

## PRESENTACIÓN

**Cosme J. Gómez Carrasco**

Universidad de Murcia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9272-5177>

[cjgomez@um.es](mailto:cjgomez@um.es)

**Francisco García González**

Universidad de Castilla-La Mancha

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5207-1578>

[Francisco.ggonzalez@uclm.es](mailto:Francisco.ggonzalez@uclm.es)

Siempre que se impulsa desde los poderes públicos un cambio legislativo que afecta a los currículos escolares y -por tanto- a los conocimientos que deben impartirse en las aulas, hay un debate en torno a qué contenidos históricos deben aprender los estudiantes. Aunque la mayoría de estas iniciativas legislativas nacen con la idea de solucionar los problemas de aprendizaje detectados por las pruebas de diagnóstico nacionales e internacionales, en el caso de la enseñanza de la historia los elementos ideológicos suelen lastrar la búsqueda de soluciones. Los debates giran casi siempre sobre qué contenidos históricos concretos se deben introducir en los currículos, olvidando problemas de más importante calado para la enseñanza de la historia. Habitualmente en este contexto aparecen estudios o noticias de prensa que muestran los vacíos de contenidos históricos del alumnado, además de manifestar cierta añoranza por periodos pasados donde supuestamente todo el alumnado era capaz de recitar los nombres de los reyes godos, o de memorizar el nombre de grandes glorias nacionales como Viriato, el Cid o los Reyes Católicos. El problema, más allá de esa visión esencialista de la historia, es que estos debates dejan aparcada una pregunta de más calado: ¿por qué los estudiantes deben saber historia? La obcecación en los conocimientos denominados de primer orden (fechas, datos, conceptos y acontecimientos concretos) suele difuminar la finalidad de este enfoque de enseñanza: la construcción de identidades sociales, políticas y culturales en ocasiones de forma arbitraria (Carretero, 2011; Carretero, Asensio

## PRESENTATION

**Copyright:** © 2018 CSIC. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución *Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)*.

y Rodríguez-Moneo, 2012). El triunfo de esta forma de concebir el conocimiento histórico reproduce un problema epistemológico en las aulas: aquel que mimetiza el conocimiento de la historia con la reproducción memorística de hechos del pasado. Le Goff (1988) ya apuntó que una de las grandes dificultades en la definición de la historia es que este término hace referencia tanto a la historia vivida (el pasado, la realidad histórica tal y como sucedió) como a la historia construida (el conocimiento que de ella se tiene a través de la interpretación del historiador).

La historia como disciplina académica a lo largo del siglo XX ha superado la mera descripción de hechos como la base de su conocimiento. Y aunque las corrientes postmodernistas la hicieron tambalear, sigue sosteniéndose firme gracias a un método de análisis de la realidad social basado en el contraste de hipótesis y pruebas empíricas. Sin embargo, las investigaciones sobre la enseñanza de la historia muestran que esta todavía mantiene el lastre del positivismo, utilizado frecuentemente con fines identitarios. Frente a esto, es necesario un replanteamiento didáctico y epistemológico basado en la historia como construcción, en el método histórico, y en la orientación de esta materia para la educación en valores cívicos desde una perspectiva crítica. Unas propuestas de enseñanza que forman parte de las principales investigaciones presentadas sobre esta disciplina desde Canadá (Clark, 2011; Leternou, 2014; Lévesque, 2011; Seixas, 2011; Seixas y Morton, 2013), EE.UU. (Barton y Levstik, 2004; Barton, 2005;

VanSledright, 2011; VanSledright, 2014; Wineburg, 2001), Inglaterra (Chapman, 2011; Cooper, 2013; Cooper, 2014; Lee, 2005), o Iberoamérica (Barca, 2000; Carretero y Voss, 2004; Carretero y López, 2009; Gómez y Miralles, 2015; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Pagès, 2009; Plá, 2012; Prats y Santacana, 2011; Sáiz, 2013; Schmidt y Barca, 2009).

En este número de *Arbor* hemos querido responder a los retos internacionales a los que se enfrenta la enseñanza de la historia, y a las tensiones y dudas que se presentan en España con los continuos cambios de ley educativa. El título, *Identidad, patrimonio y pensamiento histórico*, responde a tres de los grandes desafíos sobre los que se construye el conocimiento histórico en los niveles educativos preuniversitarios. Por un lado, cómo afrontar la enseñanza de la historia en una sociedad multicultural y con conflictos identitarios. La historia como materia manipulable sobre la que construir identidades, por ejemplo, con fines políticos secesionistas-unionistas, o como una materia que permite crear ciudadanos críticos capaces de discutir y reflexionar sobre la sociedad más allá de esas tensiones identitarias. En segundo lugar, y relacionado con la anterior cuestión, el patrimonio histórico y cultural y su función en la enseñanza de la historia: la relación del patrimonio con la memoria, con la manipulación histórica, el papel de los museos y otros lugares de interés histórico y patrimonial en la construcción del conocimiento sobre el pasado en el conjunto de la sociedad. Y en tercer lugar, la historia como una materia capaz de crear un pensamiento racional y analítico sobre el pasado, utilizando un método: el método del historiador.

Ante estos desafíos, presentamos nueve trabajos que analizan los tres interrogantes señalados desde diferentes perspectivas. Una de ellas es el currículum, ese documento marco que se construye desde las diferentes instituciones y que suele generar controversias sobre su adecuación al nivel académico, didáctico y pedagógico. Los trabajos de Penney Clark sobre Canadá y de Mark Sheehan sobre Nueva Zelanda presentan dos modelos curriculares muy diferentes al español, con resultados generalmente positivos, que nos permiten un marco donde plantear mejoras futuras. El modelo canadiense, muy diverso según sus provincias, ha ido evolucionando hasta dejar en un plano secundario el relato de la construcción de la nación, ante la diversidad cultural característica de este país. En los últimos años las propuestas curriculares de la mayoría de las provincias han impulsado un modelo de educación histórica realmente novedoso. En el caso neozelandés,

el profesor Sheehan muestra un modelo flexible y con gran autonomía por parte del profesorado. Una autonomía que ha conllevado resultados dispares: cuando los docentes poseen un sólido conocimiento sobre esta disciplina se han desarrollado programas muy innovadores. Sin embargo, hay un resultado más negativo cuando el profesorado tiene un conocimiento más superficial de los contenidos históricos.

Otra de las perspectivas de análisis ha sido la de las narrativas históricas del alumnado. Un enfoque muy novedoso y de gran interés actual tanto para la psicología social como para la enseñanza de la historia. Así, el trabajo de Arnoso, Páez, Bobowick y Basabe centra su análisis en los estudios sobre la memoria colectiva y las representaciones sociales de la historia. Este artículo presenta un balance de los trabajos sobre esta temática desde la psicología social, y sus aportaciones a la enseñanza.

Sin duda la formación del profesorado es una de las líneas de trabajo que más preocupan a los investigadores, principalmente a la hora de detectar problemas o deficiencias en sus concepciones epistemológicas y metodológicas sobre la historia. En este sentido, el trabajo de Chapman, Burn y Kitson se centra en las ideas que tiene el profesorado en formación. El análisis pone el foco en una discusión *online* que permitió explorar el pensamiento de cuarenta docentes de historia en prácticas en Inglaterra y analizarlos cualitativamente. El propósito ha sido conocer la variedad de ideas presentes en estos docentes en formación sobre los objetivos y propósitos de la enseñanza de la historia frente al pensamiento de los políticos ingleses y la opinión en los medios de comunicación de masas.

Otra de las grandes líneas de investigación sobre la enseñanza de la historia gira en torno a los materiales, recursos y prácticas educativas en el aula. El trabajo de Rodríguez y Solé se ha centrado en los manuales escolares y su uso tanto en Educación Primaria como Secundaria. A pesar de las numerosas reformas educativas llevadas a cabo, los libros de texto tienen una vigencia en el aula que recuerda épocas pretéritas. En este trabajo se analizan las escuelas historiográficas y pedagógicas que han influido en la evolución de los currículos educativos y la adaptación que hacen de esos contenidos los manuales, especialmente con las narrativas nacionales. Si el libro de texto sigue teniendo una hegemonía casi incontestada en el aula, el examen sigue siendo el principal instrumento de evaluación de los conocimientos históricos del alumnado. El artículo de Trigueros, Miralles, Molina y Maurandi analiza las posibles fuentes de variación y discrepan-

cias entre la calificación obtenida y la que espera obtener a final de curso el alumnado de Educación Secundaria en historia. Tras la aplicación de un cuestionario con una muestra superior a 1.100 alumnos de once institutos, el trabajo muestra que el alumnado mejor informado tuvo una diferencia menor entre la nota esperada y la obtenida que los que afirmaban no conocer bien los criterios de evaluación.

El patrimonio, su definición y uso en el aprendizaje formal e informal de la historia es otra de las líneas de investigación fundamentales. El trabajo de Ibáñez, Fontal y Rivero analiza la situación de la educación patrimonial basada en las TIC en España, presentando una síntesis de la legislación y una selección de casos significativos de las tendencias actuales de cara a definir las perspectivas de futuro de la aplicación de las TIC para educación patrimonial. La relación entre el patrimonio y la creación y construcción de identidades colectivas es bastante significativa. En este sentido el trabajo de Cuenca, Molina y Martín se centra en las relaciones entre identidad, ciudadanía y patri-

monio, basándose en el tratamiento didáctico que se desarrolla desde esta perspectiva en los museos. Para ello realiza un análisis comparativo entre EE.UU. y España. Finalmente, el trabajo de Santacana y Martínez analiza el factor emocional y el patrimonio cultural en relación con la didáctica. Partiendo de modelos patrimoniales existentes se investiga el peso de factores como la sorpresa, la empatía y la identidad.

Este monográfico presenta un alto grado de interés social. Si entendemos la disciplina histórica como una ciencia con sujeto humano que descubre el pasado conforme lo construye, hay que hacer énfasis en cómo facilitar a cada generación la enseñanza del pensamiento histórico. Fomentar en las aulas una metodología que propicie pensar históricamente permitirá a los estudiantes desarrollar las habilidades propias del pensamiento crítico. Al tiempo, se establecerán las bases para que futuros jóvenes se interesen por la historia y cuenten con el suficiente bagaje conceptual y procedimental que contribuya en el futuro a renovar los temas, las preguntas y las respuestas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho.
- Barton, K. C. (2005). 'Best not to forget them': Adolescents' judgments of historical significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education*, 33, pp. 9-44.
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism. Teaching History and Memories in Global Worlds*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, pp. 79-83.
- Carretero, M. y Voss, J. F. (comp.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chapman, A. (2011). Historical Interpretations. En Davies, I. (ed.). *Debates in History Teaching*. Oxon: Routledge, pp. 96-109.
- Clark, P. (ed.) (2011). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver-Toronto: UBC Press.
- Cooper, H. (ed.) (2013). *Teaching History Creatively*. London: Routledge.
- Cooper, H. (2014). *Writing History 7-11. Historical writing in different genres*. London: Routledge.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 52-68.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6 (11), pp. 5-27.
- Le Goff, J. (1988). *Histoire et memoire*. París: Galimard.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En: Donovan, M. y Bransford, J. (eds.). *How students learn: History in the classroom*. Washington: National Academies Press, pp. 31-77.
- Létourneau, J., (2014). *Je me souviens? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Quebec: Fides.
- Lévesque, S. (2011). Le pensée historique: pour le développement de la littérature critique en histoire. *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, Été/summer, pp. 13-16.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la historia*, 7, pp. 69-91.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84, pp. 163-184.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En Prats, J. (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó, pp. 13-29.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, pp. 43-66.
- Schmidt, M. A. y Barca, I. (orgs.) (2009). *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijui.
- Seixas, P. (2011). Assesment of Historical Thinking. En Clark, P. (ed.). *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada*. Vancouver-Toronto: UBC Press, pp. 139-153.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.

VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practices, Theories, and Policy*. New York: Routledge.

VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. New York: Routledge.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.