maintiennent le récit continu en longue période, qui donne aux élèves la nécessaire notion de l’enchaînement chronologique des faits.”<sup>(42)</sup> De hecho, la lucha por la renovación de la enseñanza de la Historia ha encontrado siempre una fuerte resistencia en el pensamiento conservador francés<sup>(43)</sup>, que a veces ha conseguido influir en las disposiciones de la administración educativa.

Y lo mismo ocurre en la especial forma de lucha por la renovación de la Historia en Inglaterra, donde se utilizan otras vías: la vía de la práctica a través de la creación de Proyectos Curriculares en los que la finalidad fundamental es precisamente deconstruir los viejos conceptos de la historiografía decimonónica, nucleando la nueva enseñanza alrededor de los conceptos epistemológicos clave, los *key concepts*, como causa, tiempo, empatía, evidencia o cambio, que sirven de eje vertebrador del currículum en las nuevas propuestas<sup>(44)</sup>. Algunas de las investigaciones surgidas alrededor de la práctica y fundamentación de éste y otros proyectos semejantes revisten un gran interés<sup>(45)</sup>, precisamente por su investigación sobre la forma en que los alumnos utilizan esos conceptos epistemológicos clave, aunque adolecen de otras limitaciones, como es la ausencia de la indagación sobre el origen de esas concepciones.

A pesar de la extensión y popularidad lograda por los proyectos renovadores entre el profesorado, —o tal vez por ello?—, la lucha por la renovación en Inglaterra ha encontrado siempre la oposición de los grupos más conservadores, muy especialmente desde su llegada al poder. Por boca del diputado Sr. Stokes, encargado de los problemas educativos en el gobierno de la Sra. Thatcher, el partido conservador afirmaba en 1990 en medio de una acalorada discusión parlamentaria sobre la enseñanza de la Historia que:

“En la actualidad existe una gran preocupación sobre la enseñanza de la Historia en nuestras escuelas. En vez de enseñar generalidades y grandes temas, ¿por qué no se vuelve a los buenos tiempos de antaño en que se aprendía de memoria los nombres de reyes y reinas de Inglaterra, batallas, hechos y todos los gloriosos acontecimientos de nuestro pasado?”<sup>(46)</sup>

Y procesos semejantes se han desarrollado en Alemania<sup>(47)</sup>, donde la lucha se ha establecido contra el dominio exclusivo del historicismo. Y también en Italia, en donde los cambios y reformas no han sabido tampoco salir de los viejos esquemas historiográficos<sup>(48)</sup>. Como señala sagazmente F. Tonucci:

“El desarrollo de algunas disciplinas confirma esta falta de cambio en la escuela, por lo menos en Italia. Cuando la escuela obligatoria duraba cinco años, la Historia, por ejemplo, se presentaba desde la edad antigua hasta nuestros días entre los ocho y los diez años. Cuando la obligatoriedad subió a ocho años, en lugar de replantear toda la disciplina se ha repetido simplemente el curso de Historia desde la edad antigua hasta nuestros días en los tres últimos años de la enseñanza obligatoria. Y los que tengan la suerte de continuar volverán a estudiar toda la Historia en los institutos y probablemente también en la Universidad!”<sup>(49)</sup>

De todo lo expuesto se deduce pues que, tanto la investigación empírica sobre el pensamiento del profesorado español, como el estudio de las manifestaciones producidas por los movimientos de renovación de la enseñanza de la Historia en diversos países, arrojan un balance semejante: la vieja estructura teórica subyace todavía en la Historia enseñada en múltiples manifestaciones que alcanzan al pensamiento social, a los libros de texto, a las disposiciones oficiales.... De hecho, si se me permite introducir una nueva disquisición, el intento de sustituir la Historia por las Ciencias Sociales en los currícula, aparte de otras consideraciones, se debe también a la repulsa que la vieja concepción historiográfica, traducida en una disciplina escolar estanca con las fronteras levantadas ante otras ciencias sociales, producía en una parte del colectivo docente más renovador. Las Ciencias Sociales, como sustituto de esa disciplina heredera de las concepciones del XIX, y al amparo de alguna de esas ciencias considerada más “moderna” como la Sociología, aparecían como “la salida” de aquellos viejos compartimentos cerrados, cuando en realidad el problema había que enfocarlo como la necesaria sustitución de la “vieja Historia”, —desde el punto de vista de su estructura epistemológica sobre todo—, por La Nueva Historia y sus nuevas formas de hacer, que implicaban sin duda grandes cambios en la forma de orientar el currículum, en la forma de entender la Historia enseñada.<sup>(50)</sup>

Todo ello necesita pues de la unión de la investigación histórica y la didáctica en una apretada conjunción, a fin de identificar los problemas que su desacuerdo ha producido, y sobre todo afrontar desde ambas perspectivas los problemas de aprendizaje que la nueva concepción de la Historia y también del aprendizaje plantean hoy, y proponer en consecuencia una metodología didáctica capaz de resolverlos, tanto a profesores como a alumnos.



## La investigación psico-didáctica y su incidencia en la concepción de la Historia enseñada

Las antiguas ideas de la educación como transmisión y acumulación de conocimientos, que engarzaban con una idea de la ciencia concebida también como ininterrumpida acumulación de conocimientos ciertos en progreso, y una idea del aprendizaje “desde fuera”, recibido pasivamente por el alumno a través de metodologías transmisivas, lecciones magistrales o libros de texto, serían sustituidas en el Siglo XX por otros parámetros. Pero en su momento este conjunto de teorías favoreció la aparición de asignaturas-resumen, cuya estructura hemos visto para el caso de la Historia.

Si los avances de la Historiografía no fueron capaces de introducirse en la enseñanza de la Historia en toda su complejidad y con todas sus consecuencias, para renovar profundamente su práctica, lo cierto es también que los intentos de renovación derivados de los avances de las teorías psicopedagógicas tampoco han podido incidir de forma efectiva en este cambio.

De nuevo los desencuentros entre la investigación historiográfica y la psicológica han pesado en forma negativa, incluso los desencuentros entre la investigación psicológica y la didáctica<sup>(51)</sup>, considerándose esta última durante mucho tiempo como un recetario de técnicas y estrategias más que como una investigación y un conocimiento teórico-práctico de interés crucial.

Frente a la antigua forma de concebir el aprendizaje, el Siglo XX aportó grandes novedades. La mayor atención concedida al sujeto que aprende, tanto desde las nuevas formas de enfocar los objetivos de la educación, —como formación—, como desde las teorías del aprendizaje que nos hablan de la actividad constructora de dicho sujeto, hizo que las nuevas propuestas metodológicas tendieran a acrecentar las posibilidades de acción, de intervención y participación de los alumnos, como es bien sabido. La fórmula en que se plasmó todo ello, conocida como *la clase activa*, tuvo desarrollos complejos, y dentro del problema que nos ocupa, significó algunos cambios en la práctica de la Historia enseñada que hubieran podido tal vez renovarla.

En la realidad la intervención activa de los alumnos tuvo diversas concreciones, unas más radicales, otras más prudentes, otras tergiversadas, y traducciones más o menos interesantes en el aula que no es el momento de analizar en toda su amplitud. Todo ello se realizó en un ambiente de cierta ilusión, a partir de los sesenta y de cierta protección por parte de la sociedad occidental a la investigación educativa para el mejoramiento de la enseñanza. Pero a pesar de esta variedad de soluciones tal vez el rasgo más acusado, la práctica más generalizada con la que se intentó traducir esa actividad del alumno en el aula de Historia, consistió generalmente en la utilización de fuentes documentales o la visita a otras fuentes de información, como monumentos, archivos o lugares donde el alumno pudiera realizar un contacto directo con las mismas a fin de construir su propio aprendizaje actuando sobre dichas informaciones.

Sin embargo, los problemas se plantearon inmediatamente. El método era muy lento, los alumnos no respondían como se esperaba, los conocimientos adquiridos después de esfuerzos y preparación de materiales y visitas por parte del profesorado, eran escasos, etc., etc. Y naturalmente, los partidarios de los viejos métodos acusaron estas novedades de destruir el aprendizaje de los alumnos con novedades no probadas. La respuesta de los años ochenta por parte de la sociedad conservadora fue contundente: había que volver a los buenos tiempos de antaño y a la Historia tradicional.

Qué había ocurrido? De nuevo, entre otros elementos, actuó el desencuentro entre la investigación historiográfica y la didáctica. Por una parte se utilizó la antigua idea de *fuentes*, entendida como el lugar donde está contenido el conocimiento, en lugar de pensar en las múltiples acciones que el acto de conocer y de aprender necesita antes y después de establecer el contacto con la posible fuente de información. Y no se pensó una metodología que siguiera ese proceso del pensamiento humano y del aprendizaje adolescente, sino que se mimetizó en el aula la parte más burdamente "activa", el contacto con los documentos. Pero no se preparó a los alumnos para usarlos, para plantear sus preguntas primero, y para buscar luego en ellos y en sus propias asociaciones y relaciones, las respuestas. En realidad, aunque se repitió hasta la saciedad que aprender de forma significativa supone "establecer relaciones", lo cierto es que no se proporcionaron los elementos indispensables para que el alumno pudiera establecerlas desde sus propios conocimientos, a partir del planteamiento de preguntas y problemas, de la formulación de hipótesis, y la búsqueda de respuestas en la información... elementos todos ellos presentes en la nueva metodología de investigación que podía y debía haber inspirado los cambios en la metodología didáctica.

En el afán, positivo pero poco reflexionado, de que el alumno actuara, lo que se hizo fue reproducir la concepción metodológica del historiador-notario, esperando que, a la vista de la fuente, se encontrara de inmediato la información exacta, limitándose a reproducirla. Pero se hurtaba al alumno precisamente la posibilidad de establecer relaciones "desde dentro" con las fuentes de información, por muy originarias y genuinas que éstas fueran, al no favorecer otro tipo de actividades cognitivas que hicieran posible esa relación. Precisamente uno de los síntomas de esta fe no racionalizada en el simple manejo de las fuentes como garantía de aprendizaje "activo", sin más preparación, fue la preferencia por las fuentes "primarias", contemporáneas a los hechos, por encima de otro tipo de fuentes o de textos historiográficos en particular. Y también la negativa a reelaborarlas con una sintaxis o unas formas de expresión más adecuadas a las posibilidades de los alumnos. Parecía que el simple "contacto" con la fuente "primaria" produciría en el alumno el mismo efecto que se suponía ejercía también en el historiador. Pero desgraciadamente esto no ocurre tan fácilmente, ni en la enseñanza ni en la investigación, cada uno a su nivel. El historiador como el alumno, para establecer alguna relación cognitiva, obviamente de distinto alcance, necesitan realizar una serie de operaciones: partir de ciertos conocimientos, ver los conflictos, plantear los problemas,

formular conjeturas o hipótesis, planear el trabajo, usar la información disponible en función de las preguntas hechas, realizar síntesis, etc.; etc., elementos todos ellos que una metodología activa adecuada puede y debe proporcionar al alumno, poniéndolo en situaciones favorables para poder seguir el camino que le permitirá construir su propio aprendizaje. Como señalaba el historiador G. Duby, el alumno no necesita tanto montones de información sino ocasiones para desarrollar su propio pensamiento y comprender, en cierta forma como hace el historiador: "l'attitude fondamentale de l'historien: comprendre un témoignage et le critiquer. Il n'est pas nécessaire —dise— d'enfourner des masses de faits, mais de partir d'un petit nombre de phénomènes et de montrer ainsi comment se forme la connaissance."<sup>(52)</sup> El mismo J. Le Goff, historiador importante del grupo *Annales* y militante convencido en las luchas por la renovación de la enseñanza de la Historia en Francia no se cansaba de repetir que los alumnos, salvando todas las distancias, utilizaran un método de búsqueda que les permitiera descubrir, "à leur niveau", el sentido de los hechos y procesos históricos y la forma de llegar a interpretarlos, trabajando por tanto "un peu en historiens"<sup>(53)</sup>. Sin embargo la clase activa desconoció en cierto modo la metodología del historiador en toda su extensión, o al menos no consiguió plasmarla adecuadamente, para lo cual hubiera necesitado unir la nueva concepción metodológica a la nueva estructura epistemológica del conocimiento histórico, lo cual fue fatal para que la traducción de esa metodología fuera efectiva. De hecho era necesario poner a los alumnos en situaciones de aprendizaje activo, pero había que definir primero en qué consistían. Que el método del historiador sirviera y sirva de guía indudable, no quiere decir sin embargo ni que se pueda mimetizar en el aula, ni por supuesto que éste se reduzca a la lectura de fuentes. Historiadores y teóricos de la Historia están de acuerdo en este último extremo.<sup>(54)</sup>

Por otra parte, se mantuvo el mismo currículum, la misma extensión y ordenamiento de los contenidos, fiando siempre la inteligibilidad a la presencia de toda la evolución histórica, desde los orígenes a nuestros días, y a la sucesión ordenada cronológicamente y periodizada en la forma tradicional. Sin duda, ante una estructura de los contenidos que en nada había cambiado, sólo para crecer en todo caso, ese método que exigía un tiempo para desarrollar la actividad del alumno, se estrellaba sin remedio. En un estudio más pormenorizado podríamos identificar otros elementos de la estructura epistemológica antigua para interpretar el fracaso de los métodos activos en los sesenta y setenta, incluso en los ochenta, en el aula de Historia. Y, aunque no sirva de consuelo, pero sí de información valiosa para el análisis del contexto, hay que decir que lo mismo estaba sucediendo en el aula de Física o de Ciencias Naturales, donde los laboratorios y las prácticas se habían introducido como la traducción de la "actividad científica", con errores equivalentes a los que hemos señalado para la enseñanza de la Historia en una falsa concepción en este caso de lo experimental en la ciencia. Como ya hemos indicado, la concepción de cada materia incorporaba también una concepción de la ciencia y el

conocimiento en general, desde moldes antiguos, afloraba de distinta forma en las diferentes materias.

El acercamiento de la investigación histórica y la investigación didáctica hubiera sido de gran utilidad, sobre todo teniendo en cuenta que, por fin y afortunadamente, las últimas investigaciones sobre el aprendizaje tenían cierta similitud con las concepciones de la nueva Historia. Sin embargo sería la investigación de las Didácticas Específicas la que realizara al fin el encuentro.

Efectivamente, una Historia que se considera en constante construcción, en que lo importante no es el conocimiento ya acabado sino las formas de construirlo a partir de un buen planteamiento de los problemas, de la formulación de hipótesis significativas, o de la búsqueda de contestaciones en las fuentes a preguntas ya planteadas, acentúa el papel del constructor, del historiador. Y de la misma forma, el aprendizaje significativo, en sus últimas formulaciones, exige también una gran colaboración del que aprende, y la realización en el aula de una metodología de construcción del conocimiento, cercana a las formas de investigación de la ciencia correspondiente, que conocemos en conjunto como perspectiva constructivista del aprendizaje<sup>(55)</sup>. Pero el avance de estas últimas formulaciones se debe sobre todo a la investigación hecha por las Didácticas Específicas en los últimos 25 años más o menos.

En la actualidad, se ha dado un gran paso adelante que incluye este acercamiento entre la concepción de las diferentes materias y sus formas de investigación, y la organización de la enseñanza.

Las Didácticas Específicas, después de superar la teoría de los estadios, comenzaron a plantearse a finales de los setenta y más decididamente en los ochenta sus propios problemas, los de cada materia en especial, realizando investigaciones para resolverlos, desde sus propias necesidades<sup>(56)</sup>. El acercamiento entre la investigación científica de las diferentes materias y su correspondiente investigación didáctica se está realizando pues de una forma cada vez más efectiva, sobre todo en aquellas que iniciaron pronto el camino en este sentido.

En este proceso se siguen actualmente dos direcciones verdaderamente relevantes. En primer lugar acercar la investigación didáctica al conocimiento profundo de la ciencia correspondiente, de la materia de enseñanza, teniendo muy presente su concepción epistemológica y sus formas de investigación, y reclamando así un tipo de investigador doblemente formado, desde cada ciencia y desde su didáctica.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior dentro de la línea de la importancia concedida a las ideas previas o esquemas conceptuales en la construcción del aprendizaje, se indaga sobre aquellos esquemas que afectan específicamente a la comprensión de cada materia en particular.

En este sentido ha surgido toda una rica investigación de las Didácticas Específicas que ha centrado su interés en las concepciones de profesores y alumnos sobre conceptos o construcciones propios de cada materia. Los notables avances de la investigación en la

enseñanza de la Física<sup>(57)</sup>, de la Biología<sup>(58)</sup>, o de las Matemáticas<sup>(59)</sup> han caminado de forma pionera por estos derroteros.

Hoy comienza a crecer el número de investigaciones en el territorio de la Historia que se dirigen al conocimiento de esquemas conceptuales. En su día establecimos la importancia de considerar el tipo de ideas que podrían afectar a la enseñanza de la Historia<sup>(60)</sup>, muy especialmente aquellas que se refieren a esquemas sobre conceptos epistemológicos, que denominábamos estructurantes en el aprendizaje escolar, por su capacidad de organizar el pensamiento histórico de los alumnos<sup>(61)</sup>.

Y hacíamos especial hincapié en el origen social de dichos esquemas, en su formación a partir sobre todo de concepciones historiográficas más o menos vulgarizadas a través de la práctica y los manuales, o del pensamiento cotidiano, que acaban convirtiéndose así en esquemas implícitos, duraderos y resistentes a su modificación con métodos tradicionales.

En ese tipo de investigación confluye pues el conocimiento histórico y el didáctico, de una forma que puede resultar especialmente interesante ya que asume un conjunto de elementos básicos para la reconsideración de la Historia enseñada en la actualidad.

En primer lugar una manera de entender la educación como formación del individuo más que como simple acumulación de conocimientos, en una primera formulación general. Y situándonos ya muy especialmente en la teoría crítica de la educación, dentro del ámbito más general de la teoría social crítica, se enfocaría la educación como una actividad social desalienadora y liberadora del individuo desde la importancia concedida a la formación de un pensamiento crítico y progresivamente autónomo. Características éstas que parecen ser aceptadas generalmente en nuestros días como objetivos educativos.

En segundo lugar, una idea de la ciencia y de la Historia en particular, en que se impone con claridad la noción de Historia en construcción constante, desde los nuevos problemas e intereses que el presente proyecta sobre el estudio del pasado, y éste sobre la acción del presente, en un "diálogo sin fin", en las acertadas palabras de E. H. Carr, que reinterpreta así de forma magistral la antigua relación establecida entre pasado y presente. Una Historiografía en que la construcción de explicaciones y/o interpretaciones por parte del historiador es fundamental, y en que los hallazgos más productivos no se realizan exclusivamente por acumulación, sino en sucesivas rupturas y reconstrucciones.

En tercer lugar una idea del proceso de aprendizaje también como construcción del sujeto que aprende, "desde dentro", desde sus propios esquemas de comprensión, que es preciso tener en cuenta, tanto desde la investigación como desde la práctica, para operar sobre ellos y favorecer el establecimiento de relaciones, en un aprendizaje significativo y crítico.

Y por último, pero no lo menos importante, como una conjunción de todo lo anterior, una idea de la práctica, de la metodología didáctica en especial, como la vía que hace posible, desde las características del pensamiento adolescente, enfrentarse con "ese" tipo de conocimiento histórico que deseamos para la Historia enseñada, consiguiendo un

aprendizaje intelectual y formativo, y alumnos que sean capaces de comprender de forma eficaz y progresivamente crítica y que autonomicen poco a poco su aprendizaje.

En ese marco general, la nueva concepción de la Historia y del aprendizaje y sus implicaciones para la práctica pueden estar en el buen camino de una reconceptualización de la Historia enseñada acorde con el pensamiento actual sobre las finalidades educativas.

Para conseguir esa renovación son necesarias muchas cosas ciertamente. Es preciso atender a la formación inicial y permanente del profesorado desde las nuevas posiciones. Y favorecer la creación de materiales curriculares que apoyen la puesta en práctica de las nuevas metodologías frente al recurso único al libro de texto. Y tantas otras cosas... Pero, en el terreno de la investigación, parece urgente realizar ese acercamiento entre la investigación histórica y la didáctica específica, sobre todo desde un punto que nos parece esencial: desde las nuevas teorías de la práctica que avalan la idea de que la enseñanza es un hecho social y no exclusivamente tecnológico y que, por tanto, tienen influencia sobre él no sólo las teorías y las técnicas más adecuadas, sino también las percepciones de los sujetos implicados, sus representaciones que pueden haberse convertido incluso en un imaginario social mantenido y transmitido por la memoria colectiva, con las características que ésta otorga, como un "sacré absolu", como un pensamiento no sujeto a las posibilidades de la racionalización, del análisis crítico y por tanto de su renovación, en palabras de P. Nora<sup>(62)</sup>.

Desde estos supuestos hemos indagado sobre la concepción de la historia enseñada y su formación a lo largo de los dos últimos siglos. Pero quedan muchas cosas que averiguar sobre todo ello y sobre los múltiples aspectos de los *esquemas conceptuales* de profesores y alumnos, e incluso de quienes forman lo que hemos considerado como el colectivo docente, los grupos sociales o profesionales que de una u otra forma influyen en la Historia enseñada.

En esa tarea nos parece que el camino seguido puede ser de utilidad ya que establece una relación estrecha entre teoría y práctica.

En primer lugar es preciso definir las características de dichos esquemas y su presencia en el pensamiento social docente, definir con la mayor claridad posible sus rasgos, la forma de presentarse en cada colectivo y la influencia que ejerce en sus decisiones educativas y en su práctica.

En segundo lugar, identificar las teorías y la práctica que han originado cada uno de ellos, y la forma en que ha sido posible su permanencia, convirtiéndose en un esquema social resistente, implícito, duradero. Y, cuando se produce, estudiar su instalación en la memoria colectiva de ciertos grupos, del colectivo docente en sentido amplio.

Y en tercer lugar, como toda investigación didáctica reclama, es preciso plantear alternativas que tengan una posible experimentación y aplicación posterior y que ayuden en todo caso al profesorado a ordenar la reflexión sobre su práctica.

En nuestra investigación sobre la concepción de la Historia enseñada, pueden destilarse alternativas que permitan el cambio conceptual y por tanto también el cambio

metodológico en la enseñanza de la Historia y en la formación del profesorado. De tal forma que se pueda replantear no sólo la forma, cantidad y ordenamiento de los contenidos, sino también la metodología didáctica más adecuada a los desafíos que plantean, y que tendrá que inspirarse de una forma u otra en la propia metodología del historiador, en la línea de las últimas investigaciones de las Didácticas Específicas ya apuntadas. Sin duda ello ayudaría a reorientar la formación del profesorado y a la elaboración de materiales curriculares más allá del esquema de los libros de texto.

Este y todos los demás esquemas conceptuales con los que nos enfrentamos en la enseñanza de la Historia se constituyen en obstáculos, como viejas minas que han ido enterrándose bajo nuestros pies, que han permanecido inadvertidas pero activas, y que estallan constantemente, imposibilitando nuestro avance en la enseñanza, y el de los alumnos en su propio aprendizaje. Detectarlos y deconstruirlos, apoyarse en ellos incluso para reconstruir el pensamiento cuando ello sea preciso, es una actividad teórica y práctica de indudable alcance.

#### Notas:

- (1) El proceso de investigación empírica, tanto en lo que respecta a los recursos empleados como a la muestra sobre la que se aplican, y los resultados obtenidos, está ampliamente descrito en el capítulo 2º: "La investigación empírica", de la Tesis Doctoral citada.
- (2) La formación y desarrollo de la concepción de la Historia enseñada se estudia en dos direcciones paralelas: a través de la evolución de la Historiografía de los siglos XIX y XX (Capítulo 3º), y de la enseñanza de la Historia en el mismo período (Capítulo 4º).
- (3) Bachelard, G. (1938): *La Formation de l'esprit scientifique*. París, Vrin. (Traducido en 1948 por Siglo XXI editores, Madrid, como *La formación del espíritu científico*)
- (4) Ver la obra de Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1978): *Educational psychology. A cognitive view*. N. York, Holt, Rinehart and Winston. Ver Ausubel, D. P. (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Edit. Trillas
- (5) Ver Maestro, P. (1991): "Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas", en *Studia paedagógica*. nº 23. enero-dic. Iuce de la Universidad de Salamanca, pp. 55-81.
- (6) Aries, Ph. (1988): "L'Histoire des mentalités", en Le Goff, J. (dir.): *La Nouvelle Histoire*. París, Éditions Complexe, pp. 167-190.
- (7) Bloch, M. (1960): *Les Rois thaumaturges. Étude sur le caractère surnaturel attribué à la puissance royale...* Facultad de Estrasburgo (1ª edic. 1924) Traducción en F.C.E. en 1988 como: *Los Reyes Taumaturgos*.
- (8) Patlagean, E. (1988): "L'Histoire de l'imaginaire", en Le Goff, J. (dir.): *La Nouvelle Histoire*. Op. cit., pp. 307-344.
- (9) Noiriel, G. (1989): "Pour une approche subjectiviste du social", en *Annales esc.* nov.-déc. 1989, nº 6, pp. 1435-1459.
- (10) Chartier, R. (1992): *El mundo como representación*. Barcelona, Estudios sobre Historia cultural. Gedisa.
- (11) Nora, P. (1978): "Mémoire collective", en Le Goff, J., Chartier, R., Revel, J. (dirs.) *La Nouvelle Histoire*. pp. 398-401. Y sobre todo "Entre Mémoire et Histoire. La problématique des lieux", en Nora, P. (dir.) (1984): *Les lieux de mémoire*. París, Gallimard, *Tomo I: La République*. pp. XVII-XLII.
- (12) Este interesante aspecto está estudiado ampliamente en la segunda parte del Capítulo 1º de la Tesis citada, titulado: "El marco teórico de referencia: la investigación histórica y la investigación de la Didáctica de la Historia".

- (13) Todas estas conclusiones y propuestas se exponen ampliamente en el capítulo 5º de la citada Tesis Doctoral que orienta este artículo.
- (14) Lafuente, M. (1850-67): *Historia General de España, desde los tiempos primitivos hasta la muerte de Fernando VII*. Madrid, Imprenta de D. Dionisio Chaulie. 16. Ver también Chao, E. (1848-52): *Historia General de España....* Madrid, Imprenta de Gaspar y Roig.; Gebhardt, V. (1861): *Historia General de España y de sus Indias*. Madrid, 7 vols., etc.
- (16) P. Mariana.: *Historia General de España*.
- (17) Cánovas del Castillo, A. (1890-94): *Historia General de España*. Escrita por individuos de número de la Real Academia de la Historia. Madrid, El Progreso Editorial.
- (18) Altamira, R. (1913-14): *Historia de España y de la Civilización española*. 3ª edición corregida y aumentada. Madrid, Herederos de Juan Gili editores, 4 vols. (Primera edición de 1901-11, 4 vols.).
- (19) Choppin, A. (1992): *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*. París, Hachette Éducation. Ver también Borre Johnsen, E. (1992): *In the Kaleidoscope. Textbook Theory and Textbook Research*. Oslo, Scandinavian University Press, y Londres, Oxford University Press, con una bibliografía internacional exhaustiva.
- (20) Ver los trabajos reunidos en la obra colectiva dirigida por Moniot, H. (1984): *Enseigner l'Histoire. Des manuels à la mémoire*. Berna, Peter Lang, con ocasión del Coloquio "Manuels d'Histoire et mémoire collective", celebrado en París en 1981. Y también los trabajos de Nora, P. (1984): "Lavissee, instituteur national. Le "Petit Lavissee, évangile de la République", en Nora, P. (Dir.) *Les lieux de mémoire. I. La République*. París, Gallimard.
- (21) Ver Carbonell, Ch.-O. (1990): "La Révolution enseignée" en Vovelle, M. (dir): *Limage de la Révolution Française*. Communications présentées au Congrès Mondiale pour le Bicentenaire de la Révolution. París, Sorbone, 1989. Pergamon. París, pp. 2397-2404. Y también Vovelle, M. y Riemenschneider, R. (eds) (1994): *Bilder einer Revolution. Images of Revolution. Images d'une Révolution. La Révolution Française dans les manuels scolaires d'histoire du monde*. Frankfurt, Verlag Moritz Diesterweg y París, Editions IHarmattan (Aportaciones de 47 países de todo el mundo).
- (22) Ver Pasamar, G. y Peiró, I.: (1987): *Historiografía y práctica social en España*. Prensas Universitarias de Zaragoza. Y también Lefebvre, G. (1971): *La naissance de l'historiographie moderne*. París, Flammarion; o, Carbonell, Ch.-O. (1993): *L'Historiographie*. París, P.U.F. (4ª edic. Corregida, 1ª edic. 1981) Traducida en Fondo de Cultura Económica en 1993 como *La Historiografía*.
- (23) Ver Guizot, F. (1966): *Historia de la civilización en Europa*. Madrid, Alianza Editorial. Y también el prólogo a esta edición realizado por D. José Ortega y Gasset.
- (24) Ver Cirujano, P., Elorriaga, T., y Perez Garzón, S., (1985): *Historiografía y nacionalismo español (1834-1868)*. Madrid, C.S.I.C..
- (25) Lefebvre, G. (1971): *La naissance....* op. cit., p.161.
- (26) Carbonell, Ch. O. (1993): *L'Historiographie*. Op. Cit., p.101.
- (27) Las Historias Generales siempre se retrotraen a los más remotos orígenes. Ver: Jover Zamora, J.M.: (1984): "Caracteres del nacionalismo español 1854-1874", en *Zona Abierta*, nº 31, abril-junio, pp. 1-22.
- (28) Ver Lafuente, M. "Discurso Preliminar", en *Historia General de España, desde los tiempos primitivos hasta la muerte de Fernando VII*. Op. cit., pp. I-CXIX.
- (29) Como señalaba M. Ferro, en esta concepción de la Historia, universal y eurocéntrica: "...los pueblos no 'entran' a la Historia sino tras su 'descubrimiento' por los europeos." Ferro, M. (1990): *Cómo se cuenta la Historia a los niños del mundo entero*. México, F.C.E., p. 14.
- (30) Le Goff, J., Nora, P. (dirs.) (1978-80): *Hacer la Historia. Nuevos problemas. Nuevos enfoques. Nuevos temas*. Barcelona, Laia, 3 vols. (Primera edición francesa de 1974 en París, Gallimard).
- (31) Burke, P. (ed.) (1993): *Formas de hacer Historia*. Madrid, Alianza Universidad (Primera edición inglesa de 1991 en Basil Blakwell)
- (32) Ibidem, p. 11
- (33) Ver Maestro González, P. (1996): *¿Historia o Ciencias Sociales? Una falsa polémica en la investigación y en la enseñanza*. Ponencia presentada al I Congreso Internacional de Formación de Profesores. Argentina, Santa Fe, 11-14 de septiembre de 1996. (En prensa).
- (34) Carr, E. H. (1965): *¿Qué es la Historia?*. Barcelona, Seix Barral. (1ª edic. Inglesa de 1961)



- (35) Todo ello está ampliamente desarrollado en la primera parte del Capítulo 1º, bajo el epígrafe: "El ambiente de renovación didáctica en la segunda mitad del siglo XX y la lucha por la renovación de la enseñanza de la Historia en los países del entorno europeo". Es de suponer la enorme influencia que estos desarrollos de las concepciones historiográficas y de la organización de la enseñanza de la Historia pueden haber tenido en otros países relacionados por lazos culturales, políticos, lingüísticos o académicos.
- (36) Ver Febvre, L. (1947): "Sur une forme d'Histoire qui nest pas la nôtre. L'Histoire historisante", *Annales* (E.S.C.), II, en Febvre, L. (1965): *Combats pour l'Histoire*. (1ª edic. 1953); pp. 114-119.
- (37) Burke, P. (1993): "La Nueva Historia, su pasado y su futuro", en Burke, P. (de.): *Formas de hacer Historia*. Op. cit., p.13 y ss.
- (38) Citron, S. (1984): *Enseigner l'Histoire aujourdhui, la mémoire perdue et retrouvée*. París, Les Éditions Ouvrières, p. 23.
- (39) *Ibidem*, p. 13-14.
- (40) *Ibidem*, p. 65. Sobre la continuidad de los programas ver también: *Les amis de Sèvres*. nº 2, 1969 y *Historiens-Géographes*. nº 276, dic. 1979.
- (41) "Histoire et Géographie; horaires, programmes, instructions". *Institut Pédagogique National: Folleto nº 68*. (1967).
- (42) *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale*. 2 oct. 1969.
- (43) Ver un ejemplo en Guth, P. (1980): *Lettre ouverte aux futurs illettrés*. París. Albin Michel.
- (44) El Proyecto en: S.C.H. (Schools Council History) 13-16 Project (1976): *A New Look at History*. Holmes McDougall. La evaluación de este proyecto auspiciado bajo el Schools Council se publicó por Shemilt, D. (1980): *History 13-16. Evaluation Study*. S.C.H. 13-16 Project. Edinburgh, Holmes McDougall.
- (45) Algunas de estas investigaciones han sido publicadas, aunque ninguna ha sido traducida al castellano. Dickinson, A., Gaerd A. and Lee, P. (1978): "Evidence in History and the Classroom", in *History Teaching and Historical Understanding*. London, Heinemann, pp.1-20. Lee, P.: "Explanation and Understanding in History", in *Ibidem*, pp.72-93; Dickinson, A. and Lee, P.: "Understanding and Research", in *Ibidem*, pp.94-120. Shemilt, D. (1983): "The devil's locomotive", *History and Theory*. 22, 1-18; Shemilt, D. (1984): "Beauty and the philosopher: empathy in History and the classroom", in Dickinson and Lee and Rogers (eds.) *Learning History*. London, Heinemann Educational Books, pp.39-84; Dickinson, A. and Lee, P.: "Making sense of History", in *Ibidem*, pp.117-153; Shemilt, D. (1987): "Adolescent ideas about evidence and methodology in History", in Ch. Portal (ed.) *The History curriculum for teachers*. The Falmer Press, pp.39-61; Ashby, R. and Lee, P.: "Children's concepts of empathy and understanding in history", in *Ibidem*.
- (46) Esta discusión parlamentaria fue recogida por la BBC y emitida en una hora de gran audiencia en el programa de la televisión británica *Time Debate* del día 20 de octubre de 1990 bajo el título "History and the National Curriculum" (BBC TV).
- (47) Ver Staher, G. von (1993): "Didáctica de la Historia en Alemania. Historia y situación actual", en *Educación Abierta*, nº 108. Universidad de Zaragoza, ICE, pp. 11-70.
- (48) Ver los escritos de Ricuperati, G. (1987): "L'insegnamento della storia nella scuola secondaria", en *Studi Storici*. 28, 3, pp. 599-621 y: (1982): "Storiografia e insegnamento della storia", en *Passato e Presente*. 2, pp. 183-200. O la obra colectiva A.A.V.V. (1986): *La storia insegnata*. Milano, Mondadori.
- (49) Tonucci, F. (1990): *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Barcelona, Edit. Graó., p. 6.
- (50) Esta polémica ha sido tratada un poco más ampliamente en Maestro González, P. (1996): "¿Historia o Ciencias Sociales?.....", op. cit.
- (51) Ver los números 63 y 64 de la Revista trimestral de Estudios e Investigación *Infancia y Aprendizaje*. 1993. En especial los artículos de Coll, C.: "Psicología y Didácticas, una relación a debate", pp. 59-75; Pagés, P.: "Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales", pp. 121-151; y Carretero, M., Limón, M.: "Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales", pp. 153-167.
- (52) Duby, G. (1969): *Les amis de Sèvres*. nº 2.
- (53) Le Goff, J. (1980): Entrevista en *Le Monde de l'éducation*. mayo.

- (54) El mismo J. Topolsky en su excelente trabajo sobre Metodología, nos habla detalladamente de las muchas y variadas operaciones entre todas las que el historiador realiza que, aún sin estar directamente relacionadas con el manejo de las fuentes, le ayudan a producir conocimiento histórico. Topolsky, J. (1985): *Metodología de la Historia*. Barcelona, Cátedra. (1ª edic. polaca 1973).
- (55) Novak, J. D. (1987): "Human constructivism: towards a unity of psychological and epistemological meaning making", Ponencia presentada al *Second International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics Education*. Ithaca, N. York.
- (56) Linn, M. (1987): "Establishing a research base for science education: challenges, trends and recommendations", en *Journal of Research in Science teaching*. Vol. 24, nº 3, pp. 191-216.
- (57) Ver por ej. Driver, R.: (1986): "Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos" en *Enseñanza de las Ciencias* 4. (1), pp. 3-15.
- (58) Ver: Giordan, A. (1978): *Une Pédagogie pour les sciences expérimentales*. París, Editions du Centurion. Traducido en 1982: *La enseñanza de las ciencias*. Madrid, Pablo del Río editor. Siglo XXI.  
(1984): "Le sottissier: un outil pédagogique", en *Actes 6èmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique*. París.  
Giordan, A. et Al. (1983): *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*. Berna, P. Lang.
- (59) Ver: Bell, A. W. (1982): "Diagnosing Students Misconceptions", *Australian Mathematics Teacher*. Vol
- (60) Ver Maestro, P. (1991): "Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas", op. cit.; especialmente el apartado titulado: 'Algunas precisiones sobre las ideas de los alumnos en Historia'.
- (61) Ver Maestro, P. (1993): "Epistemología histórica y enseñanza", en Ruiz, P. (ed.) *La Historiografía Ayer. Revista de Historia Contemporánea*. Madrid, Marcial Pons, pp.135-181.
- (62) "L'histoire est la reconstruction toujours problématique et incomplète de ce qui n'est plus. La mémoire est un phénomène toujours actuel, un lien vécu au présent éternel....L'histoire, parce que opération intellectuelle et laïcisant, appelle analyse et discours critique. La mémoire installe le souvenir dans le sacré.... La mémoire est un absolu et l'histoire ne connaît que le relatif." Nora, P. "Entre Mémoire et Histoire....", op. cit., Tomo I, p. XIX.