

ENSEÑAR HISTORIA Y GEOGRAFÍA. PRINCIPIOS BÁSICOS

Por. Joaquim Prats y Joan Santacana
Parte de este escrito forma parte de:

J. Prats y J. Santacana. "Ciencias Sociales". En: *ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN*. Barcelona: Océano Grupo Editorial., 1998. (Vol. 3)

INDICE

- 0. REFLEXIONES PRELIMINARES
- 1. ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES
 - 1.1. ¿Qué son las Ciencias Sociales?
 - 1.2. Las Ciencias Sociales y la educación
- 2. EL VALOR FORMATIVO DE LAS CIENCIAS SOCIALES
 - 2.1. La Historia y Geografía como materias formativas
 - 2.2. Fines educativos de la Historia
 - 2.3. Fines educativos de la Geografía
- 3. LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES.
 - **3.1. Los objetivos didácticos de la Historia.**
 - 3.2. Objetivos didácticos de la Geografía
- 4. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.
 - 4.1. Las dificultades para la enseñanza de la Historia
 - 4.2. La enseñanza de la Historia requiere introducirse en el método histórico.
 - 4.3. La naturaleza de la Historia y su enseñanza.
 - 4.4. Método histórico y el proceso de enseñanza/aprendizaje
 - 4.5. Metodología didáctica
 - 4.6. El problema del aprendizaje de la causalidad histórica

0. REFLEXIONES PRELIMINARES

Cómo nos recuerda Durkheim, "la educación es la acción ejercida por padres y maestros sobre los niños, pero la pedagogía consiste no en acciones, sino en técnicas resultantes de la reflexión que proporcionará a la actividad del educador unas ideas directrices", pensamos que los maestros nunca reflexionaron lo suficiente sobre su tarea pedagógica. El fracaso de muchos métodos, técnicas y actividades programadas para la enseñanza se debe, en buena parte, a la ausencia de reflexión sistemática sobre la labor educadora. Por ello, ninguna prescripción didáctica es útil si no ha sido, previamente, conocida, entendida, incorporada, reelaborada y aplicada de manera autónoma por el profesor o profesora.

Por estas razones, las páginas que siguen no deben ser entendidas como un recetario unívoco de estrategias didácticas. Deben servir como orientación general o como sugerencia, nunca como propuesta dogmática del quehacer didáctico.

Respecto a lo que se entiende por Ciencias Sociales en la educación conviene señalar que no se han enseñado siempre como tales ciencias en la escuela. No es difícil hallar países o sectores sociales e individuos que dudan de la necesidad de introducirlas en los currículos escolares, respetando su entidad y su coherencia como área de conocimiento científico. De hecho, en algunos diseños curriculares la enseñanza de la Historia y la Geografía quedan diluidas en un magma de difícil clasificación y, desde un enfoque estrictamente científico y desde la óptica de la propia disciplina, podríamos plantearnos si lo que se introduce es realmente contenido histórico o geográfico o, por el contrario, es contenido meramente ideológico, periodístico y, en el peor de los casos, mítico.

En este capítulo se hace una opción para que los criterios de selección de los contenidos educativos permitan al alumnado tener una idea lo más clara posible del conocimiento histórico y geográfico considerando su autonomía y entidad como las

principales ciencias estructurantes de los contenidos sociales. Ello es incompatible, por un lado, con la memorización simple de datos o teorías, y por otro, utilizarlas como saberes auxiliares.

1. ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES

1.1. ¿Qué son las Ciencias Sociales?

En los niveles escolares primarios y secundarios las Ciencias Sociales forman parte del currículum escolar. Generalmente, bajo esta denominación, se engloban contenidos relacionados con la Historia, la Geografía, algo de antropología y un conglomerado poco definible de cuestiones relacionadas con la formación cívica, con la política, la economía y el turismo académico. Esto quiere decir que se está usando la denominación Ciencias Sociales como un cajón de sastre que engloba contenidos educativos pero que en muchos casos, no tienen claro su referente disciplinar y, en otros, mezclan informaciones diversas procedentes de estas ciencias.

Utilizando la expresión de Chalmers, nos podemos plantear la siguiente pregunta: ¿qué es en realidad esa cosa que llamamos Ciencias Sociales?. Podemos comenzar con una afirmación de principios: **las Ciencias Sociales son una unidad cimentada en la diversidad**. Quiere decir esto que partimos del axioma de que la realidad existe objetivamente al margen de nuestra voluntad; de que una parte de esa realidad global tiene unas características particulares que son todas aquellas que se derivan de la presencia y acción de los seres humanos y a la que denominamos genéricamente lo social. Creemos que lo social es un todo objetivo capaz de ser analizado y explicado unitariamente desde la diversa contribución de varias disciplinas (puntos de vista o sensibilidades) según el tema particular objeto de estudio. De ahí que **nos atrevamos a hablar de Ciencias Sociales para el estudio de lo social y no de una (única y exclusiva) ciencia social**. La unidad de la realidad social se estudia desde la diversidad de las disciplinas concretas sin menoscabar la primera. La unidad está en el objeto y la diversidad en los enfoques, en los puntos de vista.

Es evidente que no todo el conocimiento que los seres humanos fabrican sobre lo social tiene las características del conocimiento científico. Así, por ejemplo, existe un conocimiento "impresionista" basado en apreciaciones únicamente fundadas en la experiencia personal. Se dan también casos de conocimiento ideológico de la realidad social, fundamentado en consignas apriorísticas que encajonan la realidad. Existen, no lo olvidemos, intentos teológicos y metasociales de explicar la realidad social a través de fuerzas extraterrenales, como es el caso de todos los pensamientos de corte teológico o esotérico.

Pero para que podamos calificar de científico de un determinado conocimiento, en este caso social, deberemos tener en cuenta que ese conocimiento ha tenido un determinado camino para ser construido, camino que no puede ser otro que el de la aplicación de un método: el método científico. Desde esta perspectiva las ciencias de lo social adquieren toda su potencialidad al asumir una carta de naturaleza de iguales posibilidades epistemológicas que las ciencias de la naturaleza, aunque tengan inconvenientes específicos y propios, como ocurre también con estas últimas: las posibilidades son idénticas aunque las características sean diferentes.

1.2. Las Ciencias Sociales y la educación

Ahora bien, las explicaciones acientíficas de lo social aportan muy poco a la educación y, con frecuencia, han sido potenciadas para conseguir adoctrinamientos o para crear sentimientos de adhesión a patrias o personajes históricos. En estos casos, no podría hablarse de que educamos a ciudadanos libres y con espíritu crítico e independencia de criterio, sino de todo lo contrario.

Es evidente que pocos profesionales de la enseñanza se plegarían a una utilización irracional o manipuladora de las ciencias sociales. Pero en cambio, hay un problema que se detecta con una cierta frecuencia. Cuanto se incorporan conocimientos de ciencias sociales a las aulas, se suelen presentar como conocimientos acabados que el alumnado no los relaciona precisamente con lo que es propio de una ciencia. Con frecuencia se consideran solo materias científicas las naturales o las físico-matemáticas, mientras que las materias sociales son percibidas como elementos de cultura, de curiosidad o de mera repetición de efemérides o accidentes geográficos.

Esta ausencia de consideración de lo científico relacionado con lo social, hace que el aprendizaje de la Historia, la

Geografía y otras ciencias sociales sean vistas por el alumnado como asignaturas memorísticas, más o menos interesantes, y que no conlleven actividades discursivas, de indagación o de resolución de problemas. Para que las ciencias sociales sean disciplinas formativas e introduzcan al alumnado en un planteamiento de aprendizaje que haga descubrir la racionalidad del análisis social, con todo lo que de formativo tiene ello, y que la configuración de su visión de la realidad se puede basar en aproximaciones científicas a su entorno social, político y cultural, es imprescindible que la educación ofrezca una didáctica de esas disciplinas que consideren la naturaleza de este tipo de conocimientos.

Pero para que ese conocimiento reúna las características señaladas, es indispensable que no se diluya en unas inexistentes Ciencias Sociales, sino que ese conocimiento venga dado y configurado escolarmente de manera coherente con la ciencia social que lo ha producido. Como se ha señalado en el apartado anterior, existe lo social como objeto de conocimiento, pero cada ciencia ofrece una visión específica que es coherente con un método, también específico, de alcanzar este conocimiento.

Por esta razón, no hablaremos en esta unidad de didáctica de las ciencias sociales de manera genérica, sino de ciencias sociales específicas que deben ser enseñadas por su capacidad formativa y que, por ellas mismas, pueden ofrecer una visión racional del análisis y la comprensión de lo social. Las más habituales y, desde nuestro punto de vista, de mayores posibilidades formativas han sido, y siguen siendo, la Historia, la Geografía y, en menor medida, la Antropología.

2. EL VALOR FORMATIVO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

2.1. La Historia y Geografía como materias formativas

Se discute en ocasiones si es conveniente que exista la Historia y la Geografía como materia de aprendizaje en los niveles básicos. Es evidente que para medir si los contenidos de la Historia son útiles y necesarios para los alumnos y alumnas de la enseñanza reglada habría que plantear previamente si dichos contenidos responden a alguna de las necesidades educativas de los destinatarios y si, por otra parte, están al alcance de sus capacidades. Desde nuestro punto de vista, tanto una como otra responden plenamente a las necesidades formativas de los alumnos y constituyen un componente válido en un proyecto de educación que no se base, tan sólo, en la acumulación de información, sino en el desarrollo de las capacidades de los niños y adolescentes.

Es evidente que esta afirmación requiere una cierta matización. Los contenidos de Historia y Geografía son útiles en la medida que sean susceptibles de ser manipulados por los alumnos. Para ello, se tendrá que tener en cuenta grado de desarrollo cognitivo propio de cada grupo de edad y, al tiempo, subordinar la selección de contenidos y los enfoques didácticos a las necesidades educativas y capacidades cognitivas de los escolares. Dicho de otro modo, cada edad requerirá un estadio diferente de conocimiento histórico y geográfico. Se deberá proceder partiendo de trabajos que traten sobre capacidades de dominio de nociones de tiempo convencional, pasando a dominio de la situación espacial de objetos, localidades o unidades geográficas más amplias, hasta llegar, al final de los ciclos educativos, a formular análisis y caracterizaciones sobre épocas históricas o análisis de paisajes y realidades sociales. Pero es evidente que no se puede empezar una casa por el tejado y, por lo tanto, deberá comenzarse a construir fundamentos y columnas que, a primera vista, poco tienen que ver con lo que se conoce como conocimiento histórico y geográfico elaborado, pero que son, sin duda, la primera aproximación al conocimiento de una ciencia social.

2.2. Fines educativos de la Historia

En las sociedades contemporáneas la Historia tiene un papel importante. La Historia es, más que *la maestra de la vida* como la definiera Herodoto, un conocimiento que suele utilizarse como justificación del presente. Vivimos en el seno de sociedades que utilizan la Historia para legitimar las acciones políticas, culturales y sociales, y ello no constituye ninguna novedad.

En el presente capítulo no queremos plantear la utilidad o la utilización de la Historia; no discutimos esta utilidad del estudio del pasado entre las sociedades occidentales. Lo que planteamos es la utilidad del estudio de la Historia para la formación integral (intelectual, social y afectiva) de los niños y los adolescentes. La presencia de la Historia en la educación se

justifica por muchas y variadas razones. Además de formar parte de la construcción de cualquier perspectiva conceptual en el marco de las Ciencias Sociales, tiene, desde nuestro punto de vista, un interés propio y autosuficiente como materia educativa de gran potencialidad formadora. Entre otras posibilidades, hemos seleccionado las que siguen. El estudio de la Historia puede servir en la educación para:

-Facilitar la comprensión del presente, ya que no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor a través del pasado. La Historia no tiene la pretensión de ser la "única" disciplina que intenta ayudar a comprender el presente, pero puede afirmarse que, con ella, la comprensión del presente cobra mayor riqueza y relevancia.

-Preparar a los alumnos para la vida adulta. La Historia ofrece un marco de referencia para entender los problemas sociales, para situar la importancia de los acontecimientos diarios, para usar críticamente la información, en definitiva, para vivir con la plena conciencia ciudadana.

-Despertar el interés por el pasado, lo cual indica que la Historia no es sinónimo de pasado. El pasado es lo que ocurrió, la Historia es la investigación que explica y da coherencia a este pasado. Por ello, la Historia plantea cuestiones fundamentales sobre este pasado desde el presente, lo que no deja de ser una reflexión de gran contemporaneidad y, por lo tanto, susceptible de compromiso.

-Potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad. Tener una conciencia de los orígenes significa que cuando sean adultos podrán compartir valores, costumbres, ideas, etc. Esta cuestión es fácilmente manipulable desde ópticas y exageraciones nacionalistas. Nuestra concepción de la educación no puede llevar a la exclusión o al sectarismo, por lo que la propia identidad siempre cobrará su positiva dimensión en la medida que movilice hacia la mejor comprensión de lo distinto, lo que equivale a hablar de valores de tolerancia y de valoración de lo diferente.

-Ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común. Este aspecto va íntimamente ligado al punto anterior. No se puede imponer una cultura estándar ni uniforme en el ámbito planetario a los jóvenes de una sociedad tan diversa culturalmente como la actual. Sin embargo, es bien cierto que compartimos una gran parte de la cultura común. Es necesario colocar esta "herencia" en su justo contexto.

-Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy. En definitiva, la Historia ha de ser un instrumento para ayudar a valorar a los "demás". Países como los nuestros, que han vivido aislados por razones históricas y políticas, deben contrarrestar esta situación fomentando la comprensión hacia otras sociedades vecinas o exóticas.

-Contribuir a desarrollar las facultades de la mente mediante un estudio disciplinado, ya que la Historia depende en gran medida de la investigación rigurosa y sistemática. El conocimiento histórico es una disciplina para la formación de ideas sobre los hechos humanos, lo que permite la formulación de opiniones y análisis sobre las cosas mucho más estrictos y racionales. El proceso que lleva a ello es un excelente ejercicio intelectual.

-Introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los Historiadores. Las habilidades que se requieren para reconstruir el pasado pueden ser útiles para la formación del alumno. El método histórico, como se verá más adelante, puede ser simulado en el ámbito didáctico, lo que supone el entrenamiento en la capacidad de análisis, inferencia, formulación de hipótesis, etc.

-Enriquecer otras áreas del currículum, ya que el alcance de la Historia es inmenso; trata de organizar "todo" el pasado y, por lo tanto, su estudio sirve para fortalecer otras ramas del conocimiento; es útil para la literatura, para la filosofía, para el conocimiento del progreso científico, para la música, etc. De hecho, hay muchas disciplinas que no son posibles sin conocer algo de la Historia y de su Historia.

Todos estos elementos conforman un mundo rico en posibilidades formativas, que pueden tomar forma conceptual variada, plenamente coherente con los límites y contenidos de las Ciencias Sociales en el contexto de la educación.

2.3. Fines educativos de la Geografía

Podríamos citar muchos autores que expresan el valor educativo de la Geografía. Desde nuestro punto de vista, el incluirla en los currícula solamente resulta justificable si se demuestra que es un instrumento intelectual al servicio del proceso formativo. Pensamos que esta premisa se cumple sobradamente por lo que su presencia en la educación está más allá de las modas o de los cambios del sistema educativo.

La Geografía, por su contenido, es un excelente instrumento de conocimiento social, en sentido amplio, y por la su estructura gnoseológica, puede contribuir eficazmente al desarrollo de capacidades, actitudes y competencias genéricas esenciales sobre las que ha de basarse la formación y la educación de los alumnos hasta los 18 años. Veamos los principales fines formativos que puede aportar la Geografía:

-Contribuye, a través del conocimiento, a la formación de personas cultas, solidarias y autónomas. La naturaleza de este conocimiento es contextual o situacional, lo que significa que se aplica y readapta a los conceptos y valores propios de la cultura de los alumnos, cambia según las circunstancias, de acuerdo con su contexto, y se adapta a sus capacidades y a su nivel evolutivo.

-Al igual que la Historia, aunque desde otra perspectiva, Contribuye al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy. Al fomentar la comprensión hacia otras sociedades vecinas o exóticas, es un excelente medio para trabajar temas de multiculturalismo y actitudes contrarias a la xenofobia.

- Proporcionar un medio de adopción de actitudes referida a la, comprensión de las causas de la acción humana, en este caso sobre el paisaje, etc. Esto es posible en la medida que el análisis del espacio es un elemento de comprensión de muchas variables, entre las que se encuentra la acción humana. La comprensión de la configuración del espacio, tanto en el "cómo" y en el "por qué" hace que este estudio sea especialmente adecuado para las edades escolares.

- A través de los estudios geográficos se puede provocar un proceso de aprendizaje que permite adaptarse a la realidad cambiante. Por ejemplo, entender los cambios en las comunicaciones, en los sistemas de comercio, en la creación de nuevos barrios o zonas urbanas, en los cambios de fronteras de los últimos años o las rutas y los nuevos espacios económicos, etc. Todos estos elementos ayudan a comprender y valorar lo que significa el cambio social, económico y político.

-Ayuda a situar al alumno en el mundo en el que vive y a facilitarle la comprensión de los problemas a escala local y planetaria. Los conocimientos geográficos tienen un alto grado de significatividad para los escolares. En la medida que los problemas sociales (vivienda, distribución de la riqueza, abastecimiento, transporte, etc.) tienen una perspectiva de análisis geográfico, permite tratar con racionalidad y método la percepción de la realidad actual y, como consecuencia, el posicionamiento ante los problemas que ésta plantea.

-Por último, permite adiestrar a los alumnos en métodos y técnicas propias de las Ciencias Sociales. Ello tiene un valor por si mismo pero, además, el empleo de técnicas de trabajo geográfico debe ser entendido, también, como un instrumento de descubrimiento de conceptos e informaciones.

Junto a los fines descritos, tanto la Historia como la Geografía contribuyen a ampliar la sensibilidad respecto a las formaciones sociales; permiten realizar observaciones; proporcionan información para establecer esquemas de diferencias; son las disciplinas que permiten analizar, casi en exclusiva, los procesos y las tensiones temporales; intervienen en la construcción de perspectivas conceptuales; tratan de la causalidad interactiva; estudian ritmos y "tempos"; y permiten incorporar técnicas y métodos de investigación social aplicada al pasado y al presente. Son, por lo tanto, materias de conocimiento primordial y central en cualquier currículum escolar.

3. LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

La Historia, la Geografía son disciplinas con objetos de estudio diferentes; la primera tiene coordenadas fundamentalmente

temporales, la segunda, espaciales y está muy ligada a los problemas actuales. Como se ha dicho anteriormente, no son las únicas materias que componen las Ciencias Sociales pero sí que son las más estructurantes del conjunto de estos saberes. Vistos los fines que estas materias pueden proporcionar a la educación de los futuros ciudadanos y ciudadanas, se procede a establecer los objetivos didácticos que deben considerarse en una programación. Se incluye también un apartado referido a los objetivos que pueden conseguirse a través de la Antropología, en la medida que completan un aspecto más cultural que podría quedar fuera de las materias citadas, a pesar de que no se desarrollará en el resto del capítulo.

3.1. Los objetivos didácticos de la Historia.

Los principales objetivos de enseñanza de la Historia son los siguientes:

Objetivo primero: *Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto.*

Objetivo segundo: *Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes.*

Objetivo tercero: *Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado*

Objetivo cuarto: *Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido.*

3.1.1. Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto.

Ello significa, en primer lugar, que es preciso que los alumnos y alumnas sepan reconocer convenciones temporales cotidianas, que van desde el “antes de” o el “después de”, hasta las clásicas divisiones de la Historia, o la estructura secular, el origen convencional de los calendarios, etc.

Para comprender los hechos y situarlos en su contexto es necesario saber ubicar unos pocos acontecimientos sencillos en una secuencia temporal y utilizar convenciones cronológicas adecuadas mediante el uso de líneas u otras representaciones gráficas.

Por otra parte, las acciones ocurridas en el tiempo nunca pueden explicarse de forma aislada. Los alumnos y alumnas deberían saber demostrar, haciendo referencia a narraciones del pasado, que las acciones tienen consecuencias. Además, es preciso también demostrar que se es consciente de una serie de cambios en un período de tiempo. Ello pasa por contextualizar históricamente los hechos. Para poderlos contextualizar deberán considerarse los rasgos de las formaciones sociales.

No es posible contextualizar los hechos si los alumnos y alumnas no son capaces de demostrar que son conscientes de las motivaciones humanas, con referencia a acontecimientos del pasado.

Tampoco es posible contextualizar el pasado sin comprender que los acontecimientos históricos tienen, generalmente, más de una causa y diversas consecuencias. Así mismo, que tanto unas como las otras son de naturaleza muy diferente, y, por ello, en el momento de explicar problemas históricos, hay que saber situar algunas causas y consecuencias en orden de importancia.

Precisamente es en torno al concepto de cambio en donde se nucleariza este primer objetivo de la Enseñanza de la Historia. Es preciso que los alumnos y alumnas lleguen a demostrar una comprensión clara del concepto de cambio en diferentes períodos temporales y reconocer algunas de las complejidades inherentes a la idea de cambio en el momento de explicar problemas históricos.

Ello supone darse cuenta de la importancia de determinados cambios y de los diferentes ritmos de cambio: rápidos y acelerados o periodos o elementos de larga continuidad histórica. Cuando se examinan problemas históricos se debe poder

diferenciar entre causas y motivos. Para alcanzar este objetivo, los alumnos y alumnas deberían poder adquirir una comprensión extensa de problema del cambio y aplicarla a cuestiones históricas complejas. De esta forma podrían presentar una jerarquía bien argumentada de cambios referentes a cuestiones históricas complejas.

En resumen, es preciso demostrar una *comprensión clara de las características de las distintas formaciones sociales y las complejidades de la interrelación entre causa, consecuencia y cambio en los hechos históricos.*

3.1.2. Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes.

En efecto, los alumnos y alumnas, gradualmente, deberían ser capaces de hacer lo siguiente:

En primer lugar, a partir de la información histórica, los alumnos y alumnas deberían ser capaces de reaccionar ante narraciones sobre el pasado y hacer comentarios sobre las mismas.

En segundo lugar, que lleguen a reconocer que puede haber más de una versión sobre un acontecimiento histórico e identificar las distintas versiones existentes de un acontecimiento. Reconocer que las descripciones del pasado a menudo son diferentes por razones igualmente válidas en una versión o en las otras. En etapas más avanzadas de su vida escolar, los alumnos y alumnas deberían ser capaces de comprender algunas razones generales que explican la diversidad de las versiones sobre el pasado.

Naturalmente deberían llegar a reconocer que las personas influyen en las interpretaciones de un problema histórico. Según su procedencia, la época o el lugar, la visión del hecho es diferente. Es preciso incluso ser conscientes que existe estrecha relación entre las descripciones del pasado y las fuentes utilizadas para formular el relato.

Los alumnos y alumnas deberían ser capaces de evaluar las interpretaciones históricas en función, incluso, de su distorsión, así como, comentar los problemas que surgen cuando uno intenta hacer una Historia "objetiva".

Finalmente, los alumnos y alumnas, al final de sus estudios secundarios, deberían demostrar una comprensión del hecho de que los valores de su época, de su clase, nacionalidad, o creencias afectan a los historiadores en sus juicios sobre el pasado. Y pese a todo ello, deben aprender que la Historia, entendida como saber científico, es la única manera rigurosa y objetiva de explicar los tiempos pretéritos pese a la provisionalidad de sus conclusiones.

3.1.3. Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado.

Este importante objetivo de la enseñanza de la Historia hace referencia a como se obtiene los datos que sirven para construir la explicación histórica. Para alcanzarlo, los alumnos y alumnas deberían ser capaces de extraer información a partir de una fuente histórica seleccionada por el profesor. Posteriormente, y a medida que sus destrezas aumentan, los estudiantes deberían saber adquirir información histórica a través de fuentes diversas que contienen más información de la necesaria y que deben ser valoradas y criticadas, según los procedimientos habituales que los historiadores emplean en la crítica de fuentes.

Pero no es suficiente con saber extraer la información; es preciso saber valorarla; para ello, el alumnado debe comparar el valor de algunas fuentes relacionadas con una cuestión histórica concreta. Es preciso saber reconocer que tipos de fuentes históricas podrían ser utilizadas para una línea concreta de investigación y seleccionar tipos de fuentes que podrían ser útiles para proporcionar información en una investigación histórica.

Es muy importante comparar críticamente las fuentes utilizadas y reconocer que el valor que tienen las fuentes está determinado en gran parte por las preguntas que hacemos sobre los datos que ofrecen sobre su origen o su relación con el tema

del que tratan o al que pertenecen.

Finalmente, demostrar la habilidad para utilizar fuentes a pesar de su mutilación y de sus imperfecciones, así como ser conscientes del carácter de las fuentes de sus diversos usos y limitaciones, las circunstancias de su creación y si se pueden utilizar otras informaciones que sean mejores.

3.1.4. Transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido.

Para ello, es necesario saber describir, en primer lugar, oralmente aspectos del pasado. Sin embargo, hay que saber comunicar cosas del pasado sirviéndose de más de un medio de expresión (mapas, informes, dibujos, diagramas, narraciones, etc). Nuestros alumnos y alumnas deberían ser capaces de seleccionar material histórico relevante con el fin de comunicar un aspecto del pasado, utilizando diversos medios.

Los objetivos que llenan de contenido el enunciado de este apartado, son los siguientes:

- Exponer correctamente una investigación histórica relevante, omitiendo el material superfluo.
- Seleccionar la información relevante a fin de realizar una exposición completa, precisa, equilibrada, haciendo uso de algunas de las convenciones de la comunicación histórica.
- Sintetizar una serie de informaciones complejas y dispares sobre un problema histórico a fin de elaborar una explicación coherente y equilibrada.
- Estructurar información compleja de una forma apropiada a fin de defender una argumentación analítica, coherente y equilibrada sobre un problema histórico.
- Estructurar información compleja de los métodos más apropiados para defender una exposición analítica, coherente y apropiada sobre problemas históricos sustanciales, demostrando que se es consciente de la existencia de enfoques alternativos.

3.2. Objetivos didácticos de la Geografía

Lo que ha caracterizado a la Geografía como ciencia es su preocupación por la diferenciación del espacio en la superficie terrestre y el problema de la relación entre los seres humanos y el medio en que viven. En referencia a estas cuestiones, los principales objetivos generales del estudio de la Geografía son los siguientes:

Objetivo primero. *Proporcionar elementos suficientes para orientarse en el espacio.*

Objetivo segundo. *Comprender que la organización del espacio es el resultado de la interacción de múltiples factores y emitir juicios razonados sobre ello.*

Objetivo tercero. *Ser capaces de leer e interpretar críticamente las representaciones gráficas del espacio.*

Objetivo cuarto. *Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre la organización del espacio se ha aprendido.*

Cuadro 1. Objetivos de la geografía para alumnos de 11 a 16 años. (Elaborado a partir del cuadro de: G. Hugonie *Practiquer la géographie au Collège*. Paris Armand Colin 1992 Pag. 202)

Conocer lugares, espacios para situarse en la tierra	Conocer el espacio y las condiciones de vida de los seres humanos, en sus regiones, localidades y países	Conocer las condiciones de vida, la ordenación espacial etc. en la Tierra	Conocer y comprender los grandes problemas ligados a la utilización de los recursos de la Tierra por las sociedades	Analizar y comprender la organización del espacio (procesos y resultados)	Actuar en el espacio, resolver problemas de ordenación	Adquirir destrezas, actitudes y métodos que permitan conocer y comprender las distintas sociedades
Ejem: Situar información y manejarla: Continentes, océanos, países, zonas naturales y económicas, redes, etc.	Ejem: Análisis de ciudades y naciones	Ejem: Condiciones físicas, económicas, culturales, espaciales y actividades humanas	Ejem: Desertificación; población/ alimentarios; Urbanismo demovimientos; degradación ambiente, Desarrollo desigual, etc	Ejem: Polarización, redes, flujos sistemas. Representaciones espaciales. Noción de interdependencia espacial de un espacio	Ejem: Soluciones para establecer una localización de equipamiento. Estudios de impacto ambiental. Preparar un viaje, etc.	Ejem: Utilizar un mapa, Describir un paisaje. Construir un croquis. Leer un diagrama. Analizar sistemas espaciales. Realizar una encuesta.

3.2.1. Proporcionar elementos suficientes para orientarse en el espacio.

El objetivo primero es el más concreto y sencillo. Por él deberá comenzarse. Implica orientarse físicamente en el espacio mediante el conocimiento de los puntos cardinales, la brújula, los astros y los métodos más usuales empleados para tal fin; implica también saber orientar planos y mapas. Además, deberán realizar croquis, itinerarios, y otros elementos que sirvan para adquirir una percepción lo más correcta posible del espacio físico.

3.2.2. Comprender que la organización del espacio es el resultado de la interacción de múltiples factores.

Ello implica conseguir los siguientes objetivos:

- Identificar algunos de los factores que intervienen en la organización del espacio.
- Comprender que no todos los factores son de idéntica naturaleza.
- Descubrir que no todos los factores tienen la misma importancia.

- Darse cuenta que hay factores que cambian con el tiempo.
- Descubrir cuales son los factores que intervienen en la organización de un territorio.
- Clasificar los distintos tipos de factores que estructuran el espacio.
- Clasificar los distintos tipos de espacios.
- Verificar que las decisiones humanas son cruciales en la organización del espacio en que vivimos.
- Emitir juicios críticos sobre las formas actuales de organización del espacio.
- Proponer alternativas lógicas a una determinada organización del espacio.

3.2.3. Leer e interpretar críticamente las representaciones gráficas del espacio.

Ello implica adquirir las destrezas necesarias para:

- Comprender esquemas elementales de organización del espacio, ya sea mediante croquis o mapas.
- Conocer los signos convencionales más usuales en cartografía.
- Conocer distintos tipos de cartografías.
- Contrastar la información proporcionada por los mapas con la realidad.
- Adquirir autónomamente información sobre aspectos significativos de la organización del paisaje.
- Emitir juicios críticos sobre las fuentes estadísticas y cartográficas.

3.2.4. Transmitir de forma organizada lo que sobre el espacio se ha estudiado o se ha obtenido.

Para ello, es necesario saber describir, en primer lugar, oralmente aspectos de la organización del espacio geográfico. Sin embargo, hay que saber comunicar cosas de la organización espacial sirviéndose de más de un medio de expresión (hacer mapas, croquis, dibujos, diagramas, narraciones, informes, etc.)

Nuestros alumnos y alumnas deberían ser capaces de seleccionar material geográfico relevante con el fin de comunicar un aspecto de éste, utilizando diversos medios. Además, deberían saber organizar y presentar la información a partir de documentos o cartografía que traten temas geográficos, empleando los medios de expresión que sean más adecuados.

Los objetivos que dan contenido a este apartado son:

- Exponer correctamente una investigación geográfica relevante, omitiendo el material superfluo.
- Seleccionar la información relevante a fin de realizar una exposición completa, precisa, equilibrada, haciendo uso de algunas de

las convenciones de la comunicación geográfica.

-Sintetizar una serie de informaciones complejas y dispares sobre un problema geográfico a fin de elaborar una explicación coherente y equilibrada.

-Estructurar información compleja de una forma apropiada a fin de defender una argumentación analítica, coherente y equilibrada sobre un problema geográfico

-Estructurar información compleja de los métodos mas apropiados para defender una exposición analítica, coherente y apropiada sobre problemas geográficos sustanciales, demostrando que se es consciente de la existencia de enfoques alternativos.

4. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.

4.1. Las dificultades para la enseñanza de la Historia

Además de las dificultades hermenéuticas que conlleva cualquier tipo de transmisión de conocimientos, sea cuales fuere su naturaleza, la Historia reúne una serie de características que la convierten en un campo de aprendizaje con especiales dificultades.

En primer lugar, hay que señalar *su propia naturaleza como ciencia social*. Los enfoques actuales de esta disciplina han desterrado definitivamente la Historia de anticuario, el desempolvar el pasado sin más. La Historia supone el conocimiento, análisis y explicación de un todo social pasado. Se trata del conocimiento de un entramado complejo, dinámico, en el que los fenómenos están entrelazados dialécticamente. Por todo ello, la comprensión de los fenómenos históricos supone un dominio de modelos de conocimiento extremadamente abstractos y la utilización de análisis de variables y relaciones difícilmente aislables.

El estudio de la Historia, en toda su complejidad, supone el *uso del pensamiento abstracto formal* al más alto nivel. Queda pues claro que será totalmente imposible intentar ofrecer a los alumnos de ciclos básicos e, incluso, medios, la selección de contenidos que pueden ser manipulados en los ciclos superiores de la enseñanza. Por lo tanto, se hará necesario una presentación de los temas de estudio a niveles adaptados a los estadios operativos del alumnado. Este trabajo constituye una de las tareas que ofrece mayores dificultades para el profesorado, dado lo complicado que resulta aislar informaciones que forman parte de un todo social dinámico.

Una segunda dificultad para el aprendizaje de la Historia radica en la *imposibilidad que ofrece de poder reproducir hechos concretos del pasado*, mientras que las llamadas ciencias experimentales permiten repetir en el laboratorio la mayor parte de los fenómenos que vienen contenidos en los temas del plan de estudios. La posibilidad de un aprendizaje por descubrimiento en física, química o ciencias naturales, se hace mucho más complicada en Historia, en la medida que las investigaciones que los alumnos deben realizar para construir su propio conocimiento, suponen manipular vestigios del pasado que dan una información sesgada y, en ocasiones, de difícil dilucidación. Dicho de otro modo, resulta imposible trasladar a los alumnos a una verdadera ciudad romana o mantener una conversación con uno de los descubridores de América.

Para conocer estos hechos mediante una técnica de investigación, tan solo disponemos de fuentes (restos arqueológicos, documentos, cuadros etc.) que, como es bien sabido, suponen un trabajo de análisis, crítica y relación que comporta una cierta especialización técnica. Es por ello, que muchos profesores prefieren impartir la Historia a través de libros de texto que ofrezcan las informaciones acabadas o mediante explicaciones magistrales en la que la actividad de los alumnos se reduce a copiar apuntes. La destreza y el gran conocimiento de Historia y de psicopedagogía que supone el montar unidades didácticamente aceptables, adaptadas a las diversas edades, es una dificultad añadida al profesorado que se plantea salir de una enseñanza memorística o meramente comprensiva.

En tercer lugar, hay que destacar que *no todos los historiadores están de acuerdo en una misma definición y caracterización de la Historia* como ciencia social. Ni siquiera son aceptados por todos un único vocabulario conceptual y, mucho menos, unas mismas leyes que sirvan de sustrato a los modelos de acercamiento a los datos empíricos. Hay, incluso, quien discute su carácter de ciencia social y sólo ve en ella un instrumento para la defensa de posturas ideológicas o como mero tribunal ético de los hombres del pasado. Es fácil comprender, pues, que esta situación supone una dificultad, añadida a las anteriores, en

la medida que no existe un consenso sobre la naturaleza de la disciplina.

Cuadro 2. Problemas de aprendizaje de la materia histórica.

Los problemas didácticos que inciden en la enseñanza de la Historia fueron planteados en España en el proyecto del grupo barcelonés: "Historia 13-16" a finales de los años setenta. Posteriormente, utilizando como base sus trabajos preparatorios, Carretero, Pozo y Asensio desarrollaron la problemática que venía siendo tratada en el Reino Unido desde finales de la década de los setenta. A través de estos estudios se puso de manifiesto las dificultades de la asimilación de los conceptos temporales, del cambio y la continuidad, del tiempo relativo, de la causalidad, etc. Muchos de los conceptos que se pretendía enseñar en la Enseñanza General Básica se podía afirmar que no era posible su asimilación hasta la etapa del Bachillerato e, incluso, en estadios más avanzados.

Los esfuerzos por superar el fracaso que significaba la enseñanza de la Historia se encaminaron hacia la construcción de modelos de inspiración marxista, en parte copiados de los materiales del Partido Comunista Italiano destinados a adultos u otros surgidos a principios de los años setenta en España, como era el caso del proyecto "Germanía 75". Estos materiales, pese a que generaban un aburrimiento absoluto incluso entre los adolescentes, se intentaron, sin piedad, aplicar a las últimas etapas de la educación primaria o primeros cursos de secundaria.

En cuarto lugar, y desde la óptica del propio alumnado, también podemos encontrar prejuicios que dificultan un aprendizaje de la Historia. La idea más extendida sobre la asignatura es que se trata de *una materia que no necesita ser comprendida sino memorizada*. Utilizando la jerga de los alumnos, la Historia se define como un "rollo" que se aprueba "empollando". Socialmente también se identifica como una especie de saber útil para concursos televisivos o para recordar datos y efemérides. La principal virtud intelectual que se requiere para saber Historia es, según la opinión popular, tener una gran memoria.

En quinto lugar, cuando los *gobiernos utilizan la Historia escolar, aprovechando su poder de ordenación e inspección del sistema, para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos* intentando ofrecer una visión del pasado que sirva para fortalecer sentimientos patrióticos, sobrevalorar las "glorias" nacionales o, simplemente, crear adhesiones políticas. En estos casos la utilización de mitos, tópicos y visiones xenófobas y excluyentes pueden llegar a convertir esta disciplina en un elemento antieducativo

Por último, los profesores, en ocasiones, no colaboran demasiado a borrar estos prejuicios, en la medida que *ofrecen una idea de una Historia con informaciones acabadas*. No hemos encontrado demasiados alumnos que, después de pasar varios años estudiando Historia, comprendiesen el verdadero carácter que tiene la disciplina como una ciencia en estado de construcción, y en la que muy pocas cosas se pueden dar como definitivas. Parte de la responsabilidad de esta situación corresponde a los propios cuestionarios oficiales.

4.2. La enseñanza de la Historia requiere introducirse en el método histórico.

Es importante que la Historia no sea para los escolares una verdad acabada, o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria. Es imprescindible que la Historia se trabaje en clase incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. Es más interesante que los alumnos comprendan como podemos conseguir saber lo que pasó y como lo explicamos que la propia explicación de un hecho o periodo concreto del pasado.

Podría afirmarse que, los métodos y técnicas del historiador tan sólo deben aparecer ligadas a las investigaciones científicas y no se han de utilizar en el ámbito escolar, ya que no se trata de formar investigadores sino ciudadanos cultos. Sin embargo, cuando estas técnicas de análisis y descubrimiento se aplican a la física, química, botánica, geología, o zoología, nadie suele plantear que "no estamos formando a científicos". ¿Por qué?

Hay varias razones: la primera y más importante es la concepción implícita que de la Historia contiene este planteamiento.

Si, desde el punto de vista didáctico, de la Historia no interesa su proceso de elaboración; si no interesa conocer cómo saben los arqueólogos la fecha de las cosas; si no parece necesario que los escolares sepan sobre la base de qué razonamientos hipotéticos construyen los historiadores su visión del pasado; si tampoco interesa cómo analizan críticamente la sociedad; si no interesa cómo se elabora juicios críticos de los textos y fuentes, etc., es que se considera la Historia como un ámbito literario o meramente cultural, y no como una ciencia social, probablemente una de las más antiguas y desarrolladas.

La visión que niega a los escolares conocer los elementos y los métodos de historiar, responde, generalmente, a visión doctrinaria y dogmática de la materia. En esta posición no se esconde un concepto determinado de la enseñanza de la Historia, sino de la Historia misma. Un tipo de Historia que esconda como se adquiere el conocimiento histórico, conduce a introducir simplemente un corpus de mitos más o menos históricos; ello no responde a las necesidades formativas de los jóvenes.

En física, por ejemplo, la presión sobre los fluidos no se practica simplemente para aprender a presionar un fluido, cosa que puede resultar una estupidez, sino que se trabaja en función de la observación de cómo se comportan los fluidos ante la presión ejercida en un punto; y de ahí sale el principio de Pascal. Exactamente igual ocurre en Historia: el uso de la cartografía histórica, por ejemplo, no tiene como objetivo enseñar a mirar mapas sin más; su objetivo se enmarca en el aprendizaje de conceptos tales como cambios espaciales, causas y consecuencias de los hechos etc. No se trata de hacer cosas por practicar una manualidad o por tener distraído al alumnado en actividades. Se trata de "hacer cosas" en un contexto general de acciones fundamentadas y coherentes con relación a la materia que se aprende. Para conocer la Historia hay que conocer el método de trabajo del historiador, y ello conduce a emplear en clase unas estrategias muy concretas, que no pueden derivarse de las habilidades manuales; no se trata de aprender a hacer posters, o aprender a dibujar gráficas, o a aprender a llenar mapas, aun cuando estas actividades puedan formar parte de los determinados procedimientos de trabajo del historiador.

Cuando se estudian disciplinas de tipo experimental este planteamiento está muy claro. Si los métodos y técnicas de trabajo de las ciencias naturales se derivan fundamentalmente del propio método de análisis de las ciencias, debería parecer lógico que en Historia ocurriese lo mismo.

Digamos como conclusión, que hay que plantear la necesidad de enseñar Historia utilizando los instrumentos del historiador; de ellos se derivarán los métodos y las técnicas de trabajo, como en la física los procedimientos se derivan de la propia naturaleza de la investigación.

4. 3. La naturaleza de la Historia y su enseñanza.

Una vez afirmado la necesidad de introducir las cuestiones metodológicas y técnicas como requisito para poder enseñar Historia, la siguiente cuestión a plantearse es la que hace referencia a la naturaleza del conocimiento histórico, y con qué medios debería enseñarse.

Para conocer o comprender un acontecimiento histórico necesitamos recibir información histórica, pero los componentes de esta información no son la finalidad, sino el inicio, ya que la Historia no se reduce a saber los nombres, fechas y acontecimientos. Es necesario una "comprensión" para poder emitir una explicación sobre el por qué ocurrieron las cosas de una determinada forma en el pasado; así, por ejemplo, la respuesta a la pregunta: "¿En qué fecha los musulmanes invadieron la Península Ibérica?", nos puede indicar la memoria del estudiante, pero no nos informa de los cambios y transformaciones que hicieron posible la invasión y el dominio musulmán. Sin embargo, la información es la base para la comprensión.

El primer objetivo fundamental ha de ser la "comprensión" para poder llegar a la explicación. Debe tenerse primero un marco de referencia en el que los acontecimientos cobran sentido. Por ello, uno de los elementos básicos de la comprensión viene dado por la caracterización de las distintas formaciones sociales. Solo dentro de estas caracterizaciones se pueden explicar en parte los hechos sin caer en anacronismos o visiones incompletas de la realidad. El problema que se plantea muchas veces es el que al trabajar temas concretos, muchas veces ligados a la historia local, se pierde la referencia de la explicación general del periodo y del conjunto social en el que está enmarcada la historia de una determinada localidad y, dentro de esta, el relato de un determinado hecho o acontecimiento. Por ello, debe insistirse en la contextualización, que en el fondo supone dar un valor general a un elemento concreto.

Cuadro 3. La Historia local en la escuela.

(Extraído de Joaquim Prats "El estudio de la Historia local como opción didáctica. ¿Destruir o explicar historia? En *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. nº 8 abril 1996)

"Desde el punto de vista pedagógico, la historia de la localidad y, en general, los estudios de entorno pueden constituir un punto de interdisciplinariedad y motor de aprendizajes instrumentales base para la comunicabilidad. Permiten, entre otras cosas, partir de una observación sobre el terreno, situar al alumno en una posición apta para la "investigación" y, por lo tanto, en la línea del aprendizaje por descubrimiento. Pero el estudio de la historia de una determinada localidad o comarca no debe ser por sí mismo, sino como aportación y ayuda para reforzar la adquisición de método y para *aprender a matizar un campo de observación*. (...) Para introducir la Historia de la localidad en las clases se ha de tener presente:

1º El conocimiento, por parte del profesorado, del método de investigación histórica.

2º Que exista una historia elaborada y contextualizada de la localidad que es objeto de estudio.

3º Que existan medios adecuados (fuentes, vestigios etc.) y accesibles y que estos estén suficientemente preparados y convenientemente "tratados" para poder ser entendidos por los alumnos.

4º Que el profesor conozca la metodología didáctica necesaria para traspasar el nivel de la "sopa de anécdotas" y pueda ser capaz de que los alumnos utilicen el estudio de la historia local como método aprender a matizar un campo de observación que tenga significación en un contexto más general. Dicho de otro modo, que el estudio de la historia local sirva para ofrecer y enriquecer las explicaciones de historia general y no para destruir la historia.

La comprensión de los hechos no es posible sin tener presente las creencias de los protagonistas, agentes o pacientes de los hechos. El paso siguiente es la explicación. Aquí se trata de averiguar las causas de los hechos y las consecuencias que se derivan de ellos. Este aspecto es fundamental en la Historia que, a diferencia de otras disciplinas, se interesa más por la significación de los hechos que por los hechos en sí mismos.

A pesar del interés por las causas y consecuencias, el historiador no siempre tiene una certeza absoluta de que aquellas causas sean las únicas o las determinantes de un hecho. Por esta razón, como ya se ha señalado, el pasado es difícil presentarlo con objetividad absoluta. Hemos de seleccionar a los informantes, los documentos, los posibles testigos, etc., y los puntos de vista de los historiadores diferirán en muchísimos casos y, además, cambiarán con el paso del tiempo.

4.4. Método histórico y el proceso de enseñanza/aprendizaje

La naturaleza de la Historia se refleja sobradamente en el método de trabajo del historiador. Desde un punto de vista estrictamente metodológico, el historiador se plantea cualquier trabajo de acuerdo con las siguientes pautas:

-Recogida de información previa sobre el tema objeto de estudio. En esta fase, el historiador recoge y analiza atentamente todos los trabajos, informes, documentos etc., que constituyen el punto de partida de la investigación.

-Hipótesis explicativas. Esta segunda fase del trabajo es la más importante. El investigador formula todas las posibles explicaciones lógicas que articulen todos los elementos o datos posibles de que se disponen, dando una explicación coherente de los hechos y relacionándolo con las explicaciones similares ya investigadas.

-Análisis y clasificación de las fuentes históricas. Naturalmente las hipótesis de trabajo no podrán sostenerse si no se dispone de las fuentes históricas, arqueológicas, o de cualquier índole que permitan contrastar las hipótesis, bien sea para afirmarlas o para

rechazarlas. El historiador deberá clasificar esta información, ordenarla y articularla frente a las hipótesis.

-*Causalidad*. Una vez establecidos los hechos, es evidente que de ellos se derivarán consecuencias, o quizás serán la causa de otros; los testimonios manejados reflejarán los motivos que tuvieron los protagonistas para intervenir o no en los procesos descritos. Todo ello formará el complejo entramado de preguntas, no todas con respuesta, que constituyen el final del trabajo.

- *Explicación histórica del hecho estudiado*. Se trata de elaborar una explicación que enmarque lo ocurrido en una teoría explicativa del pasado. Ello supone no solo averiguar lo más objetivamente posible, que ocurrió, como ocurrió y cuando ocurrió, sino saber por qué ocurrió y en que contexto histórico puede explicarse. Esta sería la fase de interpretación, lógicamente la más difícil, puesto que requiere la poseer una teoría explicativa de carácter general.

El historiador no puede renunciar a este método que constituye la esencia del oficio. Puede variar la naturaleza de la información, pueden diferir las fuentes, pero la esencia de la investigación no cambiará. Se repite así la idea eje en la que venimos insistiendo: hay que implementar una enseñanza de la Historia que tenga muy presente como es el método de análisis histórico. Ello implica enseñar a historiar o enseñar el oficio de historiador. En este caso, habría que dotar a los alumnos y alumnas de un bagaje conceptual y metodológico básico, es decir, los instrumentos básicos del trabajo científico en Ciencias Sociales.

4. 5. Metodología didáctica

Un planteamiento didáctico correcto comporta realizar los pasos que ya se han tratado en otros capítulos de esta obra. *Determinar objetivos, seleccionar los contenidos, secuenciarlos correctamente, confeccionar de unidades curriculares, determinar que actividades son las más adecuadas en cada momento del proceso educativo, que actividades hay que preveer para ampliación y refuerzo, y, por último, establecer los criterios y estrategias de evaluación.* Estas actividades didácticas son de carácter general y su dominio no es propio de ninguna área curricular, sino común a todas. Por esta razón no vamos a tratar estas cuestiones en este apartado y nos limitaremos a establecer unas líneas de actuación que tendrán que informar los procesos de selección, secuenciación y confección de unidades curriculares.

A continuación, expondremos que actividades deben estar presentes en todo el proceso didáctico para un correcto aprendizaje de la Historia. Los podemos resumir en los siguientes puntos: aprender a formular hipótesis; aprender clasificar de fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes y, por último, el aprendizaje de la causalidad y como iniciarse en la explicación histórica. Este último tema, dada su complejidad, se tratará en un epígrafe específico.

4.5.1 Aprender a formular hipótesis de trabajo.

Introducir a la formulación de hipótesis de trabajo implica reconocer previamente el concepto de hipótesis, es decir, una suposición lógica y razonada que se formula para iniciar una investigación que puede confirmarla o desecharla. Una hipótesis de trabajos es siempre una suposición provisional.

Para aprender a formular hipótesis en Historia hay que plantear problemas históricos cuya resolución implique formular una o varias hipótesis. Hay que distinguir entre hipótesis y ocurrencia; no toda ocurrencia es una hipótesis de trabajo, ya que se trata de suposiciones lógicas y razonadas, es decir, que tengan una base de apoyo. La formulación de hipótesis deriva siempre de la existencia previa de un problema. Por lo tanto, para introducir a los alumnos y alumnas en la formulación de hipótesis hay que partir de unos problemas mas o menos sencillos.

Las hipótesis serán las suposiciones lógicas que intentan dar respuestas al problema planteado.

Es evidente que la Historia, por su misma naturaleza ayuda a formular muchísimas hipótesis en campos y temas mas variados, desde la prehistoria hasta la actualidad. Las hipótesis formuladas sobre objetos materiales pertenecientes a un pasado próximo o remoto, son las más elementales y quizás los primeros tipos de hipótesis que podemos plantear. Mientras que en los

últimos años de la educación secundaria las hipótesis pueden adquirir una gran complejidad.

Las hipótesis formuladas deben ser demostradas o rechazadas. Para ello disponemos de las fuentes históricas, es decir, del testimonio de los “informantes” (que pueden ser también: objetos, edificios, imágenes, etc.) que fueron testigos o parte del tema que se estudia. Las fuentes deben ser contrastadas con otras de otros lugares ya conocidas y estudiadas; son pistas que por comparación con las fuentes estudiadas, permiten ubicarlas, datarlas o simplemente contrastarlas. En otras ocasiones, el historiador requerirá informes técnicos que le permiten verificar un documento; así, por ejemplo, un jeroglífico requiere ser descifrado y ello es una técnica compleja. Lo mismo ocurre con un análisis de carbono-14 efectuado en un laboratorio físico-químico.

En conclusión, la formulación de hipótesis es uno de los primeros pasos de una investigación que da lugar al uso de fuentes históricas con el fin de verificar o desechar la proposición hipotética.

4.5.2. Aprender clasificar fuentes históricas.

Aprender a conocer la naturaleza de las fuentes, el tipo de fuentes y saber buscarlas, ordenarlas y clasificarlas es una de las tareas subsiguientes que cabría plantear. Para ello, hay que poner al alumnado en contacto directo con fuentes muy diversas, bien sean orales o escritas; plantear también que las fuentes históricas pueden ser materiales, con soportes de papel, de piedra, de metal, etc..

CUADRO 5. Tipos de fuentes primarias.

Las fuentes primarias, son aquellas que fueron producidas al paso mismo de los acontecimientos de los cuales nos informan, son variadísimas:

-Fuentes materiales: Edificios, caminos, instrumentos, vestidos, armas, monumentos, etc

-Las fuentes escritas, (cartas, tratados, crónicas, documentos legales, etc.)son una de las bases más importantes sobre las que se construye la Historia. Entre ellas se encuentran también las de tipo periodístico: prensa, revistas y material gráfico.

-Las fuentes iconográficas (grabados, cuadros, dibujos, etc), son abundantes y el profesorado las tiene siempre a su alcance. Sin embargo, la mayoría de las veces las utilizamos como meras ilustraciones, sin entrar en el análisis de sus contenidos.

- Fuentes orales. A menudo poco utilizadas y son, sin embargo, importantes para la Historia reciente: registrar la voz del abuelo que nos explica como trabajaba, como se divertía, que hizo en determinada efeméride, como transcurrían los días de fiesta durante el tiempo de su juventud, etc..

Hay quien afirma que la Historia debería “pisarse”, en el sentido que cuando hablamos, por ejemplo, de la Edad Moderna deberíamos pisar alguna ciudad colonial del siglo XVIII; para comprender la revolución industrial deberíamos poder visitar una fábrica o un barrio burgués, entrar en sus casas y compararlo con los suburbios obreros del mismo momento. ¿Podemos comprender la aventura americana sin haber subido nunca en buque de vela?. ¿Es posible imaginar lo que fue la Segunda Guerra Mundial sin haber sentido de alguna forma la angustia de un bombardeo aéreo?. Naturalmente, una fábrica puede ser una magnífica fuente para la Historia del siglo XIX, como lo es una catedral, una ciudad colonial, un yacimiento arqueológico o un periódico antiguo, etc. La cuestión principal radica en saberlo identificar como documento histórico, en saber acercarse a él con actitud especulativa y con sensibilidad científica.

4.5.3. Aprender a analizar las fuentes

Uno de los factores más importantes para el trabajo que simule la tarea del Historiador es el adiestramiento en el análisis de fuentes históricas. Si clasificar es importante, no menos importante es enseñar a obtener información y descodificar los distintos tipos de fuentes.

Las fuentes escritas requieren una técnica de lectura detallada, en la que el alumnado deberá ir descifrando la información histórica que nos proporciona el documento. No se trata de resumir, sino de “leer” con mentalidad indagativa para obtener noticias directas o indirectas de la época.

Por lo que se refiere a las fuentes iconográficas es evidente que existe una gran variedad de géneros. Como ejemplo vemos en el cuadro 7, “Cómo analizar la columna Trajana”, la manera en que se puede abordar el análisis de esta fuente iconográfica. No constituye ninguna novedad el que los relieves de tradición helenística y romana se concebían como auténticas descripciones de los acontecimientos. Al igual que ocurre con los textos escritos, aquí el artista no tomaba apuntes de una batalla ni conocía la situación exacta de los ejércitos. Por lo tanto, el relieve siempre es *un relato arreglado* de aquello que aconteció. En realidad es como una especie de diario o noticiario de lo ocurrido.

Cuadro 7. ¿Cómo analizar la Columna Trajana?

La columna Trajana, de donde se extrae esta información, esta constituida por 114 viñetas. Si reparamos en las primeras imágenes de la columna, los temas tratados son los siguientes:

1. Fortificaciones romanas a lo largo de la frontera del Danubio.
- 2 y 3. Las tropas romanas cruzan el río con puentes de barcas.
4. El Emperador celebra su primer consejo de guerra, cuando el ejército ha atravesado el río.
5. Se celebra un sacrificio a los dioses, en acción de gracias (*la lustratio*).
6. El Emperador se dirige a las tropas.
7. Los soldados construyen un campamento fortificado.
8. El Emperador supervisa la construcción del campamento.
- 9 y 10. Los soldados cortan árboles para construir fortificaciones.
11. Un espía enemigo es capturado y conducido al interrogatorio.
12. Un escuadrón de caballería a punto de efectuar una batida, al tiempo que se construye el campamento.

Con estos ejemplos podemos ver el detalle con el que se hace el relato de la campaña militar. Podríamos ahora estudiar cada uno de estos relieves; por ejemplo, si elegimos el relieve número 1 nos damos cuenta que los campamentos del *limes* se fortificaban con un *val·lum* de madera, en cuyo interior se ubicaban las tiendas de campaña de los legionarios, concebidas como auténticas

cabañas de ladrillo, con techos de tejas; los abastecimientos se efectuaban por vía fluvial, mediante barcas que transportaban botas de vino y sacos que contenían, probablemente, la harina.

En el relieve número 2, observamos que el paso del río se hace desde cabezas de puente que eran auténticas ciudadelas fortificadas. Si siguiéramos con la observación del relieve, de como operaban los ejércitos romanos en su lucha contra los bárbaros de la Dacia, etc. Esta descripción es de naturaleza idéntica a las narraciones que nos proporcionan los cronistas en sus textos escritos.

¿Cómo podríamos trabajar con este tipo de fuentes iconográficas? El método es muy semejante al de las fuentes escritas. Se trata de intentar imaginar que el relieve es como un continuo de ilustraciones de una especie de "cómic". Deberíamos preguntarnos: ¿Qué elementos observamos?. ¿Cómo son?. ¿Qué representan?. ¿Qué actividades realizan los personajes?. ¿Qué objetos usan?. En el caso del análisis de textos teníamos que imaginarnos los escenarios a base de las descripciones. Aquí ocurre lo contrario; tenemos los escenarios y hay que imaginar la descripción. No parece difícil sugerir pautas de trabajo tenían presente estas premisas.

4.5.4. Aprender a valorar las fuentes.

Se trata de introducir al alumnado a la crítica de fuentes ya que los documentos que nos informan sobre el pasado han sido a menudo manipulados, tergiversados, llegan incompletos y algunos de ellos totalmente falseados. Aunque no existiese manipulación o falseamiento deliberado, cada fuente expresa la óptica particular de un individuo, o de su grupo, familia o clan, etc., además, surge en un determinado contexto, generalmente lleno de contradicciones, tensiones o tendencias. Todo ello debe ser descubierto para poder valorar correctamente la información que nos proporciona.

Es preciso, también, poder contrastar las fuentes con otras distintas, contrarias, para establecer todas las posiciones y ópticas posibles. La realidad no es nunca la suma de todas las partes de un todo. No podemos analizar cada parte por separado; hay que estudiar la documentación de forma global, entendiéndolo como diversos enfoques sobre un mismo problema.

La crítica de fuentes textuales es un ejercicio que se viene realizando, como mínimo, desde el Renacimiento y no es superfluo insistir en sus principios más importantes. Podríamos examinar como ejemplo un tipo de fuente de las denominamos clásicas, y nada mejor, que Julio César en sus conocidos *Comentarios sobre la Guerra de las Galias*. Esta obra está llena de discursos, proclamas y exhortaciones más o menos largas. Naturalmente ninguno de estos textos corresponden a palabras efectivamente pronunciadas por sus supuestos protagonistas. En realidad allí, en el lugar de los hechos, no había taquígrafos, ni magnetófono, ni era normal tener los discursos escritos de antemano.

Pensemos, por ejemplo, un jefe militar que se quiera dirigir a las tropas; es difícil que se hiciera sentir por una multitud de tres o cuatro mil guerreros en formación de combate. En realidad estos guerreros ocuparían una extensión de casi un kilómetro. ¿Cómo podría haber pronunciado un discurso sin altavoces?. ¿Quién podría haber estado en aquellos momentos trágicos, previos al combate, tomando nota taquígrafa?. Además, estos discursos, a menudo, contienen razonamientos muy difíciles de hacer en pleno campo de batalla. Como mucho, se podrían gritar frases cortas, que luego se repetirían continuamente o que un caudillo militar podría ir transmitiendo a medida que cabalgaba delante de las tropas. Tal vez, algunas de estas ideas podrían corresponder a frases realmente pronunciadas por el protagonista en el seno de un pequeño grupo, antes de iniciar el combate. En todo caso, lo que es cierto es que los mencionados discursos no fueron pronunciados jamás con las florituras oratorias con que nos han sido transmitidas por los autores de las fuentes primarias.

¿Qué son entonces estos textos?. ¿Son fabulaciones literarias sin base real?. ¿Qué podríamos plantear desde la crítica textual?. Naturalmente son composiciones literarias, libremente elaboradas por los autores antiguos con la finalidad de intentar transmitir la sensación de angustia, de euforia, de terror o de grandeza del momento histórico. No podría ser de otra forma. Pero ello, no significa que no ofrezca información interesante para el historiador. Lo que deberá saberse es que información es parcial por interesada, o por ser, simplemente, el punto de vista de una de las partes del conflicto.

Por ello, ante una fuente textual es necesario que nos planteemos, que intentemos averiguar las condiciones en las que pudo elaborarse la fuente. Que intenta conseguir y que relación tiene el emisor con el hecho. Estos aspectos condicionan la

veracidad de lo relatado o, simplemente, la parcialidad mayor o menor del que escribe. Los discursos de Cicerón, que eran leídos delante de una asamblea selecta, en un estilo bien depurado y preparado; en estos casos si que sabemos que el Senado romano escuchó aquellas palabras. Pero aquí nos deberíamos preguntar: ¿qué pretendía Cicerón al defender aquellas ideas? ; ¿a favor o en contra de quienes estaba? ; ¿qué problema dio origen a sus intervenciones? ; ¿cuáles eran sus intereses en esta cuestión?.

Hemos examinado dos tipos distintos de fuentes primarias; en el primer caso hemos visto narraciones, crónicas o históricas en los que sus autores tienen un argumento, un mensaje y un objetivo. Para conseguir el objetivo, pone en boca de los protagonistas aquello que creen que es lo mas adecuado para convencer al lector, para transmitir al lector el sentido de la Historia.

En el segundo caso se trata de documentos que se redactaron para ser presentados y leídos delante de un auditorio. Naturalmente, en estos casos, la fuente es necesario contextualizarla correctamente, ya que probablemente transmite una información literal pero fue escrita para conseguir algo en una polémica o en un conflicto, y la posición, en este caso de Cicerón no era neutra en el senado romano.

Ademas de todo cuanto hemos dicho, el análisis crítico de fuentes deberá tener en cuenta otros factores, como el autor o autores materiales de la fuente textual; por el protagonista o sujeto de la acción, por las circunstancias y condicionantes materiales en los que se desarrolló la acción o el hecho y finalmente por la forma como lo relata.

Cuadro 8. ¿Cómo detectar la falsedad, parcialidad o subjetividad de una fuente histórica?

1º El autor o autores de las fuentes no disponen de toda la información fiable ni precisa para informarnos de un suceso. Ello puede darse por no hallarse el informante en el lugar adecuado y en el momento preciso; o bien porque el informante desconoce, por ejemplo, la lengua o las costumbres sociales de la sociedad de la cual pretende informar objetivamente. Sea por un motivo o por otro, nos conduce a errores involuntarios. Es importante preguntarnos, ante cualquier tipo de fuentes por la situación del informante en el momento de emitir su información. ¿Podía realmente ver lo que ocurría?.

2º El autor o autores de la fuente puede que no tengan libertad para decirnos, aquello que saben o han visto sobre un suceso. Un cronista pagado por un magnate no puede escribir nada que perjudique la imagen del magnate; un periodista sujeto a control político no puede informar de determinados hechos. En estos casos, el historiador debe preguntarse ¿de quién depende?, ¿quién le paga? ¿Cuál es su base de apoyo? ¿era realmente libre de opinar? etc..

3º Una fuente puede estar distorsionada por la adscripción del autor de la fuente a un determinado grupo social, o económico, o político, o religioso o nacional. ¿Podía un cronista ingles del siglo XVI hablar de Felipe II sin que un escalofrío recorriera su cuerpo?. ¿Podía un cronista luterano hablar desapasionadamente de las matanzas de protestantes?, o bien ¿podía un obrero bolchevique narrar desapasionadamente los hechos en los que se vio involucrado en 1917 y de los que fue protagonista?. Es por todo ello que hay que situar a la fuente en su lugar apropiado, en su contexto histórico (social, ideológico, político etc)

4.6. EL PROBLEMA DEL APRENDIZAJE DE LA CAUSALIDAD HISTÓRICA

Establecer las causas de los hechos históricos y explicar correctamente un acontecimiento o periodo es el último paso que realiza el historiador para completar una investigación. En el ámbito escolar la explicación histórica, que incluye las causas y las consecuencias, se suele dar cerrada, como si fuera un axioma, y el alumnado difícilmente puede suponer como se ha llegado a ello. Por lo tanto esta parte del proceso de aprendizaje deberá considerarse como final de un proceso formativo en el que se irán haciendo, como más adelante se dirá, sucesivas aproximaciones para poder llegar a elaborar una explicación razonada y basada en evidencias. Hemos incluido en el título del apartado la palabra “problema” porque esta parte de las actividades de aprendizaje resultan complejas dada la tendencia que existe a confundir causa y motivo y, sobre todo, a ver el pasado con criterios morales y no científicos.

4.6.1. Aprender a preguntarse sobre los hechos del pasado

Dentro de los cometidos del historiador se halla el interrogarse sobre el pasado, es decir, que tipo de cuestiones podemos pedir al pasado. Es natural que una buena parte de estas preguntas se refieran a la causalidad, es decir, a analizar las causas por las cuales en determinados momentos ocurren los hechos. Enfocar el problema de la causalidad histórica significa establecer la correcta comprensión de las relaciones causa-efecto; naturalmente los hechos históricos poseen más de una causa. Este problema, a menudo limitado a la Historia, es susceptible de aplicación a otros campos tales como la economía, la Antropología, la Geografía y otras disciplinas sociales.

La comprensión de la causalidad en Ciencias Sociales exige unos procesos formales generales e integrar conceptos específicos de disciplinas diversas, de modo que establecer las causas y consecuencias es una tarea compleja. El establecimiento de la causalidad presenta dificultades evidentes para los alumnos de los primeros ciclos. Ténganse en cuenta que el intervalo entre causa y efecto suele variar; en los procesos históricos puede ser que un hecho tenga consecuencias a corto plazo, a largo plazo, directas e indirectas. Además, hay causas coyunturales y causas estructurales de los hechos.

Por otra parte, hay que prever que los acontecimientos tienen más de una causa y tienen más de una consecuencia. Además, pueden plantearse hechos que son causa y a la vez una consecuencia, en sucesiones temporales ininterrumpidas.

Finalmente, es importante diferenciar los motivos de las causas. Entendemos por motivos las razones que los hombres y mujeres tenemos para hacer o no hacer las cosas; también en este caso no actuamos por un sólo motivo.

Tanto las causas como los motivos son susceptibles de ser clasificados en económicos, sociales, políticos, ideológicos, etc.

4.6.2. El aprendizaje de la causalidad

Con respecto a la adquisición de este concepto en los primeros estadios de la escolarización, hay que tener presente que el pensamiento del niño se ve limitado temporalmente y sólo es capaz de comprender relaciones de causa/ efecto si estas están muy próximas en el tiempo. Entienden relaciones simples de una o dos variables, siempre que sean inmediatas.

En las etapas subsiguientes, correspondientes al final de la educación primaria y el inicio de la secundaria, el alumno puede empezar a diferenciar tipos de causas, aun cuando esta capacidad de distinción no está generalizada; hasta el final de esta etapa le será muy difícil entender que un hecho puede tener más de una causa. Por lo tanto, estos conceptos sólo pueden trabajarse a partir de situaciones cotidianas y reales. Este será el momento en que se puede ampliar a problemas de tipo mecánico, geográfico, antropológico, pero es discutible que se puedan aplicar al tiempo histórico.

Solamente cuando nos hallamos ante el grupo de edad de alumnos de cursos medios o superiores de la educación secundaria puede empezarse a trabajar los temas causales globalmente, es decir, estableciendo una red de relaciones causa-efecto entre diversos hechos y situaciones. Para conseguir este objetivo resulta útil iniciarse en la investigación histórica a partir de juegos de simulación o "trabajos de detective", tal como se plantea en el Proyecto "Taller de Historia" del grupo "Historia 13-16" (ver bibliografía). A edades superiores a los 15 o 16 años es cuando el alumnado será capaz de atribuir un fenómeno a varias causas que actúan conjuntamente y a tratar cada causa como una variable que, pese a que puede actuar interrelacionadamente con otra variable, debe poder ser analizada independientemente del resto.

En esta etapa ya se pueden diferenciar las explicaciones causales, o sea, las que se refieren a las circunstancias que causaron el acontecimiento de las *explicaciones intencionales* que se refieren a las motivaciones que tuvieron las personas para intervenir en los hechos. Precisamente son las múltiples relaciones que se establecen entre las explicaciones causales e intencionales las que posibilitan la formulación de una teoría que explique el acontecimiento.

Los elementos que han de servir de base para trabajar lo anteriormente expuesto son los siguientes:

La causalidad es una noción temporal y requiere ser abordada en un aprendizaje en espiral, aplicando sus aspectos más simples en los primeros estudios sistematizados de la Historia. Entre los componentes de la causalidad, que influyen en la enseñanza de la Historia debe tenerse en cuenta los siguientes:

a) *Principio de la Ley General de Causalidad*, es decir, que en condiciones iguales, a toda causa le sucede un mismo

efecto. La causa es siempre origen del efecto y le precede en el tiempo.

b) *Reglas de interferencia*: permiten decidir qué causas e intenciones son las más adecuadas para la explicación histórica en un momento determinado. Su comprensión exige un pensamiento formal.

c) *Elaboración de teorías explicativas* que relacionan las diversas causas (económicas, jurídico-políticas, sociales e ideológicas) en una red conceptual jerarquizada y compleja.

4.6.3. Como acercar al alumnado al concepto de causalidad

La enseñanza-aprendizaje de la noción de causalidad e intencionalidad se suele plantear en tres niveles de comprensión. El primero es el más sencillo: trata de identificar el "por qué" ocurrieron los hechos. Se trabaja con simples problemas de causalidad lineal, en una mera relación de causa efecto.

El segundo nivel de comprensión introduce la acción intencional y se inicia con la identificación de diferentes tipos de factores causales y acciones intencionales.

El tercer nivel es el más complejo, ya que se articulan la explicación intencional y la causal, como ocurre en la realidad, y se elaboran teorías explicativas más o menos complejas. Se supone que para abordar este aprendizaje el niño debe haberse familiarizado ya con algunos aspectos del trabajo del historiador, tales como el planteamiento de las hipótesis, clasificar y analizar las fuentes, evidenciar las contradicciones de los testimonios etc.

En un primer nivel de comprensión, el objetivo fundamental consiste en pasar de la noción intuitiva de la causalidad a una noción científica de la misma, mediante la comprensión de la ley general de causalidad. Se explica el concepto de causalidad lineal en su relación de causa-efecto.

Las estrategias, en este nivel, pueden ser juegos de simulación que permiten determinar los esquemas conceptuales que poseen los niños y presentar los nuevos conocimientos mediante un organizador previo: se trata de problemas simples que se resuelven mediante cuestiones del tipo "¿por qué descarrila el tren?". La respuesta que se pide puede ser, inicialmente sencilla: "la vía estaba en rota".

El segundo nivel tiene por objetivo comprender la noción de intencionalidad y su tipificación en económica, social, jurídico-política e ideológica. También puede plantearse a través de juegos de simulación de la vida cotidiana mediante un relato breve. A partir de ellas se pueden determinar los motivos de un joven de 17 años para trabajar en Londres en vez de estudiar medicina, o los de Marta para cursar periodismo en vez de enfermería, etc.. Respecto al problema visto en el nivel anterior se podría complicar la explicación causal con preguntas como: ¿quién es el responsable del mantenimiento de las vías?, ¿qué hicieron los que deben vigilar el tránsito de trenes en la zona?, ¿por qué no se invirtió dinero suficiente para mejorar el trazado o para sustituirlo por uno más seguro?, etc.

Cuando estas preguntas comienzan a responderse de manera racional y, globalmente satisfactoria, deben comenzarse a introducir temas explícitamente históricos: las causas y motivos de un hecho concreto (por ejemplo, los motivos hacia que los conquistadores españoles se dirigieran a América y las causas del llamado descubrimiento).

Finalmente, en un tercer nivel de comprensión, el objetivo ya puede ser la multicausalidad, utilizando las leyes de la inferencia y elaboración de teorías explicativas. En los trabajos de Pozo y Carretero en los que se analizan determinadas experiencias entre adolescentes y adultos referidas a la causalidad histórica, los resultados parece que indicaron que el dominio de la causalidad dista de ser completo en los estudiantes no expertos en Historia. Sin embargo, parece obvio que la causalidad histórica compleja es de difícil adquisición tanto para niños y niñas como para adolescentes y, incluso, para los mismos adultos.

HISTODIDACTICA: Enseñanza de la Historia/ Didáctica de las Ciencias Sociales
Página de Dr. J. Prats, profesor de la Universidad de Barcelona(España)