



LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA

THE TEACHING OF HISTORY IN TODAY'S SPAIN

Leonor Sierra Macarrón*

RESUMEN

La enseñanza de los contenidos históricos en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria del sistema educativo español no se lleva a cabo con la suficiente objetividad. En el presente trabajo se exponen algunas consideraciones generales con las que se pretende poner de manifiesto cuáles son los motivos que impiden una transmisión de la Historia más rigurosa y objetiva.

Palabras clave: didáctica de las Ciencias Sociales, didáctica de la Historia, formación del profesorado, historia comparada, historiografía, formación del profesorado, objetividad y tiempo histórico.

ABSTRACT

The teaching of historical contents in the stages of Pre-Primary and Primary Education of the Spanish Educational System is not carried out with enough objectivity. In the present work some general considerations are analysed so that we try to reveal which are the reasons preventing from a more rigorous and objective transmission of History.

Key words: didactics of Social Sciences, didactics of History, teachers' training, compared History, Historiography, objectivity and historical time.

* Licenciada en Humanidades. Profesora en el CES Don Bosco.

La conquista o re-conquista de la presencia histórica de los pueblos marginados de Asia, África y América Latina ha sido uno de los hechos fundamentales del milenio. Resulta que no había una sola historia. Había muchas historias. No había una sola cultura. Había muchas culturas¹.

INTRODUCCIÓN

La historiografía tradicional sitúa el inicio de la Edad Contemporánea en 1789, año en el que tuvo lugar la Revolución Francesa. Este acontecimiento es considerado como un significativo punto de inflexión en el devenir histórico, como un suceso de gran relevancia que supuso el primer intento de destrucción del Antiguo Régimen y la llegada de un nuevo orden político, económico y social. El sustrato filosófico e ideológico de este movimiento revolucionario fue elaborado por los intelectuales ilustrados que, a lo largo del siglo XVIII, renovaron e incluso reinventaron el conocimiento histórico. Voltaire creó el concepto «Filosofía de la Historia» en su obra *Ensayo sobre las costumbres y el espíritu de las naciones*, Herder siguió los planteamientos del filósofo francés e intentó descubrir los rasgos definitorios de cada pueblo y Juan Bautista Vico trató de establecer las leyes generales que rigen la Historia Universal. Por lo tanto, en este contexto intelectual, la Historia se presenta por primera vez como una disciplina de carácter global, interpretativo y erudito; se aleja de los relatos fabulados y novelescos de los periodos anteriores y pone de manifiesto su actitud crítica hacia las explicaciones históricas del absolutismo regio y de algunos sectores de la Iglesia. La Ilustración hizo posible que la narración histórica se convirtiera en un ámbito de conocimiento absolutamente racional y fundamentado en los postulados de la Ciencia. Sin embargo, este avance tan positivo en el tratamiento de los hechos históricos no siempre significó que fueran presentados bajo un criterio objetivo, pues la burguesía y los intelectuales ilustrados necesitaron de esta nueva Historia para convertir en realidad sus propósitos revolucionarios.

El Romanticismo y el Nacionalismo del siglo XIX se alejaron radicalmente de esta interpretación histórica basada en la Razón y en el método científico; ambos movimientos construyeron y narraron la Historia mediante la evocación imaginativa del pasado de los pueblos,

¹ FUENTES, C. (2002). *En esto creo*. Barcelona: Seix Barral.

inspirándose, por ejemplo, en un periodo medieval absolutamente idealizado.

Finalizado el periodo romántico, la Historia entra en una fase de mayor rigor y objetividad. Vuelve a ser considerada como un área de conocimiento que requiere de un tratamiento racional y empírico, y establece como uno de sus objetivos prioritarios la búsqueda y la explicación de todas aquellas causas que motivan un hecho histórico. Además, se enriquece notablemente con los estudios económicos, sociológicos y artísticos y surgen dos grandes corrientes historiográficas: el Positivismo, representado en la Historia por Leopoldo von Ranke y Theodor Mommsen, y el Materialismo Histórico, defendido por Kart Marx. Los dos primeros intentaron dotar a la historia de un método positivo y científicamente objetivo, que les permitiera reconstruir los hechos del pasado como realmente se produjeron. Para el segundo, el auténtico motor de la Historia es el enfrentamiento entre las diferentes clases sociales, que responde a los intereses materiales de cada una de ellas.

A lo largo del siglo XX se consolidan las tendencias historiográficas del XIX y aparecen nuevos planteamientos, cuyo propósito es integrar las diferentes corrientes decimonónicas. Entre los movimientos renovadores destaca el de la «Escuela de los Annales», fundada en 1929 por Lucien Febvre y March Bloch, a partir de la publicación de la revista *Annales d'histoire économique et sociale*. Las propuestas de esta escuela han sido decisivas para la historiografía moderna, ya que suponen un encuentro científico entre historiadores y cultivadores de otras ciencias humanas (la Psicología, la Antropología, la Sociología, etc.). Asimismo, amplió notablemente el objeto de la Historia, rescatándola de la minoritaria elite dirigente y haciendo que se fijara en las clases subalternas.

No cabe duda que durante el siglo XX la Historia avanza notablemente como disciplina científica, recibiendo un tratamiento más riguroso y objetivo. No obstante, esto no significa que deje de estar sometida a la subjetividad de algunas de las tendencias historiográficas, como la marxista, o a la manipulación por parte del poder político, sobre todo en el caso de los regímenes totalitarios, como los de Stalin, Hitler, o Mussolini. Además, en el transcurso los siglos XIX y XX, los contenidos históricos se han incorporado a la mayoría de los sistemas educativos sin tener en cuenta algunas consideraciones esenciales para que su transmisión fuera objetiva y se lograra un aprendizaje eficaz por parte de los alumnos. En primer lugar, durante décadas, los historiadores, los autores de los libros

de texto e incluso los maestros no se han percatado de la necesidad de discernir entre la historia como ámbito de investigación y como objeto de enseñanza. En segundo, los contenidos históricos de los materiales escolares han sido segados, adulterados e incluso inventados como resultado de los intereses nacionalistas y propagandísticos de algunos gobiernos, tanto dictatoriales como democráticos. Por último, a lo largo de toda la época contemporánea la Historia ha sido investigada, interpretada y difundida desde una perspectiva eminentemente occidental, en la que nuestra cultura se presenta como la más avanzada y civilizada, como la única constructora de la auténtica Historia. En la actualidad, todavía nos supone un considerable esfuerzo reformular el significado de términos como «desarrollo» o «civilización», y mostrarnos convencidos de que todas las etnias y comunidades culturales participan en igualdad de condiciones del entramado histórico.

Con la llegada del nuevo milenio parece que la historiografía, la pedagogía, las instituciones educativas y los maestros empiezan a ser conscientes de la contribución que cada una de las razas y de las culturas hacen a la Historia. El sistema educativo vigente en España no es una excepción en lo que a esta tendencia se refiere, pero todavía queda un largo camino por recorrer.

1. LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

El establecimiento del régimen liberal y la redacción de la Constitución de 1812 pueden ser considerados como los hechos que marcan el inicio de la época contemporánea en España. En el título IX del citado texto constitucional, dedicado a la instrucción pública, no existe ninguna referencia explícita a la presencia o a la enseñanza de los contenidos históricos en la escuela, probablemente porque se trata de un *corpus* legislativo de carácter general. Sin embargo, en los artículos 366 y 371 encontramos, por primera vez en la Historia de España, dos ideas esenciales para el desarrollo de una enseñanza más libre y en consecuencia, algo más objetiva. En primer lugar, se establece que la educación en las primeras letras sea de índole universal, lo que implica que un mayor porcentaje de la población aprenda a leer y escribir y pueda acceder al conocimiento libremente. En segundo, se establece la libertad de expresión, imprenta y publicación, lo que permite un mayor grado de objetividad en cualquier

ámbito del saber². En el año 1814, con el propósito de elaborar una ley de educación, se presenta el *Informe Quintana* que, basándose en la *Constitución de Cádiz*, establece que la instrucción ha de ser universal, uniforme, pública, gratuita y en libertad. Señala que en la instrucción primaria el niño debe aprender todo lo que necesita para desenvolverse en una sociedad civilizada, como «leer con sentido, escribir con claridad y buena ortografía, poseer y practicar las reglas elementales de la aritmética, imbuir el espíritu de los dogmas de la religión y en las máximas primeras de la buena moral y crianza...»³. El 7 de marzo de 1814 la Comisión de Instrucción Pública presenta a las Cortes el *Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública*, inspirado en el *Informe Quintana* y en las directrices esenciales de los proyectos educativos de la Revolución francesa, principalmente en el *Rapport et Projet de Décret...* de Condorcet. En las *Bases Generales de la Enseñanza Pública* se señala que «en las escuelas públicas de primeras letras, conforme al citado artículo 366 de la Constitución, aprenderán los niños a leer y a escribir correctamente, y asimismo las reglas elementales de aritmética, y un catecismo que comprenda brevemente los dogmas de la religión, las máximas de buena moral, y los derechos y obligaciones civiles»⁴. Por lo tanto, tanto en el *Informe Quintana* como en el proyecto de decreto no se incluye ningún contenido de carácter histórico en el nivel de primera enseñanza. Esta circunstancia impidió que se la enseñanza de la Historia pudiera ser objetiva en los niveles educativos superiores, ya que los alumnos no adquirirían sus contenidos de forma progresiva y ordenada.

El *Plan General de Instrucción Pública* del año 1836, conocido como el «Plan del Duque de Rivas» indica que «La instrucción primaria pública elemental comprendería: Noticias de geografía e historia, principalmente de España»⁵. No cabe duda que la incorporación de la Historia en este nivel educativo supuso un enorme avance en la actividad docente. Sin embargo, quedaba reducida al territorio español, lo que trajo consigo una visión parcial y subjetiva de la realidad. Los contenidos históricos aparecieron de forma constante en los primeros niveles educativos a partir de la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 o «Ley

² *Constitución de Cádiz* (1812).

<[Http://www.cadiz2012.es/images/secciones/constitucion/cons_1812.pdf](http://www.cadiz2012.es/images/secciones/constitucion/cons_1812.pdf)> [Acceso: 25/03/08].

³ QUINTANA, J. M. (1946). «Informe Quintana». *Obras completas*, XIX, 175-191. Madrid: BAE.

⁴ CAPITÁN, A. (2000). *Educación en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel.

⁵ *Plan General de Instrucción Pública* (1836)

<[Http://www.filosofia.org/mfa/fae836a.htm](http://www.filosofia.org/mfa/fae836a.htm)> [Acceso: 25/03/08].

Moyano». No obstante, estos contenidos adolecieron, con frecuencia, del rigor y la objetividad necesarios. La Historia que se transmitía en la enseñanza primaria continuaba centrada en el espacio geográfico español, lo que dificultaba una visión global del transcurrir de los acontecimientos. El aprendizaje estaba basado en un ejercicio exclusivamente memorístico, que no permitía una adquisición razonada de los contenidos e impedía el desarrollo del espíritu crítico. Por último, esta ley establecía que los libros de texto debían ser designados por el gobierno⁶. Este hecho pudo significar una mayor uniformidad en la transmisión de las materias, pero también menos libertad y en consecuencia, menos objetividad.

Con la llegada de la II República y la entrada en vigor de la Constitución de 1931 se fijaron las bases para la redacción de una nueva *Ley de Instrucción Pública*, con la que se pretendía renovar todo el sistema educativo, pero la inestabilidad del régimen republicano impidió que este proyecto se llevara a cabo. El estallido de la Guerra Civil provocó que, tanto en el lado nacional como en el republicano se radicalizaran las posturas en lo relativo a la enseñanza de la Historia. Ambos bandos interpretaron y tergiversaron los hechos históricos en función de sus intereses políticos y propagandísticos. Cuando en el año 1939 finalizó la contienda, el régimen franquista mantuvo la vigencia de la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 como base de su modelo educativo, si bien llevó a cabo algunas modificaciones como la *Ley de Educación Primaria* de 1945. En este texto legislativo se señala que «tiene por objeto: [...] c) infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento...»⁷. Por lo tanto, se mantuvieron los contenidos de la Historia de España recogidos en la «Ley Moyano», pero se interpretaron desde los planteamientos ideológicos del franquismo, lo que supuso una transmisión absolutamente subjetiva de la Historia. En los años sesenta del siglo XX surgieron varios movimientos de renovación pedagógica en el continente europeo, la mayoría de ellos centrados en un enfoque paidocéntrico. Las autoridades educativas españolas recibieron y adoptaron estos planteamientos renovadores para elaborar la *Ley General de Educación* del año 1970. Esta norma planteó la necesidad de llevar a cabo un profundo cambio en la enseñanza de la Historia, median-

⁶ *Ley de Instrucción Pública* (1857).

<[Http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano.htm#leybases](http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano.htm#leybases)> [Acceso: 27/03/08].

⁷ *Ley de Educación Primaria* (1945).

<[Http://www.fuenterrebollo.com/sistema-educativo/1938.html](http://www.fuenterrebollo.com/sistema-educativo/1938.html)> [Acceso: 27/03/08].

te la búsqueda y la aplicación de nuevos procedimientos metodológicos. Se trataba fundamentalmente de sustituir el carácter abstracto de la materia por una enseñanza centrada en la vida real y en el entorno próximo a los alumnos⁸. Sin embargo, esta ley conservó cierta visión parcial de los contenidos históricos, ya que proponía un conocimiento de la realidad social y cultural centrado principalmente a España⁹. En 1982, tras la implantación de la democracia en España con la nueva Constitución de 1978 y creación del Estado de las Autonomías, se introducen en la escuela los *Programas Renovados*, en los que el concepto de «medio» se convirtió en el eje vertebrador de los conocimientos de Ciencias Sociales. El argumento de tipo ideológico con el que, parcialmente, se justificó esta renovación, no contribuyó a una enseñanza objetiva de la Historia, ya que sólo se refería al conocimiento del propio país y a la identificación nacional. Esta circunstancia impide aprender los hechos del pasado y del presente de una manera global e integradora. La *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), de octubre de 1990, supuso un cambio significativo en la orientación curricular en los diferentes niveles de la educación obligatoria en nuestro país. Los contenidos de Ciencias Sociales propuestos para la etapa de Educación Primaria forman parte del área del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, por lo tanto, se encuentran agrupados con los contenidos de Ciencias de la Naturaleza y Tecnología. Esta opción responde, entre otros motivos, a que la LOGSE propone un currículo de carácter integrador, global, y flexible, que pretende desarrollar una enseñanza globalizada e interdisciplinar. Sin embargo, en el caso de las Ciencias Sociales y de la Historia este objetivo no se ha logrado de forma real y efectiva, ya que, en la mayoría de los casos, todos los contenidos del Área del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se han impartido de forma compartimentada y aislada, sin establecer una clara conexión entre todos ellos. La decisión de incorporar los contenidos históricos en el Área del Conocimiento Natural, Social y Cultural se aleja de la tendencia predominante en casi toda Europa, donde los niños desde los cinco años estudian asignaturas independientes que se titulan sin complejos «Historia» y «Geografía». En muchos de los sistemas educativos europeos no se «diluye la formación histórica en

⁸ RODRÍGUEZ, F. (2004). «Las Ciencias Sociales en el currículo de Educación Primaria», en DOMÍNGUEZ, M. C. (Coord.) (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*, 63-95, Madrid: Pearson. Prentice Hall.

⁹ VV. AA. (1976) (4ª edición). *Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa*. Madrid: Escuela Española.

un pretendido conocimiento del medio que mezcla sin criterio alguno la geología, la energía, la materia, los seres vivos con la medida del tiempo histórico, el análisis de contenidos a lo largo del tiempo, etc.»¹⁰. Por último, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) apenas ha modificado, respecto a la ley anterior, el tipo de contenidos históricos que deben ser transmitidos en las etapas de Educación Infantil y Primaria, así como tampoco han sufrido muchas modificaciones los objetivos del Área del Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural. No obstante, la LOE introduce una novedad significativa respecto a la formación del profesorado, que se realizará en función de los títulos de Grado y Postgrado establecidos en el Espacio Europeo de Educación Superior. Es posible que esta novedad traiga consigo una mejor formación del profesorado y en consecuencia, una mejor difusión de la Historia en su ejercicio docente.

2. CONSIDERACIONES PARA UNA ENSEÑANZA MÁS OBJETIVA DE LA HISTORIA

La transmisión de los contenidos históricos en el sistema educativo español ha ganado o perdido objetividad en función de los cambios políticos, sociales y económicos que ha sufrido nuestro país. La llegada al poder de un monarca absoluto o de un gobierno dictatorial ha traído consigo una manipulación más intensa de la Historia, mientras que la existencia de un régimen liberal o democrático ha supuesto un tratamiento más riguroso de esta disciplina. A este respecto, la democracia que comenzó en España en el año 1975 es, sin duda, el sistema político que más ha favorecido una enseñanza menos subjetiva del devenir histórico. No obstante, al igual que sucede en otros países democráticos, algunas tendencias de investigación histórica, el tipo de formación que recibe el profesorado y determinados convencionalismos sociales impiden que la Historia se incorpore al sistema educativo de una manera más objetiva.

La Historia debería ser transmitida y adquirida desde una perspectiva global e integradora, considerando no sólo los acontecimientos locales o nacionales, sino también los de otros territorios, etnias y culturas. La mayoría de los sistemas educativos europeos estructuran los contenidos históricos desde un punto de vista nacional y, en ocasiones, excluyentes. Esta interpretación nacional de la Historia es

¹⁰ «Entrevista a Joaquín Prats Cuevas» (21 de junio de 2007). *Escuela*, 3.753 (915), 22-23.

presentada como la versión oficial y en consecuencia, los alumnos en edad escolar la reciben y asimilan como la única y verdadera. Uno de los motivos que justifican este protagonismo de la Historia nacional en los diseños curriculares es el convencimiento general de que su inclusión favorece el desarrollo del sentimiento de identidad nacional. Este planteamiento trae consigo que, en ocasiones, el devenir histórico de una nación sea reorganizado y explicado a partir de una visión mítica e idealizada. Asimismo, la presencia predominante de la Historia nacional puede suponer que ésta sea utilizada como un instrumento propagandístico o que se desarrolle entre la población un nacionalismo extremo. El historiador Roger Chartier afirma que esta situación sólo se puede superar si se conserva el estatuto científico de la Historia, ya que debe ser considerada como una disciplina crítica, capaz de revelar los mitos o en el peor de los casos las falsificaciones¹¹. Un buen ejemplo de la exclusividad que se le ha concedido a la Historia nacional en el sistema educativo español es la manera en la que se ha explicado el inicio de Reconquista en los libros de texto de diferentes épocas, como la dictadura de Primo de Rivera, el franquismo o la actual democracia:

- «Borrados, ante el común peligro, los odios de raza entre godos y españoles, se funden en su solo pueblo cristiano y juran vencer o morir por la religión y por la Patria; reconocen como caudillo a Don Pelayo; éste les organiza para la lucha, y cuando los moros se deciden a exterminar a aquel puñado de héroes, hallan una derrota vergonzosa en los alrededores de la gruta de Covadonga»¹².
- «Los españoles, a las órdenes de su rey Don Pelayo, se habían hecho fuertes en las inmediaciones de la cueva de Covadonga, tan célebre desde entonces. Queriendo los musulmanes acabar con su resistencia, mandaron allá un poderoso ejército. Los españoles se defendieron con tal denuedo y los favoreció de tal modo el cielo que los moros huyeron en desbandada, dejando gran número de muertos»¹³.
- «Pero pequeños núcleos de habitantes se negaron a aceptar a sus nuevos dominadores y se refugiaron en el norte. En

11 VV. AA. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. Conversaciones con Roger Chartier. México: Fondo de Cultura Económica.

12 DALMAÚ, C. (1927). *Enciclopedia cíclico-pedagógica. Grado Medio*. Gerona. Dalmau Carles.

13 VV. AA. (1952). *Enciclopedia. Primer Grado*. Zaragoza: Luis Vives.

las montañas y los pequeños valles cantábricos y pirenaicos comenzaron a organizarse los futuros reinos o condados»¹⁴.

- «Durante los siglos VIII y IX los habitantes del norte de la Península fueron instalándose cada vez en zonas más al sur. Su objetivo era conquistar las tierras de Al-Andalus para repoblarlas después con campesinos cristianos»¹⁵.

En los dos primeros fragmentos, de 1927 y 1952 respectivamente, se describe la batalla de Covadonga como uno de los grandes hitos de la Reconquista y de la Historia de España, exaltando la unidad de la Patria y las virtudes de los españoles. No cabe duda que en ambos relatos se muestra una visión idealizada de aquel enfrentamiento entre los cristianos y los musulmanes. Además, se utilizan términos absolutamente anacrónicos para el periodo medieval, como por ejemplo las palabras «España» o «españoles». Ambos vocablos sólo tienen significado a partir del reinado de los Reyes Católicos, cuando comienza el proceso de unificación política de los distintos reinos de la Península Ibérica. En los dos textos siguientes, ambos del periodo democrático, ni siquiera se menciona la batalla de Covadonga, probablemente porque en su redacción se han tenido en cuenta las tendencias historiográficas de los últimos años, en las que este acontecimiento se ha desmitificado y ha sido interpretado como lo que probablemente fue, una pequeña escaramuza entre un grupo de cristianos, liderados por un caudillo local, Don Pelayo, y otro de musulmanes. Por otro lado, el concepto de Reconquista ha sido reformulado; ya no se concibe como un conflicto exclusivamente religioso, caracterizado por la lucha contra el «infel», sino que se han priorizado las causas de índole económico y social y se ha incorporado el concepto de «re población», algo esencial para un correcto análisis de la Edad Media peninsular.

Por lo tanto, en las dos últimas décadas se constata, en el sistema educativo español, un considerable avance en la enseñanza de la Historia, ya que sus contenidos se elaboran y transmiten desde una óptica menos subjetiva, teniendo en cuenta las aportaciones de diferentes planteamientos historiográficos, ampliando el espacio de estudio al continente europeo, incluyendo a los grupos sociales más desfavorecidos y haciendo uso de otros ámbitos del saber (la Arqueología, la Heráldica, la Historia del Arte, la Estadística, la Literatura, etc.).

¹⁴ VV. AA. (1987). *Sociales. 5º EGB*. Barcelona: Edebé.

¹⁵ VV. AA. (1998). *Medio Natural Social y Cultural. Educación Primaria. Tercer Ciclo. Sexto Curso. Comunidad de Madrid*. Barcelona: Vives Vives.

Sin embargo, estas mejoras no resultan suficientes, y para lograr más objetividad en la difusión de los hechos del pasado es imprescindible incorporar y valorar las aportaciones de otras razas y culturas a la construcción de la Historia. Es decir, debemos desprendernos, definitivamente, de la interpretación de los hechos históricos desde una perspectiva exclusivamente occidental, condicionada por numerosos estereotipos y, en ocasiones, por la presunción de que la cultura occidental es superior a las demás. De hecho, en la LOE se establece que «... el estudio de las diferentes sociedades ha de servir para que el alumnado se identifique con la cultura propia, y comprenda la existencia simultánea de otras diferentes a las que también pertenece, como la Unión Europea y Occidente»¹⁶. De esta manera, en la mayoría de los libros de texto del tercer ciclo de Educación Primaria encontramos lecturas, actividades o imágenes relacionadas con otros grupos étnicos o culturales, pero su presencia se limita a los márgenes y a los apéndices de ampliación de cada unidad didáctica. Se les concede un lugar secundario en la exposición y el aprendizaje de los contenidos, de tal manera que los alumnos los perciben como poco importantes o innecesarios. Esto sucede por ejemplo, con la descripción de las culturas precolombinas o con la explicación de que los orígenes del ser humano se encuentran en el continente africano. Si queremos que algunos de los contenidos transversales como «... crear un espíritu tolerante y solidario sobre la base de valores y derechos universales compartidos y, en definitiva, desarrollar actitudes que nos permitan convivir armónicamente en una sociedad intercultural»¹⁷ se asimilen de forma real y efectiva es imprescindible abrir las puertas de la Historia a todos los espacios geográficos, razas, culturas y religiones a las que hoy se les concede un lugar secundario.

Entre las herramientas más eficaces para la construcción de una Historia más global y uniforme encontramos las actividades comparativas. El contraste histórico consiste en examinar sistemáticamente dos fenómenos o sociedades del pasado o del presente. Según Kocka en las comparaciones históricas se pueden distinguir cuatro elementos esenciales: sus objetivos de conocimiento, sus funciones metodológicas, las unidades de comparación y sus propósitos¹⁸. El aprendizaje y la utilización de la historia comparada contribuyen a la comprensión del tiempo histórico y al desarrollo del pensamiento crí-

¹⁶ BOCM (2007). Decreto 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Educación Primaria, 126, 4-47.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ KOCKA, J. (2002). *Historia social y conciencia histórica*. Madrid: Marcial Pons.

tico del alumno, ya que no muestra los hechos históricos sólo como una sucesión cronológica. Asimismo, resulta de gran utilidad para «promover entre los estudiantes la dimensión de alteridad, de que presten atención a la pluralidad de la Historia de la humanidad»¹⁹. Sin embargo, para que la comparación sea un instrumento didáctico realmente eficaz, es necesario realizar una selección muy cuidadosa y precisa de los contenidos que se pretenden contrastar.

La exposición y la comprensión de los contenidos históricos desde una perspectiva global, en la que se integran otros ámbitos de conocimiento o en la que se realizan estudios comparativos, no puede desvincularse de otra condición que deberíamos cumplir para lograr una enseñanza más objetiva de la Historia. Esta segunda premisa hace referencia a la adquisición de los contenidos históricos por parte del alumno. Tanto los maestros en ejercicio como los estudiantes de magisterio deben conocer en qué consiste este proceso de aprendizaje y para ello deben tener en cuenta varios elementos esenciales. En primer lugar, el docente tiene que ser consciente de cuál es la visión que tienen sus alumnos respecto a la Historia. Mario Carretero y Margarita Limón presentan los resultados de una investigación realizada por Schick entre los estudiantes norteamericanos, en la que la Historia es considerada como una asignatura más interesante que las Matemáticas, las Ciencias, la Geografía y las lenguas extranjeras, pero que tiene mucha menos utilidad²⁰. Un estudio similar realizado en España muestra que las Ciencias Sociales, que incluían una cierta cantidad de contenidos históricos, era la materia que gozaba de menos preferencia entre los alumnos porque, en su opinión, presentaba un alto grado de dificultad. Los autores creen que esta valoración es una consecuencia de la complejidad que han sufrido estos contenidos en el sistema educativo español²¹. En general, los alumnos en la Educación Primaria, en incluso en la Educación Secundaria y el Bachillerato, perciben la Historia como una mera acumulación de hechos y personajes, dispuestos cronológicamente y adquiridos mediante un ejercicio memorístico. Esta percepción no es exclusiva de los alumnos, sino que también de la mayoría de los padres, y de muchos maestros y especialistas de otros ámbitos del saber. La

¹⁹ PAGÈS, J. (2006). «La comparación en la enseñanza de la historia». *Clío y asociados. La Historia enseñada*, 9-10, 17-35.

²⁰ CARRETERO, M. (1995). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid Visor.

²¹ CARRETERO, M.; ASENSIO, M. y POZO, J. I. (1991). «Cognitive development, historical time representation and causal explanations in adolescence» en CARRETERO M.; POPE, M.; SIMONS, R. J. y POZO, J. I. (Eds.) (1991). *Learning and instruction. European Research in an International Context*, 3, 27-48. Oxford: Pergamon Press.

Historia, al igual que otras áreas de las Ciencias Sociales o las Humanidades, es un tipo de conocimiento totalmente denostado en la sociedad actual, pues existe el convencimiento general de que no es necesario un proceso de razonamiento para aprender sus contenidos y además se le encuentra muy poca utilidad a su estudio. Por lo tanto, los maestros de Educación Primaria que desarrollen las unidades didácticas de Historia, incluidas en el área del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, deben ser aquellos que muestren cierta inquietud por esta disciplina. Si los alumnos no perciben un mínimo de entusiasmo en cómo el profesor transmite los contenidos, será muy difícil que manifiesten algo de interés hacia los mismos.

Asimismo, los maestros, tanto en la Educación Infantil como en la Educación Primaria, deben averiguar cuáles son los conocimientos previos de sus alumnos respecto al devenir histórico, ya que éstos condicionan su futuro aprendizaje. En general, se trata de construcciones de carácter personal que traen consigo una significación subjetiva y que, en consecuencia, implican una nueva dificultad en el proceso de adquisición de los contenidos históricos. Los docentes deben buscar y aplicar las estrategias necesarias para que el niño en edad escolar cambie estas nociones adquiridas con anterioridad. Sin embargo, no nos encontramos ante una tarea sencilla ya que «los seres humanos manejamos información de tal manera que somos reacios a cambiar nuestras ideas y además deformamos las informaciones con tal de mantener nuestras posiciones»²². Si el maestro no logra que sus alumnos superen esta resistencia al cambio, los nuevos conceptos que vayan adquiriendo serán pobres, imprecisos y fragmentados. Resultará imposible que establezcan conexiones entre diferentes conceptos, requisito absolutamente necesario para desarrollar un aprendizaje adecuado de la Historia.

Una vez que el maestro conoce cuál es la opinión de sus alumnos sobre la Historia y que nociones previas tienen de esta disciplina, puede iniciar la enseñanza de sus contenidos, teniendo muy presente que el aprendizaje debe producirse como una actividad absolutamente razonada. El proceso de razonamiento que caracteriza a la historia debe tomar como punto de partida una contextualización primaria, en la que se localice en el espacio y en el tiempo cualquier acontecimiento o individuo. Los seres humanos percibimos el espacio de forma intuitiva, sin embargo, el tiempo requiere de una construcción psicológica, en la que se toman como referencia los conceptos

²² CARRETERO, M. (1995). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid: Visor.

temporales. La palabra «tiempo» tiene numerosos significados, pero, en lo que se refiere al aprendizaje de la Historia en el contexto escolar, debemos dar un mayor protagonismo a dos de ellos. En primer lugar, consideramos el tiempo desde una perspectiva exclusivamente cronológica, de tal manera que es definido como «la magnitud física que permite ordenar las secuencias de los sucesos, estableciendo un pasado, un presente y un futuro»²³. Por lo tanto, el tiempo se presenta como una sucesión de hechos observables, tales como el día y la noche o las estaciones. En segundo, entendemos el tiempo, no sólo como una memorización y exposición cronológica de fechas y nombres, sino como una realidad relativa, vinculada al estudio empírico y a la interpretación de los hechos históricos. Este concepto de tiempo histórico, entendido como análisis del pasado, se ha generalizado en los últimos cien años y se ha incorporado a las escuelas historiográficas hace apenas medio siglo.

La capacidad de comprender el tiempo en ambos sentidos es el resultado del desarrollo genético del niño, de sus experiencias previas y de patrones culturales. Las primeras nociones temporales que un niño aprende parten de sus propias vivencias, que son expresadas a través de relatos y situadas en un orden determinado, tomando como referencia ciertos momentos que observa reiteradamente. Esta visión inicial del tiempo como algo discontinuo sólo puede superarse mediante la adquisición de unas nociones elementales de medición del tiempo, que permitan al niño enfrentarse a las primeras dificultades de orden temporal (antes, después), de duración (la mañana, la tarde, un día, la semana, etc.) e ir aprendiendo los primeros conceptos de sucesión y simultaneidad (después, ahora). El niño comprende y aprende mejor las nociones de orden y sucesión que las relativas a la duración, ya que no es capaz de entender el sentido de estas últimas. Esta comprensión se manifiesta en la Educación Primaria y supone la capacidad de conocer una cronología más exacta y de aprender «una historia de sucesos, de fechas, aquella que originariamente estaba destinada a guardar memoria de ciertos acontecimientos escritos por cronistas y que, al ser convertida en objeto de aprendizaje escolar, se transformó en una historia hecha de hazañas y de anécdotas, de batallas, de personajes, y que en definitiva, se legitimaba por un aprendizaje memorístico»²⁴.

²³ VV. AA. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española.

²⁴ ARANDA, A. M. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Madrid: Síntesis.

Cuando los alumnos de Educación Primaria conocen los instrumentos de medida precisos y tienen unas referencias cronológicas más reales, ya disponen de los medios necesarios para desarrollar el concepto de tiempo histórico. La renovación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en los últimos años ha recuperado la importancia de este término. Se insiste en que la explicación de la Historia no puede consistir en una simple exposición de conocimientos sobre el pasado, sino que debe establecer «una especie de diálogo entre el pasado y el presente»²⁵. Es decir, debemos trabajar para que los alumnos del último ciclo de Educación Primaria logren establecer un conjunto de relaciones generales entre las acciones humanas y la totalidad del marco social que trasciende a la vida de los individuos. Sin embargo, esta pretensión no está exenta de dificultades, ya que por un lado, hasta el pasado más próximo resulta ser algo totalmente ajeno para un niño en edad escolar y por otro, la comprensión de las causas que motivan un hecho histórico no resulta fácil de conseguir. Los alumnos de Educación Primaria tienden a juzgar a los personajes históricos según los valores actuales, sin tener en cuenta que forman parte de otras épocas radicalmente diferentes a la nuestra. En consecuencia, la explicación de las nociones exclusivamente históricas debe realizarse una vez que los alumnos hayan comprendido otros conceptos de carácter social. En relación a la causalidad, debemos señalar que los niños entre los 6 y los 12 años muestran más facilidad para descubrir y transmitir las causas de índole personalista que las de tipo político. En esta franja de edad sus niveles de conocimiento de la Historia son bastante bajos y les resulta más sencillo aislar a un personaje junto con sus acciones que contextualizarlo en todo el entramado político, económico y social de su época²⁶. En consecuencia, los maestros deben guiar a sus alumnos para que descubran en cada hecho histórico otras causas más allá de las personalistas. Por último, debemos insistir en que los niños deben adquirir los contenidos históricos mediante un proceso razonado y constructivo, que fomente la reflexión y la aparición del pensamiento crítico. De esta manera, será posible la consecución real y eficaz de otro de uno de los objetivos más importantes del Área del Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural: «Identificar, plantearse y resolver interrogantes y cuestiones relacionadas con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la

²⁵ PAGÈS, J. (2006). «La comparación en la enseñanza de la historia» *Clío y asociados. La Historia enseñada*.

²⁶ CARRETERO, M. (1995). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid: Visor.

información, formulación de conjeturas, puesta a prueba de las mismas, exploración de soluciones alternativas y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje»²⁷.

La tercera premisa para que los docentes nos acerquemos a una enseñanza más objetiva de la Historia se refiere a nuestra formación y a la actitud que adoptamos en el desempeño de nuestra actividad profesional. Como punto de partida, debemos tener muy en cuenta que la manera en la que se aprenden los contenidos históricos en los niveles universitarios es muy diferente a la que debemos emplear para transmitirlos en un aula. Además, no podemos olvidar que para cualquier profesor o maestro es imprescindible una continua actualización epistemológica y docente, tanto en el ámbito de la historiografía como en el de la didáctica de la Historia. La mayoría del profesorado actual ha recibido su formación histórica en la tradición de la Escuela de los Annales o en los planteamientos del marxismo, lo que impide que, en la mayoría de los casos, consideren otros enfoques que liberan a la historiografía de la búsqueda de certezas absolutas para centrarla en la búsqueda de verdades relativas²⁸. Tanto la formación inicial del profesorado como el reciclaje profesional deben incluir contenidos de otras áreas de conocimiento (Historia del Arte, Literatura, Geografía, Sociología, Estadística, etc.) que contribuyan a una interpretación multidisciplinar y más rigurosa de los hechos históricos. No obstante, esta mejora en la capacitación profesional de los docentes no es posible si, previamente, la didáctica de las Ciencias Sociales no termina de configurarse como una rama del saber más especializada. En los últimos años la Didáctica de las Ciencias Sociales se ha institucionalizado como área de conocimiento en las universidades españolas y ha surgido una comunidad científica más amplia y homogénea, que ha incrementado la producción bibliográfica y ha promovido la celebración de congresos y la aparición de publicaciones periódicas. Sin embargo, la investigación española en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, comparada con la de Estados Unidos o Francia, se encuentra todavía en un estadio inicial. Por último, debemos considerar cómo es el acceso a la Historia por parte de los estudiantes de magisterio. No cabe duda que su percepción de los hechos del pasado está influida por su aprendizaje anterior, lo que condiciona cualquier reconstrucción de su conocimiento histórico.

²⁷ Decreto 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Educación Primaria». *BOCM*, 126, 4-47.

²⁸ BEJARANO, M. J. (1999). «Enseñar Historia: Luces y sombras». *Boletín Millares de Carlo*, 18, 57-70.

Deben ser conscientes de que, durante sus años universitarios y en el desarrollo de su actividad docente, su concepto del tiempo tiene que ser transformado con una finalidad profesional. La aplicación del tiempo al mundo infantil implica utilizar unidades de tiempo de duración corta y en espacios de referencia a la medida de los niños, por lo tanto, requiere de una gran capacidad de adaptación.

3. CONCLUSIÓN

La pretensión de enseñar los contenidos históricos con una objetividad absoluta es, sin duda, una utopía, ya que tanto los emisores como los receptores de los hechos del pasado estamos inevitablemente condicionados por el contexto político, social, cultural y educativo al que pertenecemos. Sin embargo, este determinismo podría ser reducido a su mínima expresión, con el propósito de abordar una transmisión de la Historia lo menos subjetiva posible. La enseñanza de una Historia global e integradora, en la que todos los seres humanos, todos los movimientos culturales y todas las creencias tengan cabida, tendría que dejar de ser una asignatura pendiente. Si logramos este objetivo, la Historia «ya no será un discurso de reafirmación de nuestros valores (...) sino la valoración de los valores extraños que nos han de enseñar a respetarlos, a aprender de ellos y a confrontar ambos conjuntos de valores con los únicos que pueden servirnos como referencia, que serán los valores éticos ideales»²⁹.

BIBLIOGRAFÍA

- ARANDA, A. M. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- ARMAS, X. (2004). «Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia» en SALVADOR, J. L. y BOLÍVAR, A. (Dir.) (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, 1, 161-168. Málaga: Aljibe.
- ASENSIO, M.; CARRETERO, M. y POZA, J. I. (1986). «La comprensión de la Historia: pensamiento relativista». *Cuadernos de Pedagogía*, 133, 24-28.

²⁹ BEJARANO, M. J. (1999). «Enseñar Historia: Luces y sombras». *Boletín Millares de Carlo*, 18, 66.

- BEJARANO, M. J. (1999). «Enseñar Historia: Luces y sombras». *Boletín Millares de Carlo*, 18, 57-70.
- CARRETERO, M.; ASENSIO, M. y POZO, J. I. (1991). «Cognitive development, historical time representation and causal explanations in adolescence» en CARRETERO M.; POPE, M.; SIMONS, R. J. y POZO, J. I. (Eds.) (1991). *Learning and instruction. European Research in an International Context*, 3, 27-48. Oxford: Pergamon Press.
- CARRETERO, M. (1995). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid Visor.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2007). «Decreto 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Educación Primaria». *BOCM*, 126, 4-47.
- COOPER, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- DOMÍNGUEZ, C. (Coord.) (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- GARCÍA, F. F. (Ed.) (1990). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- GONZÁLEZ, I. (1988). *Una didáctica de la historia*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- HERRERO, H. (2003). «El rapto de Clío. Franquismo, historia y tebeos». *Aula. Historia Social*, 12, 80-92.
- KOCKA, J. (2002). *Historia social y conciencia histórica*. Madrid: Marcial Pons.
- LARUMBE, M. A. y CASANOVA SURROCA, E. (1994). *La Historia continúa. Materiales para comprender mejor qué es la Historia*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- LOW-BEER, A. (2003). «School history, national history and the issue of national identity». *International Journal of Historical Learning*.
- PAGÈS, J. (2005-2006). «La comparación en la enseñanza de la historia». *Clío y asociados. La Historia enseñada*, 9-10, 17-35.

- RODRÍGUEZ, F. (2004). «Las Ciencias Sociales en el currículo de Educación Primaria», en DOMÍNGUEZ, M. C. (Coord.) (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*, 63-95, Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- SÁNCHEZ, J. (1970). *Cronos. Didáctica de la Historia*: Vicens Vives.
- SECO, C. (1996). «La construcción de la historia objetiva: las fuentes; ayer y hoy». *Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, 197-211.
- TORRES, P. A. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico. Historia, Kairos y Cronos. Una unidad didáctica para el aula de la ESO*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- TRIBÓ, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente: los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.
- VV. AA. (1952). *Enciclopedia. Primer Grado*. Zaragoza: Luis Vives.
- VV. AA. (1976) (4ª edición). *Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa*. Madrid: Escuela Española.
- VV. AA. (1979). *Ciencias Sociales. 6º EGB*. Madrid: Anaya.
- VV. AA. (1987). *Sociales. 5º E.G.B.* Barcelona: Edebé.
- VV. AA. (1988). *Sociales. 6º E.G.B.* Barcelona: Edebé.
- VV. AA. (1998). *Medio Natural Social y Cultural. Educación Primaria. Tercer Ciclo. Sexto curso. Comunidad de Madrid*. Barcelona: Vicens Vives.
- VV. AA. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VV. AA. (2001). *Medio Natural Social y Cultural. Educación Primaria. Tercer Ciclo. Quinto curso. Comunidad de Madrid*. Barcelona: Vicens Vives.
- VV. AA. (2004). *Conocimiento del Medio. 6º de Primaria. Comunidad de Madrid*. Madrid: SM.
- VV. AA. (2007). *Conocimiento del Medio. 5º de Primaria. Comunidad de Madrid*. Madrid: SM.
- VV. AA. (2007). *Conocimiento del Medio. 6º de Primaria. Comunidad de Madrid*. Madrid: SM.

BIBLIOWEB

AMEZOLA, G. (2000). «Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente».

<[Http://www.ub.es/histodidactica/articulos/Gonzalo%20Amezola.htm](http://www.ub.es/histodidactica/articulos/Gonzalo%20Amezola.htm)> [Acceso: 23/03/2008].

Constitución de Cádiz (1812)

<[Http://www.cadiz2012.es/images/secciones/constitucion/cons_1812.pdf](http://www.cadiz2012.es/images/secciones/constitucion/cons_1812.pdf)> [Acceso: 25/03/08].

Plan General de Instrucción Pública (1836)

<[Http://www.filosofia.org/mfa/fae836a.htm](http://www.filosofia.org/mfa/fae836a.htm)> [Acceso: 25/03/08].

Ley de Instrucción Pública (1857)

<[Http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano.htm#leybases](http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano.htm#leybases)> [Acceso: 27/03/08].

Ley de Educación Primaria (1945)

<[Http://www.fuenterrebollo.com/sistema-educativo/1938.html](http://www.fuenterrebollo.com/sistema-educativo/1938.html)> [Acceso: 27/03/08].

Ley Orgánica de Educación (2006)

<[Http://www.mepsyd.es/mecd/gabipren/documentos/A17158-17207.pdf](http://www.mepsyd.es/mecd/gabipren/documentos/A17158-17207.pdf)> [Acceso: 28/03/08].