



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster
A-Línea 1

**Análisis de las problemáticas y retos de la enseñanza de las
Ciencias Sociales en la Educación Secundaria y Bachillerato**

**Analysis of the problems and challenges of the teaching of the Social
Sciences in Secondary Education and Baccalaureate**

Autora

Ana López Martín

Director

Borja Aso Morán

Facultad de Educación

2022

Resumen

El presente trabajo pretende ser una reflexión sobre cinco grandes retos o problemáticas existentes en las Ciencias Sociales dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje en las etapas de Secundaria y Bachillerato. De los cinco retos planteados, el primero se encuentra inmerso en las materias de Geografía, Historia e Historia del Arte mientras que los cuatro restantes se encuentran presentes en la disciplina histórica. El propósito final del trabajo es ofrecer una posible solución de los retos seleccionados a través del análisis de las diversas teorías que han planteado diferentes autores, así como sus propuestas.

Palabras clave: Ciencias Sociales, empatía histórica, cambio y continuidad, multicausalidad, memoria, multiperspectiva y enseñanza-aprendizaje.

Abstract

This paper aims to be a reflection on five major challenges or problems existing in the Social Sciences within the context of teaching-learning in the Secondary and Baccalaureate stages. Of the five challenges posed, the first is immersed in the subjects of Geography, History and History of Art while the remaining four are present in the historical discipline. The final purpose of the work is to offer a possible solution of the selected challenges through the analysis of the various theories that different authors have proposed, as well as their proposals.

Key words: Social Sciences, historical empathy, change and continuity, multicausality, memory, multiperspectivity and teaching-learning.

Índice

1. Introducción.....	4
2. Análisis de cinco retos o problemáticas en las Ciencias Sociales.....	5
2.1 Uso abusivo de la memorización: ¿Reside su origen en el método de evaluación?.....	5
2.2 Perspectiva histórica VS Presentismo.....	14
2.3 Dificultad para entender la causalidad y la explicación multicausal.....	22
2.4 Cambio y continuidad.....	28
2.5 Dificultades en la comprensión del carácter relativista de la interpretación de la Historia.....	33
3. Conclusiones.....	40
4. Bibliografía.....	43

1. Introducción

Más allá de la concepción preconcebida sobre las disciplinas histórica y geográfica que impera en las mentes no sólo del alumnado sino también de progenitores e incluso de instituciones políticas que a lo largo del tiempo han ido menguando las horas lectivas correspondientes a estas materias tanto en Secundaria como en Bachillerato, las Ciencias Sociales no son simples, no se reducen a un compendio de contenido que los alumnos han de memorizar, no se centran en tediosas listas de reyes, guerras y fechas que han de saber ni tampoco son historietas que han de escuchar y reproducir. La Historia, la Geografía e incluso la Historia del Arte son disciplinas complejas que han de ser analizadas con exhaustividad y que, al igual que las Matemáticas o la Física, requieren de métodos que han de ser aprendidos y puestos en práctica para poder adquirir el conocimiento que subyace en ellas.

Como toda ciencia su complejidad muestra dificultades, problemas a la hora de ser aprendida por los alumnos y también a la hora de ser impartida por los docentes. Es por ello por lo que se pretende en el presente trabajo exponer y analizar algunas de las problemáticas latentes en el ámbito geográfico y, especialmente, en el histórico. Indudablemente existen numerosos retos en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Geografía, la Historia e incluso la Historia del Arte, la gran olvidada en la enseñanza y relegada a un ínfimo lugar en los libros de texto y en los currículos. No obstante, se ha seleccionado 5 retos que han sido considerados unos de los más importantes, sobre todo en el ámbito histórico. Esto no ha de ser entendido como una muestra de infravaloración de otras problemáticas que muestran la Geografía y la Historia del Arte, pero dado que no es posible abarcar en dicho trabajo todas las problemáticas de las tres disciplinas se ha optado por centrar el análisis en aquellas que pertenecen al ámbito histórico, que presenta un mayor peso en el currículo de Secundaria y Bachillerato.

Si bien es cierto que 4 de los 5 retos seleccionados se encuentran en la disciplina histórica, el primero de ellos no cabe duda de que predomina en las tres áreas y resulta ser el gran problema que impide que los alumnos aprendan de forma adecuada dichas materias y que estas hayan adquirido con el paso del tiempo una reputación que poco tiene que ver con la realidad de las mismas. Es por estas razones por las cuales se ha posicionado “El uso abusivo de la memorización: ¿Reside su origen en el método de evaluación?” como primer reto o problemática a analizar pues se ha considerado el más importante de todos ellos y la raíz del problema de las 3 disciplinas. Posteriormente, se analiza los 4 retos seleccionados, tratando en ellos los autores que los han abordado, las teorías y las posibles soluciones que ofrecen a cada uno de ellos. Por último, en la parte final de algunos de los retos se presenta un pequeño proyecto personal de cómo los abordaría en el aula para que los alumnos los fuesen aprendiendo. Asimismo, se ha insertado en el trabajo conocimientos adquiridos en el transcurso del máster y vivencias del prácticum I y II que lo complementan y, en mi opinión, lo enriquecen.

2. Análisis de cinco retos o problemáticas en las Ciencias Sociales

2.1 Uso abusivo de la memorización: ¿Reside su origen en el método de evaluación?

Uno de los grandes debates planteados en el ámbito de las Ciencias Sociales, especialmente dentro de la disciplina histórica, es que esta no puede limitarse única y exclusivamente a memorizar y reproducir conocimientos académicos o narrativas del pasado. El estudio de la historia debe de suponer no sólo el memorizar ciertos conocimientos sino también aprender a representar y dar significado al pasado. Debería de estar centrado en el aprendizaje de la construcción de conocimientos históricos propios que sirvan para pensar y entender la realidad social. Dicho de otra forma, la disciplina histórica debería de estar centrada en el desarrollo del pensamiento histórico, un conocimiento que exige de un procedimiento formativo gradual de instrucción. Con este pensamiento los alumnos tendrían la capacidad de representar el pasado utilizando para ello conocimientos sustantivos o de primer orden (fechas, datos, personajes, conceptos, etc.). Además, se encontrarían en posesión de habilidades estratégicas para dar significado a ese pasado, entendidas como contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos (Serrano y García, 2014).

Pese a que en la actualidad se está de acuerdo con la idea de que tanto la disciplina histórica como la geográfica va más allá del mero acto de memorizar, sin lugar a duda, uno de los retos o problemas más predominantes en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales es el uso abusivo de la memorización que realizan los alumnos para superar dicha asignatura. Lo cierto es que actualmente y durante mucho tiempo la asignatura de Geografía e Historia ha sido considerada por los alumnos como una materia que tiene como objeto la mera repetición de los contenidos que aparecen en el libro de texto. Bajo esta férrea concepción, los estudiantes han desechado cualquier posibilidad de que en dicha asignatura se les plantee actividades de razonamiento, de reflexión. De hecho, no es algo inusitado que los alumnos relacionen ideas como “aprender de memoria”, “copiar del libro” y “hacer resúmenes” con esta materia. Si analizamos adecuadamente la situación, esta visión de las Ciencias Sociales no es exclusiva de los estudiantes, sino que también prevalece entre los progenitores de dichos alumnos. Esta idea queda de manifiesto cuando, a la hora de suspender dicha materia, los padres insisten a sus hijos en que sólo han de estudiar más puesto que se trata de una asignatura de dedicar horas a memorizar el contenido, quedando implícita la afirmación de que la asignatura no tiene mayor complejidad (Carretero, 2002).

Dicha idea sobre la asignatura de Ciencias Sociales nos conduce a alumnos que única y exclusivamente memorizan los contenidos del libro para, posteriormente, plasmarlos en los exámenes. Los estudiantes pasan horas y horas delante de un libro de texto memorizando palabra por palabra el contenido sin llegar a comprender muchos de los procesos históricos, inclusive sin saber el significado de muchos conceptos que aparecen.

Como consecuencia, nos encontramos con alumnos que reproducen los contenidos al milímetro sin ser capaces en muchos casos de transformar con sus palabras aquello que han estudiado, pudiendo incluso llegar a entrar en «pánico» porque no saben continuar su redacción debido a no recordar alguna palabra, y olvidan una vez realizado el examen todo contenido, cayendo este en saco roto. Podríamos afirmar que el proceso de aprendizaje de los alumnos en la materia es cuasi nulo pues realmente no adquieren ningún conocimiento que sea realmente significativo. Así, no es de extrañar que la sociedad conciba la asignatura de Geografía e Historia como inútil, siendo frecuentes las afirmaciones del tipo “para que estudiar los diferentes monarcas de España si hoy día puedes buscarlo en internet”, quedando de esta forma ambas disciplinas desprestigiadas paulatinamente.

Prueba de ello son los numerosos análisis realizados a las pruebas de acceso a la universidad donde se puede apreciar la precariedad de los conocimientos que poseen los estudiantes en el ámbito histórico. En uno de dichos estudios, llevado a cabo en la Universidad de Valencia en las convocatorias de junio de 2012 y 2013, de los 100 exámenes seleccionados del primer año y de los 168 del segundo, se pudo apreciar con total nitidez que los resultados obtenidos evidenciaban que el acceso al conocimiento histórico dado en los centros no ayuda al desarrollo de un aprendizaje crítico que permita al alumno integrar el conocimiento que posee y orientarlo hacia el entendimiento de problemas sociales del pasado y del presente. Del análisis realizado a las pruebas seleccionadas, los resultados llegaron a ser bastante deficientes. El grueso del alumnado sólo era capaz de reproducir de memoria contenidos, constatando un nivel de aprendizaje multiestructural. Este grupo de estudiantes se limitaban a la descripción de numerosos datos, pero no los estructuraban ni tampoco establecían relaciones causales (Serrano y García, 2014).

En lo referente al análisis de la capacidad de manejar fuentes textuales por parte del alumnado, se comprobó que más de la mitad (55,3%) mostraban en sus escritos una *complejidad cognitiva baja*. De las diferentes respuestas que dieron los alumnos se podían diferenciar aquellos que sólo se limitaban a parafrasear las ideas de las fuentes, pero sin contextualizarlas, de aquellos alumnos que si contextualizaban las fuentes y que además eran capaces de establecer relaciones básicas con el contexto histórico, localizando las ideas más relevantes, aunque posteriormente no la utilizaran en su explicación. Asimismo, existía un tercer grupo de estudiantes que si presentaban en sus escritos un nivel de *complejidad cognitivo medio*, correspondiendo este a un 35%. Estos si contextualizaban las fuentes, ubicaban las ideas más relevantes y utilizaban las fuentes de manera descriptiva, citándolas o copiando la información. Por último, un cuarto grupo, que resultaba ser el minoritario (9,5%) demostró tener un *nivel cognitivo alto*. Dentro de ese grupo se encontraron aquellos alumnos que no sólo fueron capaces de contextualizar las fuentes, localizar las ideas relevantes, sino que además mostraron la capacidad de relacionar la información que contenían las fuentes con los conocimientos históricos que poseían (Serrano y García, 2014).

No obstante, debemos preguntarnos de donde emana esta concepción, esta práctica tan usual de los estudiantes por relegar a ambas disciplinas al mero uso de la memoria, sin necesidad de usar el razonamiento. ¿Radica el problema del uso abusivo de la memorización en los estudiantes o en la forma en la que se presenta e imparte la asignatura de Geografía e Historia?

Desde la modernidad se limitó el aprendizaje a la memorización de contenidos, siendo el principal objetivo la retención de información. De esta forma, los estudiantes se limitaban a reproducir la información de una forma estática, incorporando ideas, datos y conocimientos a sus memorias. Se concibió así la idea de que el aprendizaje proviene de la habilidad para reproducir lo más fielmente posible el conocimiento, convirtiéndose la mente en un depósito de contenidos que se aglomeran sin poseer conexión alguna con otros temas (Rivera y Armando, 2005).

Actualmente, en el contexto de una enseñanza masificada donde los profesores deben de corregir una gran cantidad de pruebas que han de tener unos criterios simples y objetivos para poder ser defendidos fácilmente ante cualquier reclamación, se ha optado por recurrir a conocimientos memorísticos ya que resulta más sencillo y rápido reproducir los contenidos memorizados que reflexionar sobre los mismos. Así pues, nos encontramos ante un proceso de evaluación del contenido de las Ciencias Sociales que pone al conocimiento como si fuese estático, imperecedero e inmutable, otorgando el docente un mayor peso a la cantidad que el alumno plasma en la prueba que a la calidad de la misma. De hecho, varios estudios han demostrado que habilidades como el análisis, reflexión y valoración e interpretación de documentos no se encuentran presentes en la gran mayoría de los exámenes que realizan los estudiantes en el nivel educativo de secundaria, siendo predominantes pruebas de contenidos conceptuales (Carrasco y Miralles, 2015).

Los análisis realizados a los exámenes de Ciencias Sociales en la etapa de Primaria y de Historia en la etapa de Secundaria, evidencian una tipología centrada en la hegemonía de preguntas cortas y pruebas objetivas. Los exámenes que llevan a cabo los estudiantes de edades comprendidas entre los 10 y 14 años se limitan a cuestiones cortas donde no se requiere una gran capacidad de expresión escrita por parte del alumnado. De hecho, tras el estudio de los contenidos y habilidades cognitivas que se les pide a los alumnos en las pruebas de Historia, queda de manifiesto que las cuestiones planteadas requieren de un conocimiento meramente conceptual-factual. Del porcentaje de preguntas que aparecen en los exámenes de Historia un 77% demanda del alumnado la capacidad de memorizar los hechos históricos o conceptos específicos mientras que el porcentaje restante si exigen comprensión y aplicación de los conocimientos (Carrasco y Miralles, 2015).

Las preguntas más usuales en las pruebas de Historia son aquellas que tienen correlación con las causas y consecuencias de los hechos históricos, donde no se trabajan la multiplicidad de variables que conforman la causalidad de dichos sucesos. El objeto de

la pregunta es que el estudiante reproduzca las causas y las consecuencias que se encuentran ya señaladas en el libro de texto. De esta forma, se provoca que, por un lado, se perpetúe la visión que los alumnos tienen de que la asignatura de Historia sólo requiere de técnicas memorísticas para ser superada y, por otro lado, se vea reducida la capacidad de relación y de pensamiento histórico en los estudiantes (Carrasco y Miralles, 2015).

No dista mucho este hábito tan usual entre los estudiantes de secundaria del uso excesivo de la memorización en la asignatura de Geografía que es también percibida por el estudiantado de la misma forma que la Historia. Asimismo, se ha de matizar que la disciplina geográfica tampoco es impartida de una forma diversa puesto que ésta se encuentra limitada a la descripción de la realidad a través de la enumeración de rasgos, dejando apartado las explicaciones analíticas o críticas. Así, la Geografía ha quedado resumida a un registro de temas en correlación con lo humano y lo natural, teniendo como consecuencia que los alumnos memoricen los rasgos físicos y humanos sin ningún tipo de comprensión al respecto (Rivera y Armando, 2005).

Así pues, queda de manifiesto que la base de la enseñanza y aprendizaje de ambas disciplinas, Geografía e Historia, es la memorización. La Historia se ha visto resumida a la reproducción de causas y consecuencias de los hechos históricos mientras que la Geografía ha sido limitada a la descripción de un conjunto de hechos no problemáticos. El éxito del alumnado en ambas disciplinas viene marcado por la capacidad de este en reproducir las ideas, hechos, conceptos... (Rivera y Armando, 2005). Debemos pues preguntarnos si la práctica común de los estudiantes en memorizar los contenidos de ambas materias reside en la forma de enseñarlas. Si conocer la Historia y la Geografía no es sinónimo de memorizar hechos, fechas, rasgos físicos y humanos entonces ¿por qué lo limitamos a dichos elementos? ¿Por qué la tipología de los exámenes se ven regidos por preguntas de respuestas meramente memorísticas? ¿Por qué evaluamos y calificamos la capacidad que ha tenido el alumno en plasmar en la prueba lo más fielmente posible el contenido del libro de texto?

No cabe duda de que existe una interdependencia entre memoria y aprendizaje. La memorización es fundamental ya desde niveles básicos de la educación, pero también es cierto que hoy día la idea de la memoria en el ámbito de la enseñanza y la evaluación es vista como innecesaria y obsoleta, más teniendo en cuenta el avance de la tecnología que ha facilitado el acceso a cualquier tipo de información de una forma rápida y sencilla. Asimismo, se ha de analizar si el uso de la memoria en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ha incentivado un pensamiento de nivel básico o superior en los alumnos, es decir, si se ha fomentado procesos de recordar y reproducir o la capacidad de análisis, síntesis, contextualización, resolución de problemas... (Bolaños et al., 2019). No obstante, a pesar de esta cuasi interdependencia entre memoria y aprendizaje, se ha de reseñar que esta práctica memorística en las Ciencias Sociales ha dejado de lado el pensamiento reflexivo y crítico por lo que se hace necesario un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los alumnos releguen esta práctica tan usual y desarrollen

habilidades que son más propias de las disciplinas de Geografía e Historia y les aportan un verdadero conocimiento de ellas.

Se propone pues un cambio en la enseñanza y evaluación de las Ciencias Sociales puesto que, de todo lo expuesto anteriormente, se desprende que el problema del uso abusivo de la memorización en ambas disciplinas radica en la forma de enseñarlas y evaluarlas. Se ha de cambiar los ejercicios en las pruebas centradas en la retención de datos, conceptos y fechas que sólo conducen a que los estudiantes piensen en la Historia como un saber cerrado y poco práctico en vez de una disciplina que tiene como finalidad la formulación de hipótesis sobre el pasado que pretende probarlas mediante evidencias y métodos de análisis (Carrasco y Miralles, 2015).

Es necesario que se introduzca una mayor diversidad de instrumentos a la hora de evaluar a los alumnos ya que con las tipologías de pruebas que actualmente se utilizan en las aulas se valora mayoritariamente la capacidad memorística del alumnado. Para poder evaluar las diversas capacidades y habilidades de los estudiantes a la hora de interpretar el pasado histórico resulta crucial la introducción de preguntas y actividades que requieran habilidades cognitivas más complejas. Por ello se propone la inserción de componentes propios del pensamiento histórico, como las fuentes (Carrasco y Miralles, 2015). Uno de los elementos o instrumentos más importantes para un historiador es el manejo de fuentes, que han sido relegadas a un segundo plano en la etapa de Secundaria y sólo se toman en consideración en Bachillerato. Los estudiantes tienen que aprender a ser capaces de manejar las fuentes históricas ya desde el primer curso de Secundaria, aunque estas sean introducidas en el aula con adaptaciones. Solo mediante el tratamiento de fuentes los alumnos serán capaces de desarrollar habilidades de análisis, reflexión y valoración e interpretación de documentos.

Asimismo, junto con el manejo y trabajo de fuentes históricas, se propone la realización de actividades en el aula que aborde la perspectiva o empatía histórica. Los alumnos deben de aprender y desarrollar la capacidad de comprender por qué los personajes históricos de cada época actuaban como lo hacían o por qué tenían ciertos pensamientos o ideas. Es fundamental que abandonen el presentismo que los invade cuando intentan ponerse en el «papel del personaje histórico» pues es precisamente ese presentismo el que les impide entender muchos de los sucesos o acciones cometidas en el pasado. Solo mediante la realización en el aula de actividades de esta índole los estudiantes desarrollarán de forma paulatina esta habilidad que, en mi opinión, resulta crucial en la disciplina histórica. La Historia son acontecimientos y procesos acaecidos que han tenido lugar por las acciones llevadas a cabo por el ser humano, por un personaje histórico en concreto o por un grupo. Para entenderla se hace necesario entender también estas acciones, las motivaciones que llevaron a una persona o grupo de personas a realizarlas. El desarrollo de esta habilidad requiere de un gran esfuerzo por parte del alumno pues para entender las acciones ha de conocer el contexto histórico en el que vivieron los personajes históricos: el contexto social, político, económico e incluso el

pensamiento predominante del período histórico en el que acontece el suceso. Conociendo su contexto, tiene que ser capaz de «ponerse en su lugar» para comprender las acciones de los personajes históricos, realizando un trabajo que va más allá de la memoria.

Así pues, teniendo en cuenta que uno de los mayores problemas que padece la asignatura de Historia es el uso abusivo de la memorización de los contenidos por parte del alumnado y que se hace necesario comenzar por cambiar la metodología empleada por los docentes para erradicar el problema, propongo como futura profesora la introducción en el aula de cuadernos de indagación que podrían realizarse con la unidad didáctica, es decir, uno por tema¹. Estos podrían tener una extensión de 7 a 13 páginas, dependiendo de la cantidad de contenido que se quiera incluir y de las actividades que se propongan en el mismo. De igual forma la duración de su realización en el aula dependerá de la extensión, de la complejidad que posea y también del contexto donde se plantee la actividad, o sea, del nivel general que tengan los alumnos, así como la motivación que presenten a la hora de llevarlo a cabo. No obstante, para la realización de dichos cuadernos estimo una duración de entre 2/3 sesiones.

Estos cuadernos serían diseñados por mí, centrándose en un punto o aspecto que considerase de relevancia dentro de la unidad didáctica. La estructura del cuaderno se encontraría diseñada en torno a una pregunta central que plantease una problemática o una cuestión reflexiva a la que los alumnos tuviesen que dar respuesta, como por ejemplo ¿Por qué los romanos se oponían al cristianismo? Teniendo como punto de referencia esa pregunta central se diseñaría todo el cuaderno, incluyendo en él contenido muy específico que tratase sobre el tema y actividades que fuesen conduciendo al alumno a dar respuesta a dicha pregunta que se ha debido de plantear al inicio del cuaderno. Continuando con el mismo ejemplo de la pregunta central del cristianismo, el contenido seleccionado para poder dar respuesta a la pregunta es las características de la religión romana, el culto al emperador, la aparición del cristianismo y las persecuciones cristianas. Las actividades son variadas, fomentando la capacidad de análisis de fuentes, la empatía histórica, capacidad reflexiva y el debate.

De esta forma las actividades serían seleccionadas y diseñadas con el objetivo de fomentar las habilidades anteriormente expuestas. Los alumnos aprenderían a desarrollar estas habilidades mediante la realización de análisis e interpretación de fuentes que serían insertadas en el cuaderno. En el caso de los niveles más bajos, como 1º y 2º de la ESO estas fuentes deberían de ser más escuetas o abogar por pequeñas adaptaciones, pero son necesarias que se encuentren insertas en el mismo para que los alumnos aprendan de forma paulatina a analizarlas e interpretarlas. Además, se incluiría al menos una actividad

¹ La idea de dichos cuadernos de indagación fue propuesta por el profesor Javier Paricio en la asignatura de Innovación e Investigación Educativa, teniendo nosotros que confeccionar un cuaderno en base a una pregunta central y dos de soporte que considerásemos apropiadas en correlación con la UD asignada en el Prácticum II.

de empatía histórica en cada uno de los cuadernos, teniéndose que poner en el lugar de algún personaje y reflexionar sobre la cuestión que se les plantease (ejemplo: en el caso de la UD de Roma que los alumnos se pongan en la piel de un emperador y digan si hubiesen ordenado las persecuciones de los cristianos, explicando de forma razonada su respuesta, en base a todo lo trabajado). Asimismo, en la gran mayoría de estos cuadernos, incluiría un debate en torno a una o dos preguntas que sirvieran de ayuda para dar respuesta a la pregunta central. De esta forma, los alumnos aprenderían también a debatir, argumentar adecuadamente sus respuestas, desarrollar habilidades comunicativas, respetar las opiniones ajenas, etc.

Bajo mi punto de vista, los cuadernos de indagación fomentan habilidades necesarias para el saber histórico y además dejan relegado en un segundo plano la memorización de contenido y conceptos que, en la mayoría de los casos, los alumnos “aprenden” sin llegar a comprenderlos. Propongo la inserción de este tipo de cuadernos dado que la experiencia de llevarlo al aula me ha demostrado que, a pesar de requerir más tiempo y esfuerzo por parte del docente, los alumnos pueden llegar a adquirir unos conocimientos más profundos y significativos puesto que el mayor peso de las actividades que en él se insertan no tienen como objetivo la transcripción del contenido que aparece en el mismo, sino que exige de un esfuerzo más profundo por parte del alumnado. Considero es aquí donde radica el verdadero aprendizaje, al tener que realizar el alumno un gran esfuerzo mental para poder llevar a cabo las actividades. En contraposición con los contenidos que los estudiantes memorizan para los exámenes convencionales de Geografía e Historia y los cuales son olvidados a la semana siguiente de la realización del mismo dado que el esfuerzo que han realizado es el simple acto de memorizar, recordar y reproducir, los cuadernos promueven el desarrollo de diversas capacidades que suponen que el alumno deba de realizar un mayor empeño por lo que, en mi opinión, el conocimiento adquirido y ligado con ese esfuerzo que les ha supuesto al conseguirlo será más imperecedero que aquel que no le ha implicado ninguno.

Por último, en base a todo lo observado durante el periodo de prácticas, considero se hace crucial dar un giro a la forma de enseñar y de aprender las Ciencias Sociales no sólo en los niveles de Secundaria y Bachillerato sino también en Primaria pues difícilmente se podrá cambiar la concepción de la materia en los niveles más altos si no se comienza desde los más básicos. Si bien es cierto que pude observar en niveles de 3º de ESO y en el aula de PMAR el bajo nivel de comprensión lectora que poseen los alumnos, la prácticamente nula capacidad de razonamiento y la falta de habilidades propias de las Ciencias Sociales, fue en 1º de ESO, curso al que impartí clases y donde se llevó a cabo el cuaderno de indagación, donde se hizo realmente notorio las carencias académicas que presentan los alumnos. De hecho, prueba de ello, son los resultados obtenidos del análisis realizado a los cuadernos de indagación que llevaron a cabo en el aula los estudiantes y de los cuales se ha realizado una categorización en base a las diversas respuestas ofrecidas por los alumnos en el ensayo final que debían de elaborar, dando respuesta a la pregunta central que engloba todo el cuaderno.

De los resultados obtenidos de la actividad final del cuaderno, el ensayo, la gran mayoría de los alumnos dieron una respuesta simplista que no denota reflexión alguna ni manejo de los diferentes elementos tratados en el transcurso de la actividad de indagación. Las respuestas fueron categorizadas en 4 grupos en base a la capacidad de comprensión que tenían los alumnos de entender que los romanos se oponían al cristianismo porque hacía peligrar el orden social, es decir, ¿hasta qué punto comprenden que los romanos se oponían al cristianismo porque hacía peligrar el orden social? Las categorías y los resultados fueron los siguientes:

CATEGORÍA A1: “cristianos = son malos”

El discurso de justificación a la oposición de los cristianos sigue la línea de los rumores que los romanos promulgaban. Los romanos se oponían al cristianismo porque habían creado sectas, mataban a niños, hacían cosas malas...

Piensan en términos de buenos o malos: hay dos bandos, romanos y cristianos. Los romanos se oponían al cristianismo porque estos eran malos.

CATEGORÍA A2: “religiones opuestas”

El discurso predominante de justificación a la oposición de los cristianos es el hecho de que fuese una religión diferente, es decir, de que tuviesen creencias diversas. Los cristianos eran monoteístas, tenían otras creencias y hábitos. Los romanos eran politeístas, creían en varios dioses, no tenían dogmas ni vínculo moral.

Piensan en términos muy básicos: los cristianos tienen una religión que es diferente a la de los romanos y por eso estos se oponen a ellos y los persiguen.

CATEGORÍA A3: “igualdad = peligras sociedad”

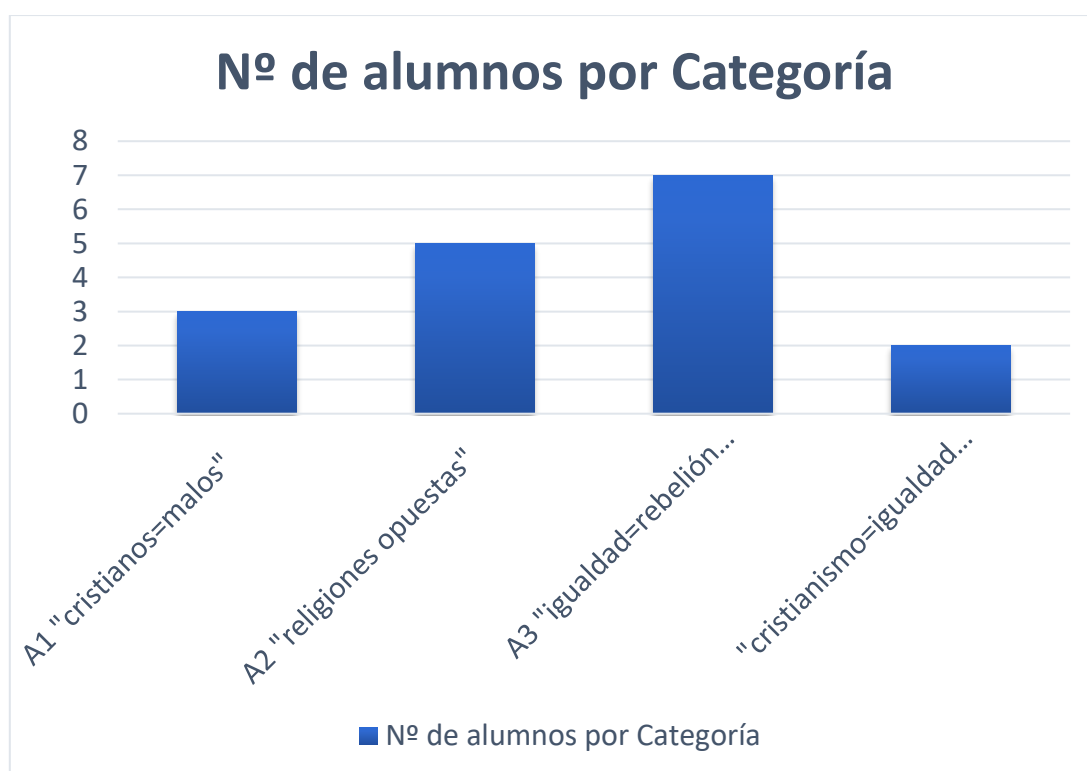
El discurso de justificación a la oposición de los cristianos se ve marcado por el concepto de igualdad y sociedad romana. Los cristianos alegaban que todos los seres humanos eran iguales por lo que esa afirmación hacía peligrar la sociedad romana. El peligro se encontraba en que se quedasen sin esclavos.

Existe ya un razonamiento un poco más complejo: si los cristianos dicen que todos son iguales eso hace peligrar la sociedad romana porque se podían quedar sin esclavos.

CATEGORÍA 4: “cristianismo=igualdad VS sociedad jerarquizada = poder”

El discurso de justificación a la oposición de los cristianos se ve marcado por conceptos como igualdad, sociedad jerarquizada y poder. El cristianismo promulgaba que todos los seres humanos eran iguales y eso podía hacer peligrar la sociedad porque se trataba de una sociedad jerarquizada. La mayor parte de esta sociedad estaba formada por esclavos y esto podía provocar una rebelión y tener como consecuencia que los patricios y el emperador perdiesen su poder.

Razonamiento más complejo con manejo de varios elementos o factores, así como la interconexión entre ellos.



De los 17 alumnos que realizaron la actividad, solo dos mostraron cierta complejidad en la respuesta ofrecida en el ensayo, evidenciando dichos resultados la falta de hábito en actividades que supongan un esfuerzo de reflexión, de razonamiento, de manejo simultáneo de diferentes factores o elementos, de desarrollo de habilidades propias de la disciplina histórica, etc. Por esta razón reitero y me reafirmo en que considero que los cuadernos de indagación suponen un instrumento muy útil para el correcto desarrollo de la materia y una posible solución al gran problema del uso abusivo que realizan los alumnos de la memorización de los contenidos.

2.2 Perspectiva histórica VS Presentismo

La empatía o perspectiva histórica resulta una pieza fundamental a la hora de comprender la Historia, los acontecimientos históricos. Es imprescindible conocer cómo las personas de cada época histórica percibían sus circunstancias, sus opciones y tomaban sus decisiones para dar sentido al pasado. Para ello se hace necesario comprender como la percepción que tenían cada una de ellas se veía condicionada por sus valores, creencias y actitudes. Sin esta capacidad o habilidad para comprender dichos factores muchas de las acciones históricas son vistas como irracionales o carentes de sentido, ya que son percibidas con los ojos del presente. Así pues, se ha de considerar esta capacidad como una cualidad clave para un entendimiento histórico con sentido (Barton, 1996).

Podemos decir que la empatía histórica busca como principal objetivo que el alumno sea capaz de entender por qué los personajes históricos de cada época actuaban cómo lo hacían o por qué tenían ciertos pensamientos o ideas (Barton y Levstik, 2004). No deben de compartir dichas ideas, pero deben aprender que el comportamiento de los personajes históricos estaba condicionado por sus circunstancias, por las ideas predominantes de la época y por sus sentimientos. Deben ser capaces de adentrarse en la naturaleza humana para que entiendan que sus ideas y acciones también están condicionadas por el sistema de creencias y las circunstancias de la época en la que viven (Paricio, 2019), aunque ellos no lo perciban de esa manera e incluso se sientan inmunes.

Es fundamental que los alumnos sean capaces de aceptar y comprender las perspectivas de otras personas puesto que es precisamente ahí donde radica la capacidad de poder interactuar adecuadamente con el resto de la sociedad. A través de esta capacidad de reconocer las perspectivas ajenas podrán ser capaces de prever el comportamiento de los demás y, en consecuencia, adecuar el suyo (Paricio, 2019). Asimismo, al ser capaces de entender las perspectivas de los personajes históricos conseguirán comprender la historia ya que para ello se hace necesario realizar una indagación previa sobre el contexto social, cultural y político de la época en la que vivían.

No obstante, no debemos pensar que la importancia de la perspectiva histórica radica sólo en el hecho de poder alcanzar una mayor comprensión de los hechos históricos, sino que su aportación al aprendizaje del alumnado va más allá. Los alumnos aprenden paulatinamente a abandonar una postura egocéntrica, en la que creen férreamente que sólo existe su propia percepción del mundo, por una perspectiva, donde aceptan la existencia de múltiples formas de ver la realidad social. Como resultado, tendríamos a estudiantes con una conciencia más amplia del mundo y un pensamiento más tolerante y benevolente (Paricio, 2019). Asimismo, la empatía histórica aporta al alumnado la conciencia de la naturaleza humana. Los estudiantes aprenden que no sólo es el entorno que nos rodea el que define nuestros pensamientos y acciones, sino que son también los sentimientos los que determinan nuestros actos. Como el miedo, la ambición o sentirse

amenazado ha condicionado la historia y los actos de personajes históricos (Paricio, 2019).

No debemos de olvidar que, a diferencia de otras materias que se imparten tanto en Secundaria como en Bachillerato, la Historia si tiene la capacidad de humanizar. Es a través de la empatía histórica que este proceso de humanización puede alcanzarse. Los estudiantes deben indagar en las vivencias de las personas del pasado, en cómo sus experiencias, su contexto y sus creencias influyeron en sus decisiones y actos. Es entonces cuando el alumno amplía su conciencia del mundo que le rodea, desarrollando una mentalidad más flexible y comprensiva, haciéndolos más humanos (Paricio, 2019). Si la perspectiva histórica es fundamental para una mejor comprensión de los acontecimientos históricos y aporta además varios beneficios a los estudiantes, debemos pues preguntarnos donde radica el problema de la perspectiva histórica en el aula. ¿Por qué esta orientación en la materia de Historia no se da de forma habitual? ¿Dónde radica la dificultad de la misma cuando los alumnos deben llevarla a la práctica?

Lo cierto es que en los últimos 30 años el debate respecto a la perspectiva histórica no se ha centrado en por qué es beneficioso el llevarlo a cabo en el aula sino más bien en las razones por las cuales no se ha de enseñar. El problema reside en que la práctica más habitual es confundir o asociar la empatía histórica con simpatía, lo que provoca como consecuencia una imaginación descontrolada que poco tiene que ver con lo que es realmente la perspectiva o empatía histórica (Davison, 2012). Esta no se encuentra relacionada con respuestas emocionales o afectivas, sino que más bien se trata de la consideración de las diferentes perspectivas de las personas del pasado. No se trata de tener imaginación ni sobre-identificación o simpatía, sino que es la habilidad de comprender los pensamientos y sentimientos de otros. Se trata de un proceso por el cual discernimos los actos y pensamientos de otras personas para poder ver los sucesos acaecidos a través de perspectivas ajenas (Kohlmeier, 2006). Es precisamente en este punto donde radica la mayor dificultad para los estudiantes e incluso para muchos profesores puesto que caen en el error de interpretar los actos y acontecimientos históricos desde el prisma del presente, olvidando que las personas del pasado son diferentes a las de hoy. Esta práctica tan habitual a la hora de realizar perspectiva histórica es lo que se conoce como presentismo y es la causa por la cual las acciones y eventos históricos se hacen incomprensibles o son vistas por los alumnos como un sin sentido. Para entender porque las personas del pasado actuaron de determinada forma, los alumnos tienen que ir más allá de su propia perspectiva dejando atrás la óptica de este siglo (Barton, 1996).

Cuando los estudiantes intentan hacer perspectiva histórica no imaginan los pensamientos y sentimientos de los personajes históricos desde sus propias perspectivas, sino que la tendencia más generalizada es que piensan en esos pensamientos y sentimientos como si fueran los suyos propios. Esto conduce a que piensen en que los seres humanos han sido siempre iguales a lo largo de la historia, independientemente de

sus diferentes culturas y preferencias individuales, convirtiéndose su propio punto de vista como el único marco de referencia para el mundo (Barton y Levstik, 2004).

Para que resulte posible una mejor comprensión de la Historia y los estudiantes se conviertan en verdaderos historiadores, estos deben de entender primero el significado de los documentos u objetos pertenecientes al pasado. Resulta esencial que los alumnos desarrollen la capacidad de dar sentido a los actos, las costumbres sociales y las instituciones en términos de los motivos de los personajes históricos para hacer o creer lo que hicieron (Lee y Ashby, 2001). Creer que las personas pertenecientes a otras épocas poseían las mismas creencias, objetivos e intenciones a las de nosotros es caer en un error que nos lleva a la incomprensión de sus acciones o costumbres. De igual modo, no resulta útil reconocer las perspectivas de otras personas si despreciamos estas tachándolas de erróneas o inmorales (Barton y Levstik, 2004).

Por otra parte, es importante matizar que para comprender a las personas del pasado no sólo se requiere la capacidad de considerar los actos en el pasado desde la óptica de ese pasado (empatía histórica), sino que también es necesario poseer un *aparato conceptual* confeccionado por el saber histórico que nos permita acceder a esas ópticas que distan de las actuales. El historiador puede llegar a tener la capacidad de ver los sucesos del pasado desde el prisma de ese pasado ya que posee ese *aparato conceptual* en el presente que le posibilita a construir un modelo mental diferente al actual. Así pues, la tarea del historiador, puesto en este contexto en la figura del profesor, sería la de dar unas claves a través de las cuales puede entenderse los sucesos acaecidos en el pasado. Estas claves tan importantes para entender los hechos históricos son los conocimientos de las distintas formas de vida de las culturas en las diversas épocas de la historia, sus sistemas de creencias, escalas de valores, etc. Este conocimiento “permite construir el sentido atribuible a una acción, dados su autor y su ubicación temporal. Conceptos y empatía son, por tanto, imprescindibles para comprender los hechos humanos en el pasado” (Domínguez, 1986, p. 3).

Se trata de una habilidad que resulta cuánto menos compleja puesto que son muchos los factores o elementos que en ella intervienen. De hecho, no todos los alumnos consiguen desarrollar esta capacidad de ponerse en perspectiva, llegando a poder distinguir hasta cinco niveles en base a los resultados del trabajo con actividades de empatía histórica en la etapa final de la Secundaria. Es D. Shelmilt, autor británico, quién realiza esta distinción en el desarrollo de esta capacidad situando en el primer nivel a los estudiantes que de forma continuada consideran que los antepasados son seres inferiores y subdesarrollados con respecto a las personas de hoy día, mostrando una total incapacidad de manifestar ningún tipo de comprensión del pasado. El segundo nivel engloba a aquellos estudiantes que igualan a las personas en el pasado con los mismos sentimientos y capacidades de los actuales. Sus explicaciones se limitan al uso de estereotipos y respuestas simplistas ubicadas en el presente. Será en el tercer nivel cuando se observe un ápice de esfuerzo por comprender los actos de los personajes históricos

desde el contexto en el que vivieron. Aunque si es cierto que realizan un empeño por entenderlos, finalmente utilizan el presente para poder terminar de explicar el comportamiento de dichos personajes (A. Trepát, 2006, pp. 308-309).

D. Shemilt considera que es en el cuarto nivel cuando los estudiantes muestran una empatía histórica verdadera, abandonando la perspectiva del presente para juzgar los actos del pasado y utilizando las fuentes primarias y secundarias para poder ofrecer explicaciones. Este nivel considera el autor sólo puede ser alcanzado en edades comprendidas entre los 16 y 18 años. Por último, en el quinto nivel se encontraría el alumnado que comienza a tener en cuenta aspectos metodológicos propios de la Historia, revelando la dificultad y, en ciertos casos, la inviabilidad de ponerse en perspectiva debido a la carencia de fuentes. La perspectiva histórica en este nivel se asocia con el método de explicar la Historia dado que en él se consigue distinguir sutilmente los motivos por los cuales actuó una persona o colectivo y las causas de los acontecimientos históricos en el tiempo, discerniendo entre la historia como acción y la historia como suceso. Según Shemilt este último nivel se debería de alcanzar entre los estudiantes universitarios de Historia (A. Trepát, 2006, pp. 308-309).

Como podemos observar de todo lo expuesto anteriormente, resulta indiscutible que la perspectiva histórica no es fácil de llevarla a cabo para los alumnos, así como tampoco resulta sencillo para el docente enseñarla. La praxis generalizada entre los profesores de Historia es la de disgregar la empatía de todo sentimiento que puedan llevarse al pasado, convirtiendo la empatía en un instrumento analítico. Esto se traduce a una limitación cognitiva, sin ningún tipo de afecto, que depende del conocimiento y no de los sentimientos o de la imaginación. Sin embargo, otros autores no están de acuerdo totalmente con esta forma de enseñar la perspectiva histórica puesto que, si bien creen conveniente que hay que separar la idea de simpatía para no cometer la equivocación de imaginarse la experiencia de otras personas como si fuesen las suyas propias, acotar la empatía a un acto cognitivo supone reducir su aportación a una democracia pluralista. Ellos entienden la empatía histórica como un procedimiento que entraña no sólo un acto cognitivo de ponerse en perspectiva, sino que también implica afecto. Para ello se necesita imaginación intelectual y participación emocional, mostrando de esta forma interés sobre las personas en el pasado, en lo que les sucedió y cómo lo vivieron (Barton y Levstik, 2004).

No obstante, pese a la dificultad que supone enseñar y aprender perspectiva o empatía histórica, enfocar el estudio de la Historia a entender cómo vivieron las personas del pasado, como afrontaron el mundo y cómo pensaban tiene un gran potencial en nuestro sistema educativo. Un currículo de Historia enfocado hacia la perspectiva histórica supone no sólo que los alumnos comprendan mejor los procedimientos históricos, sino que también aprendan a ser capaces de explicar porque las personas del pasado actuaron de cierta forma en circunstancias concretas, adentrándose en sus pensamientos, creencias y sentimientos. Todo ello conlleva aprender sobre el miedo, la crueldad, la justicia, la

generosidad, es decir, aprender sobre la naturaleza humana (Paricio, 2019). En definitiva, la perspectiva o empatía histórica desarrolla en los adolescentes la capacidad para entender las vidas de otras personas, pasadas y presentes, al conectarlos afectivamente a partir de rasgos humanos comunes y al entender cognitivamente el motivo por el cuál otra persona posee un conjunto de creencias diferente. Por ello se ha de considerar la empatía histórica como un elemento fundamental de lo que significa hacer historia, ligándolo con uno de los objetivos más importantes: desarrollar valores cívicos en los alumnos (Davison, 2012). Al mismo tiempo, dado que los ejercicios que suponen ponerse en perspectiva exigen de los estudiantes niveles complejos de pensamiento, dejamos en un segundo plano el uso de la memorización, práctica que constituye un gran problema en la disciplina histórica y que es objeto de tantos debates (Pageau, 2021).

Resulta incuestionable que las actividades de empatía histórica demandan mucho tiempo ya que requiere que los estudiantes analicen un considerable número de fuentes y desarrollen su entendimiento de los diferentes puntos de vista de diversos actores. A pesar de ello, el tiempo invertido facilita el desarrollo de un entendimiento más profundo del período que los alumnos estudian, así como impide que caigan en patrones de recepción pasiva de hechos históricos (Pageau, 2021).

Por consiguiente, dada la naturaleza de la empatía histórica, propongo la realización de un proyecto que constaría de tres partes más la exposición del mismo. Teniendo en cuenta la extensión y complejidad que puede suponer la elaboración del proyecto para los alumnos, se llevaría a cabo en grupos de 4 personas. La primera parte del proyecto consistiría en la investigación sobre el contexto económico, político, social y cultural de la época histórica que se esté trabajando en clase dado que, como hemos comentado anteriormente, el contexto en el que vivían las personas del pasado influía en su forma de pensar y, por ende, en sus acciones por lo que se hace crucial que los alumnos conozcan primero estos aspectos. El proceso de investigación se realizaría en el aula de informática para que de esta forma el profesor guíe a los alumnos en el proceso, siendo ellos los que tengan que analizar y seleccionar la información que crean conveniente.

Una vez los alumnos se encontrasen contextualizados, se les facilitaría una serie de ítems, cuatro o cinco, teniéndolos que trabajar cada uno de los grupos. Los alumnos tendrían amplia libertad a la hora de trabajarlos y podrían usar los medios que creyesen convenientes para el desarrollo de la actividad. Podrían utilizar ordenadores, móviles, libros, etc. Una vez trabajasen los conceptos tendrían que exponerlos a los compañeros, teniendo total libertad a la hora de utilizar los soportes y materiales que ellos desearan, es decir, podrían exponer y explicar a los compañeros a través del uso de una presentación de PowerPoint, a través de una cartulina, de esquemas en la pizarra, etc. Al finalizar cada exposición se haría ronda de preguntas y respuestas, para las dudas que hayan ido surgiendo en el transcurso de la presentación. Una vez se hubiese trabajado las ideas o conceptos más relevantes, se facilitaría a los alumnos diversos textos donde tendrían que analizar y reflexionar sobre los pensamientos e ideologías que apareciesen reflejados, es

decir, tendrían que identificar las principales características que definían la ideología de la época para su posterior puesta en común.

Concluida las dos primeras partes, la investigación sobre el contexto de la época y analizar y reflexionar sobre la ideología de la misma, se pasaría a la tercera parte del trabajo. Los alumnos tendrían que elegir un personaje histórico o un colectivo concreto sin poder repetirse. Es entonces cuando realizarían el verdadero esfuerzo que supone la perspectiva histórica puesto que tendrían que trabajar en por qué ese personaje o grupo actuó de determinada forma y analizar los factores que influyeron en su pensamiento y en sus acciones. Deberán exponer a los compañeros la perspectiva que tenía ese personaje en aquel momento para comprender sus acciones, es decir, explicar por qué Hitler ordenó atacar Francia o por qué llevó a cabo una política antijudía o que motivó a los romanos comenzar las persecuciones cristianas. Todo este trabajo quedaría reflejado a través de la elaboración de una píldora que sería expuesta después a los compañeros de clase.

De esta forma si nos encontramos por ejemplo en 1º de Bachillerato con la Unidad Didáctica sobre la Segunda Guerra Mundial, donde la clase estuviese formada por unos 24 alumnos, se formarían 6 grupos de 4 personas a los cuáles se les plantearía 6 opciones a elegir, una por cada grupo. Se les presentaría 3 personajes históricos de la época y 3 colectivos o grupos para que los estudiantes pudiesen analizar y valorar la influencia de la ideología nazi tanto a nivel individual como a nivel colectivo. Podrían pues escoger entre Adolf Hitler, Benito Mussolini, la sociedad alemana del momento, *La Wehrmacht* (Fuerza de Defensa), Francisco Franco y un sector de la sociedad española (en este caso los hombres). Para la realización del proyecto estimaría conveniente unas 5 sesiones aproximadamente, dependiendo de las dificultades que los alumnos encontrasen en el transcurso de la realización del mismo.

Como se comentó anteriormente, en la primera sesión se realizaría la investigación y recopilación de información en el aula de informática. Cada grupo de trabajo deberá de investigar sobre el contexto social, político, económico e ideológico de la época, así como del personaje o colectivo asignado. Asimismo, se le aportaría a cada grupo una serie de fuentes primarias como pueden ser diarios o fragmentos de revistas de la época, imágenes o textos de los discursos ideológicos, entre otros, para trabajar la ideología de la época. El trabajo con esta documentación y su puesta en común se llevaría a cabo en otra sesión.

En una tercera y cuarta sesión, se daría paso a la realización de la píldora, en el aula de informática. Previo al comienzo de la elaboración de la misma, se realizaría una breve explicación de cómo se debe de confeccionar y del contenido que ha de tener. Dicha píldora deberá tener una extensión aproximada de 8 minutos y tendrá que responder fundamentalmente a las siguientes cuestiones planteadas a cada grupo:

- ¿Por qué los soldados de *La Wehrmacht* cometieron los llamados Crímenes de Guerra? La mayoría acataban ordenes de sus superiores, pero muchos estaban de

acuerdo y estaban convencidos de que estaban haciendo lo correcto. ¿Por qué?
¿Qué motivó muchas de las acciones que hicieron los soldados?

- ¿Por qué la sociedad alemana de la época votó al Partido Nazi? ¿Por qué actuaban en contra de los judíos y gitanos?
- ¿Por qué Hitler invadió Polonia? ¿Por qué Hitler implantó una política basada en la conservación de la raza aria? ¿Qué motivó a Hitler a llevar a cabo lo que se conoce como La Solución Final?
- ¿Por qué Mussolini firmó con Hitler lo que se conoce como el Pacto de Acero? ¿Por qué Mussolini no apoyó a Hitler en la guerra?
- ¿Por qué Franco declaró a España como «no beligerante» durante la Segunda Guerra Mundial? ¿Qué motivó al dictador para el envío de la División Azul en apoyo al ejército alemán?
- ¿Qué llevó a muchos españoles a formar parte de la conocida División Azul? ¿Por qué fueron a combatir el comunismo con las tropas alemanas?

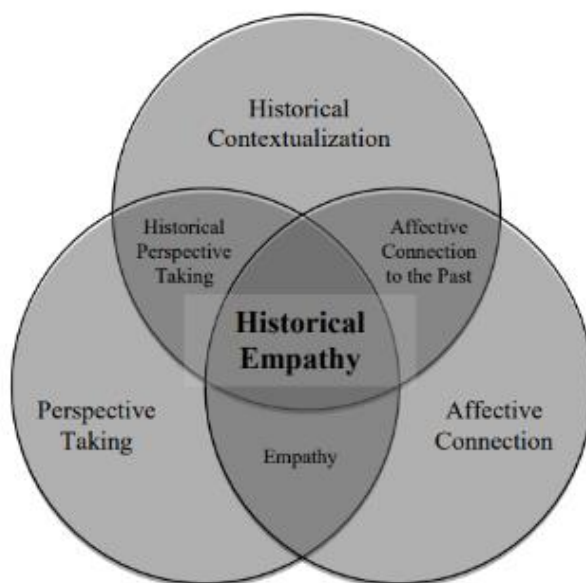
El diseño de cada píldora será elegido por los estudiantes, pudiéndose introducir imágenes, esquemas, etc. No existirá ningún guion detallado de cómo los alumnos tendrán que diseñar la píldora, pero sí será requisito indispensable que quede reflejada en ella las respuestas a las preguntas que se les ha planteada a cada grupo, así como estas tendrán que estar adecuadamente correlacionadas y argumentadas con la ideología del momento y el contexto. Por último, la quinta sesión se dedicará a la visualización de las píldoras llevadas a cabo y a la ronda de preguntas.

Así pues, mediante la elaboración de este tipo de proyectos, que se irían realizando a lo largo del curso, los alumnos trabajarían la perspectiva histórica e irían desarrollando paulatinamente esta habilidad, dejando atrás el presentismo que tanto les impide lograr ponerse en perspectiva. Asimismo, se habituarían al trabajo cooperativo, fomentando de esta forma el intercambio de ideas entre los estudiantes. Este intercambio, además de enriquecer al alumnado y fomentar en ellos habilidades sociales, conllevaría a que aprendiesen a aceptar y comprender otras perspectivas ajenas a las suyas. Además, la confección de dicho trabajo promovería el aprendizaje por descubrimiento ya que al plantear a los alumnos cuestiones como, por ejemplo, ¿por qué los fascistas actuaban en contra de etnias concretas? o ¿qué motivó las acciones de los principales representantes de las potencias europeas a llevar a cabo una expansión colonial? Deberán de dar respuesta a ellas mediante procesos de investigación y llegar a conclusiones por ellos mismos, haciéndoles partícipes de su propio aprendizaje y convirtiéndoles en sujetos activos. A su vez, introduciríamos en el aula el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ya que los alumnos necesitarían buscar información y obtener fuentes primarias que resultarían cruciales para el correcto desarrollo del proyecto ya que

uno de los recursos más eficientes y frutíferos para apreciar el pensamiento de cada época histórica se encuentra en las fuentes primarias.

Debido al carácter del proyecto, promovemos en el alumnado un compromiso con su aprendizaje ya que requiere de un esfuerzo por su parte para comprender cuáles fueron las motivaciones de ciertos personajes históricos o colectivos para actuar de forma determinada o por qué tenían ciertos pensamientos y no otros diversos. Para ser capaz de «ponerse en su cabeza» el alumno debe de estar verdaderamente comprometido. Por último, como bien comenta Enric Serrano, además de promover la consolidación de hechos y conceptos históricos y establecer un camino para construir aprendizajes significativos (dotados de sentido), contribuye al fomento de la motivación en el alumnado ya que algunos de ellos llegan a interesarse por el personaje histórico o colectivo asignado, buscando información o leyendo alguna biografía histórica (A. Trepal, 2006, pp. 308-309).

El procedimiento a seguir en el proyecto se ha basado en los tres momentos claves que, según Endacott y Brooks (2013), deben de aparecer en una actividad que supone la puesta en práctica de la empatía histórica. Según estos autores, en primer lugar, debe de haber una *contextualización histórica* que permita a los alumnos conocer el contexto social, cultural y político de la época que se está estudiando. Posteriormente, se ha de conceder un momento en el cual los estudiantes tengan la oportunidad de *ponerse en perspectiva* para poder comprender las acciones de los personajes históricos que se están tratando, así como la forma en la que vivieron y pensaron en durante el acontecimiento que se está trabajando. Para concluir se tienen que dar lo que se denomina *conexión afectiva* que es la que permite tener presente las vivencias de los agentes históricos y cómo estas influyeron en su decisión (Endacott y Brooks, 2013).



2.3 Dificultad para entender la causalidad y la explicación multicausal

La capacidad para comprender las relaciones entre las causas y efectos en los acontecimientos históricos es sin duda uno de los retos más interesantes que se presentan en el ámbito de la Historia. Sin embargo, la relación causa-efecto es igual de importante en todas las áreas de las Ciencias Sociales, como son la geografía, antropología, etc. De hecho, para poder comprender la causalidad en el área de las Ciencias Sociales se hace necesario determinados conocimientos provenientes de diferentes disciplinas ya que hemos de tener en cuenta que las diversas variables que componen las relaciones entre las causas y los efectos suelen proceder de diferentes ámbitos disciplinares. Probablemente sea aquí donde reside una de las partes más enriquecedoras de trabajar la causalidad en las aulas puesto que exige de los alumnos diferentes puntos de vista, así como la interdisciplinariedad de contenidos (Cardona, 2007, p. 41). Sin embargo, se ha de tener en cuenta que en el ámbito escolar la explicación histórica, donde se encuentran inmersas las causas y consecuencias de los sucesos acaecidos a lo largo de la historia, se suele dar “cerrada” en la mayoría de las ocasiones. Esto provoca en el alumno un desconocimiento de cómo se ha llegado a ello, así como difícilmente aprenderá a establecer las causas de los hechos históricos y explicar de forma adecuada un suceso (Prats et al., 2011, p. 82).

Resulta esencial cuando estamos estudiando un hecho histórico identificar y explicar las relaciones entre causa y efecto puesto que este procedimiento es clave para comprender la dinámica de la historia. Así pues, se debe entender por causa una acción que da lugar a un acontecimiento, entendiéndose este como el efecto de dicha acción y pudiendo convertirse este a su vez en causa al dar origen a un nuevo acontecimiento. Este vínculo entre causa y efecto supone el principio del encadenamiento de sucesos situados en el tiempo histórico. Se trata de un proceso fundamental en la dinámica del cambio social que hace posible una mejor comprensión de los procesos de cambio que analiza la Historia. No obstante, es importante matizar que la relación entre causa y efecto no es unilineal ya que el surgimiento de un acontecimiento ha sido originado por múltiples factores o variables independientes. Asimismo, dentro de estas variables o múltiples factores pueden distinguirse entre «causas inmediatas» y «causas profundas» (Delgado de Cantú, 2005, p. 28).

La multicausalidad es el resultado de la complicada red de interacciones entre los diferentes aspectos de la vida humana, así como de las interacciones de los personajes del acontecimiento histórico. Debido a esta pluralidad de aspectos que interactúan en la vida social un suceso histórico puede a su vez tener múltiples consecuencias (Delgado de Cantú, 2005, p. 29). Así pues, como podemos observar, los acontecimientos históricos no sólo no son producidos por diversas causas, sino que estas pueden poseer en muchas ocasiones una interrelación compleja. Son pues las relaciones entre causa y efecto las que han de estudiarse puesto que son estas las que muestran los procesos históricos y facilitan su entendimiento. En el caso de la revolución industrial, por ejemplo, son importantes las

múltiples causas y sus interrelaciones para entender este proceso histórico, pero si dejamos a un lado sus efectos el suceso histórico queda sesgado. Por eso es importante que el alumno trabaje también las consecuencias múltiples que pueden desencadenar un hecho histórico. Sólo a través del estudio de las mismas el alumno podrá establecer conexiones entre el pasado y el presente. No olvidemos, como dice Pierre Vilar, que “la historia es una materia pensable y como tal puede y debe analizarse. Y junto al estudio de las causas, el de sus efectos, como un todo inseparable que nos muestra los encadenamientos del proceso histórico, son sus despegues y sus estancamientos” (Prieto, 2005, p. 90).

Si bien de todo lo expuesto anteriormente se desprende que la explicación multicausal y las relaciones entre causas y efectos son fundamentales para comprender los procesos históricos, hemos de tener en cuenta que existen unas dificultades intrínsecas en la causalidad histórica. La primera de ellas se encuentra en el intervalo temporal entre la causa y el efecto puesto que en la historia este tiende a ser mayor que en otros ámbitos causales. Es muy habitual que un suceso histórico posea consecuencias no sólo a corto plazo sino también a medio y largo plazo. La segunda dificultad que presenta tiene correlación con las causas y consecuencias que pueden localizarse en diversas sucesiones y etapas temporales, llegando a ser las relaciones entre las mismas complejas y dinámicas (Cardona, 2007, p. 41). Llegados a este punto se hace necesario preguntarnos si es aquí donde radica la dificultad que tiene el docente en enseñar la multicausalidad en el aula. ¿Son estas las causas que provocan que la tendencia generalizada entre los alumnos a la hora de explicar un acontecimiento histórico sea unicausal?

Se ha demostrado dentro del contexto del aula que los alumnos muestran dificultad en identificar de forma correcta la relación entre causa y efecto. Se ha de tener presente que el concepto de causalidad en los *primeros periodos de la escolarización* resulta complejo puesto que el razonamiento del niño se encuentra limitado temporalmente, siendo únicamente capaz de comprender las relaciones entre la causa y el efecto si éstas se sitúan próximas en el tiempo. En estas etapas los niños si tienen la capacidad de entender las relaciones simples de una o dos variables, pero sólo si éstas son inminentes. En las siguientes etapas educativas, concretamente las correspondientes al *período final de primaria y el principio de secundaria*, el estudiante comienza a distinguir varios tipos de causas, aunque ciertamente le llegará a resultar muy difícil comprender que un suceso puede tener más de una causa. Debido a ello, estos conceptos sólo pueden ser abordados por los estudiantes a partir de situaciones cotidianas y reales. En los *cursos medios o superiores de la educación secundaria*, el docente podrá introducir a los alumnos en el trabajo de temas causales globalmente. Para trabajar con los estudiantes los temas causales deberá establecer una red de relaciones entre las causas y los efectos entre diferentes sucesos y circunstancias. Un método muy útil para conseguir que los alumnos comiencen a trabajar temas causales es que se inicien en la investigación histórica a través de juegos de simulación (Prats et al., 2011, pp. 82-83).

Será en edades un poco más tardías, a los 15 o 16 años, cuando el estudiante podrá tener la capacidad de atribuir múltiples causas a un suceso, así como tratar cada una de las causas de forma independiente para poder ser analizadas, aunque estas puedan estar interrelacionadas. Asimismo, en esta etapa los alumnos son capaces de diferenciar las explicaciones causales, es decir, aquellas que hacen referencia a los eventos que causaron el suceso de aquellas que son intencionales y tienen relación con los motivos que tuvieron las personas para intervenir en los sucesos. De hecho, son estas múltiples relaciones entre las explicaciones causales y las intencionales las que dan pie a la creación de una teoría que pueda explicar el hecho histórico (Prats et al., 2011, p. 83).

Como hemos podido comprobar a lo largo de todo este epígrafe, la causalidad es una noción temporal y ha de ser trabajada mediante un aprendizaje en espiral, siendo abordados sus aspectos más simples en las primeras fases del estudio de la Historia. Además, es importante tener en cuenta diversos factores de la causalidad que influyen a la hora de enseñar Historia. Entre esos factores influyentes destacamos los siguientes:

- El principio de la ley general de causalidad: en circunstancias idénticas toda causa tendrá un mismo efecto. La causa antecede en el tiempo y es siempre el origen del efecto.
- Las reglas de interferencia: estas son las que permiten determinar cuáles causas e intenciones son las apropiadas para la explicación histórica y su entendimiento requiere de un pensamiento formal.
- Confección de teorías explicativas que conectan las múltiples causas: económicas, jurídico-políticas, sociales e ideológicas. Se trata de una red conceptual jerarquizada y compleja (Prats et al., 2011, p.83).

Por otra parte, y en correlación con el último punto, se puede afirmar y es importante tener presente que la calidad y eficacia de las explicaciones causales depende de las teorías en las que se sustentan por lo que los alumnos se encuentran en este sentido en desventaja ya que las ideas causales que poseen en Historia son escasas y carecen de relación entre sí. Es por ello por lo que uno de los objetivos más importantes a la hora de enseñar Historia es el de dotar a los estudiantes de teorías o modelos sobre el funcionamiento y cambio de la sociedad para poder comprender la realidad social e histórica (Pozo et al., 1986). Se hace crucial que el alumno sea capaz de identificar la organización de las relaciones causales y los efectos que a su vez son causas. Se trata de una tarea complicada que no ha de sobrepasar el límite del desarrollo intelectual que al alumno le permita comprender (Prieto, 2005, p. 89).

Así pues, dado que la explicación causal se encuentra íntimamente ligada a la noción de tiempo y que la calidad y eficacia de esta depende de las teorías en las que se sustentan, se propone un acercamiento del alumno a este concepto en tres «niveles de comprensión»,

umentando la complejidad del mismo conforme el alumno se encuentre en etapas superiores de la educación. De esta forma el alumno se irá familiarizando con este concepto de forma paulatina para poder ser capaz en edades más tardías no sólo de discernir entre las diferentes causas y consecuencias de un acontecimiento histórico sino también de desarrollar una explicación causal válida.

El primero de los niveles resultaría ser el más simple pues consistiría en la identificación de las causas por las cuáles se dieron los sucesos, es decir, el “por qué” ocurrieron. De esta forma, se trabaja con el alumno problemas de causalidad lineal que no requieren de mucho esfuerzo ya que se trata de una mera relación entre la causa y el efecto de los acontecimientos. El propósito primordial es que los estudiantes consigan pasar de la «noción intuitiva» de la causalidad a la «noción científica» de la misma. Este objetivo se alcanzaría a través de la comprensión de la ley general de causalidad por la que se establece que en circunstancias idénticas toda causa tendrá un mismo efecto. Para conseguir este propósito u objetivo se sugiere juegos de simulación mediante los cuales se determina los esquemas conceptuales, así como se plantea los nuevos conocimientos mediante un organizador previo. Fundamentalmente, se presentaría a los estudiantes problemas que no tuviesen mucha complejidad y que pudiesen resolverse con respuestas sencillas, dando cabida a la posibilidad de complicar la explicación causal (Prats et al., 2011, p. 84).

En el segundo de los niveles de comprensión de la causalidad se sumerge al estudiante en la acción intencional, comenzando el proceso de identificación de los diversos tipos de elementos causales y acciones intencionales. La finalidad en este «segundo nivel» es que el estudiante entienda la noción de *intencionalidad*. Es a través de la idea de intencionalidad cuando se puede determinar las razones por las cuales se llevan a cabo ciertas acciones. Así, se podría comenzar con el planteamiento de sucesos sencillos que no sean de carácter histórico como por ejemplo qué motivo a 2.000 personas a llevar a cabo un salto a la valla de Melilla. “¿Cuáles son sus razones? ¿Qué intención pueden tener queriendo pasar la valla?”. Una vez este tipo de cuestiones comiencen a ser respondidas de forma racional y con cierta validez se deberá introducir temas expresamente históricos: las causas y motivos de un hecho concreto, como por ejemplo las razones por las cuáles Franco envió a la conocida como División Azul en apoyo al ejército alemán (Prats et al., 2011, pp. 84-85).

Por último, en el tercero de los niveles, sin duda el más complicado, el estudiante deberá de enfrentarse a la articulación de la explicación intencional y la causal, confeccionando teorías explicativas más o menos complejas. No obstante, para que el alumno sea capaz de elaborar estas teorías explicativas debe de encontrarse familiarizado con ciertos aspectos del trabajo de un historiador como el análisis de fuentes, planteamiento de hipótesis, etc. Será en este nivel de comprensión cuando el alumno trabaje la multicausalidad, usando las leyes de la inferencia y confección de teorías explicativas. Esto puede trabajarse mediante ejercicios de relación de variables

explicativas de los sucesos como por ejemplo las causas de la revolución francesa (Prats et al., 2011, p. 85).

Dado que la explicación causal se encuentra íntimamente ligada a la noción del tiempo y teniendo en cuenta que la identificación de múltiples causas en un acontecimiento histórico resulta un trabajo algo complejo para los estudiantes, sobre todo en edades muy tempranas, propongo como futura docente la realización de actividades que adecuen la complejidad al nivel educativo de los alumnos. Propongo pues que en los cursos más bajos de Secundaria se adecue las actividades a lo que anteriormente hemos denominado el segundo nivel de comprensión de la causalidad mientras que en los cursos superiores de Secundaria, donde los alumnos ya poseen una madurez cognitiva superior, actividades que se correspondan con el denominado tercer nivel de comprensión.

De esta forma para los niveles correspondientes a 1º y 2º de la ESO plantearía actividades en las que los estudiantes, de forma individual, tuviesen que identificar los diversos elementos causales de un acontecimiento histórico, así como las acciones intencionales. Por ejemplo, para 1º de la ESO, si nos encontramos impartiendo la Unidad Didáctica de Roma una actividad que plantearía a los alumnos sería la identificación de las diversas causas de la caída del Imperio Romano de Occidente, intentando que los estudiantes vean más allá de las invasiones barbaras como única causa de su caída. Para la realización de la actividad facilitaría un documento, no muy extenso y de fácil comprensión, donde incluyese las múltiples causas que llevaron a la caída del Imperio, pero sin encontrarse necesariamente enumeradas y señaladas de una forma muy evidente puesto que si se le presenta de este modo al alumno entonces no existe por su parte un esfuerzo y aprendizaje de saber identificar las causas. Una vez los alumnos tuviesen el documento, se realizaría una lectura del mismo y, en el que caso hubiese alguna duda sobre conceptos u otros elementos, se resolvería. Acto seguido los estudiantes tendrían que identificar de forma individual las causas que ellos creyesen fueron las que ocasionaron la caída del Imperio Romano de Occidente. Una vez concluyesen con la actividad se pondría puesta en común y se explicaría cada una de ellas.

Este tipo de actividades serían las planteadas también para 2º de la ESO, incluyendo, no obstante, la introducción de la identificación de las consecuencias del acontecimiento histórico, así como las acciones intencionales. Por ejemplo, si el tema tratado es la conquista por parte de los Reyes Católicos y el descubrimiento de América, los alumnos tendrían no sólo que identificar las causas que llevaron al descubrimiento de América sino también las consecuencias que supuso descubrir un continente totalmente desconocido con una cultura diversa. Además, los alumnos deberían de reflexionar sobre la intencionalidad de las acciones llevadas a cabo, en este caso deberían meditar sobre cuáles fueron las razones por las cuales Colón decidió embarcarse para llegar a Oriente o que intenciones tenían los Reyes Católicos cuando aceptaron la propuesta de Colón.

Por otra parte, para los niveles de 4º de la ESO y 1º de Bachillerato, presentaría actividades que tuviesen un grado más de complejidad puesto que se entiende que al encontrarse en edades más cercanas a la adultez su desarrollo cognitivo es superior. Por esta razón no plantearía actividades que se quedasen en la mera identificación de las causas y consecuencias de los acontecimientos históricos, sino que enviaría a los alumnos la realización de pequeños ensayos donde tuviesen que elaborar una teoría explicativa al respecto. De este modo, los estudiantes tendrían no sólo que ser capaces de identificar las causas y consecuencias del suceso histórico en cuestión, sino que tendrían que enfrentarse a la decisión de determinar que causas e intenciones son las apropiadas para la explicación histórica y confeccionar teorías explicativas que conectasen las múltiples causas, exigiendo dicho ejercicio o actividad un esfuerzo mayor por parte de los alumnos pero siendo, bajo mi punto de vista, un aprendizaje muchísimo más significativo y frutífero.

Así, por ejemplo, si nos encontramos en un 1º de Bachillerato donde estamos tratando el movimiento feminista, los estudiantes tendrían que elaborar una teoría explicativa que conectase las posibles causas económicas, sociales y políticas que convergieron en este acontecimiento. Además, también tendrían que explicar las condiciones que tuvieron que darse para que los cambios pudiesen producirse, así como los obstáculos que existían y que complicaron o provocaron el retraso de los cambios en la situación de las mujeres de la época. Para concluir, tendrían que exponer las consecuencias que tuvo el movimiento feminista, es decir, lo que supuso en occidente.

2.4 Cambio y continuidad

Cuando hablamos de cambio podemos estar haciendo referencia al cambio político, al tecnológico, al económico o al social ya que nos encontramos en un mundo en constante cambio donde nada es estable ni es inmune al tiempo. Así sucede en la historia e incluso en aquellas sociedades que han intentado resistirse a la evolución han terminado por sufrir un cambio. Sin embargo, en el ámbito de la Historia, la idea de cambio no ha de concebirse en línea recta, entendiéndose este únicamente como progreso, sino que también significa transformación de la sociedad y de la naturaleza de las cosas (Ruiz y López, 2013). Si bien es cierto que las personas, las sociedades y las culturas cambian, estos cambios se encuentran ligados a elementos de continuidad que hacen posible que podamos relacionar los hechos, los personajes y las interpretaciones. Asimismo, en ambos conceptos, cambio y continuidad, se encuentran inmersos otros que sirven para complementarlos, como son por ejemplo los conceptos de evolución y revolución o crecimiento y desarrollo (Fernández, 2017).

El concepto de cambio en la disciplina histórica resulta clave ya que su análisis posibilita la construcción de una racionalidad en el estudio del pasado. No obstante, hemos de tener presente que esta construcción sólo es posible gracias a una distinción de las diferentes sociedades en el tiempo. Las periodizaciones históricas se ven señaladas por el cambio social, girando en torno a ella la interpretación, la explicación histórica, la causalidad y la intencionalidad de los argumentos. De hecho, en muchas de las ocasiones el análisis de los acontecimientos históricos tiene validez precisamente por el tratamiento que obtienen los cambios sociales, cómo se explican y cómo se interpretan (Fernández, 2017).

El cambio es un elemento que forma parte de la sociedad y puede aparecer como un proceso en evolución o como una revolución. Esto conduce a que se deban de realizar nuevas interpretaciones o desarrollar nuevas maneras de comprender el mundo. Es importante que los estudiantes aprendan a vivir en un mundo que se encuentra en constante cambio y que conlleva una indagación asidua. Para el adecuado estudio de la Historia cambio y continuidad supone una pieza clave ya que resulta de suma importancia para definir los tiempos pasados, así como su vinculación con la realidad presente. El historiador se encarga de estudiar los cambios de las sociedades y las culturas, intentando explicar los motivos por los cuales sucedieron los acontecimientos y los cambios. Como decía Gross, la Historia podría considerarse “el estudio de las elecciones que en el pasado han tomado los individuos y sobre el cambio que, si nunca hubiese ocurrido el cambio social, casi no habría intereses o necesidades de historia” (Ruiz y López, 2013). Por tanto, cambio y continuidad han de ser valorados bajo un amplio marco que tenga presente los diferentes motivos, circunstancias y sucesos que se encuentren ligados a cada uno de ellos.

Ciertamente desarrollar la capacidad de percibir el cambio y continuidad no es una tarea simple puesto que esta no tiene únicamente como objeto el simple proceso de «clasificación» y «datación» sino que ha de elaborarse teniendo presente elementos como las relaciones entre causas y efectos, la perspectiva de futuro, el contexto sociocultural...Desligar el entendimiento del cambio y la continuidad del contexto sociocultural y limitarlo al aspecto mecánico del tiempo supone caer en un error dado que dentro de este mismo contexto cultural se ha afirmado que los objetos culturales que son frecuentemente utilizados en la vida diaria son herramientas importantes para que los estudiantes puedan observar la continuidad en la vida social y en las herramientas. De esta forma, a través de ellos, pueden apreciar más nítidamente el cambio y la continuidad (Sel y Sözer, 2021).

Pese a que los objetos culturales supongan un apoyo para una mejor apreciación del cambio y continuidad, esta capacidad exige, como hemos comentado anteriormente, tener en cuenta varios factores que influyen en la misma. El primero de ellos es la conciencia de la cronología que resulta un elemento clave para la percepción del cambio. Advertir la cronología comprende la sucesión, el cambio, la continuidad, las causas y las consecuencias del cambio, así como la velocidad del mismo. Sin embargo, no se ha de confundir el pensamiento cronológico con la cronología pues este no se limita sólo a la ordenación de hechos y sucesos, sino que también aborda la comprensión de la relación entre causa y efecto como un fenómeno más complejo y el cambio en el tiempo, es decir, la transformación que sucede en el proceso. De hecho, en la literatura, se hace palpable que la percepción del tiempo y la capacidad de percibir el cambio y la continuidad se valoran dentro de la relevancia de la causa y el efecto, el tiempo futuro y el aspecto sociocultural (Sel y Sözer, 2021).

El hecho de que el pensamiento cronológico implique la comprensión de la relación entre causas y efectos hace que este se convierta en el segundo factor a tener en cuenta para el desarrollo de la capacidad de percibir el cambio y la continuidad. La causalidad ha de considerarse un elemento básico dentro del cambio dado que este sucede debido a múltiples causas. Por esta razón es crucial que se comprenda las relaciones de causalidad, ya que de esta forma se podrá percibir con más nitidez el cambio y sus consecuencias. Además, se ha de tener presente que los estudiantes con dicha habilidad de comprender las relaciones entre las causas y los efectos pueden llegar a entender que los acontecimientos que acontecen en el pasado, presente o futuro ocurren debido a ciertas causas y efectos, y no por el azar (Sel y Sözer, 2021).

Los dos últimos factores o elementos que se encuentran inmersos en el ámbito del cambio y continuidad son la percepción del tiempo futuro y el contexto sociocultural. El primero de ellos, la percepción del tiempo futuro, es una habilidad que el estudiante puede adquirir mientras se da el proceso de adquisición de las formas esenciales de organizar la complejidad del pasado, así como la capacidad para percibir el cambio y la continuidad. De este modo el alumno diseña «historia» con respecto al futuro a la vez que adquiere la

habilidad de coordinar diversos niveles de cambio y continuidad juntos, dado que cambio es un proceso con diferentes velocidades y direcciones (Sel y Sözer, 2021). No debemos de olvidar que la prospectiva se encuentra relacionada “con las posibilidades de las Ciencias Sociales de prever y proyectar, desde una perspectiva científica y de valoración de las variables que intervienen, y con un análisis histórico, el futuro individual o colectivo. La prospectiva es una herramienta científica que va más allá de la proyección y que se basa en elementos de pasado y del presente, para imaginar futuros posibles” (Pagés, et al., 2008, pp. 103-104).

El segundo factor, el contexto sociocultural, se encuentra claramente presente en el marco del cambio pues no debemos olvidar que los cambios históricos surgen de las acciones de los personajes históricos y los sociales, económicos, etc. Asimismo, la continuidad queda preservada durante siglos en formas concretas como son los rituales, las celebraciones, las tradiciones, la lengua, en definitiva, en la cultura. Es por ello por lo que el contexto sociocultural resulta clave para construir la percepción del cambio y continuidad. De hecho, como hemos comentado con anterioridad, los estudiantes perciben de una forma más sencilla y directa el cambio a través de la cultura material y los patrones de la vida diaria. Prueba de ello son diversas investigaciones realizadas, entre las que se encuentra la llevada a cabo por Barton (2001) en Estados Unidos y en Irlanda del Norte donde se tuvo como base las «herramientas culturales» que son las que dan forma a la comprensión del cambio a lo largo de tiempo. En ella se demostró que existía diferencias socioculturales en la manera en que los alumnos de temprana edad expresaban cómo y por qué se había dado los cambios en la vida social y material a lo largo del tiempo. De igual forma, otro estudio llevado a cabo por Levstik y Barton (1994) demostró que la respuesta que daban los estudiantes a la hora de explicar el cambio consistía en detallar las transformaciones en la cultura material y en los eventos cotidianos (Sel y Sözer, 2021).

De todo lo expuesto anteriormente, se concluye que cambio y continuidad es un elemento importante en la disciplina histórica y que va más allá de la simple tarea de clasificar y datar ya que exige de una comprensión más profunda que a su vez implica el conocimiento de otras habilidades necesarias para desarrollar la capacidad de percibir el cambio y la continuidad a lo largo del tiempo. De igual forma, queda de manifiesto que los estudiantes si tienen la capacidad de percibir y apreciar el cambio en los objetos culturales y en la vida social. No obstante, esta capacidad de percibir el cambio y continuidad en los objetos no engloba o abarca todo el potencial que supone dicha habilidad, sino que más bien supone quedarse en la superficialidad sin llegar a adentrarse en el verdadero conocimiento y entendimiento de la misma. Por consiguiente, debemos de localizar el origen del problema e intentar paliarlo paulatinamente, de tal forma que los estudiantes consigan en los niveles más altos de la educación Secundaria ser capaces de percibir ese cambio y continuidad cuando se encuentran inmersos en el estudio de la Historia.

Para conocer el origen o la causa que impide a los estudiantes ser capaces de percibir el cambio, primero debemos de preguntarnos cómo conciben ellos ese cambio. Los adolescentes poseen una concepción del cambio bastante simplista puesto que para ellos el cambio se da cuando ha ocurrido “algo”, es decir, en un momento puntual “nada” está sucediendo y de repente “algo” sucede (Lee, 2005, p. 43). Además, esta cuestión se ve reforzada por la creencia que tienen los alumnos de que el cambio siempre es intencional y racional, lo que conlleva a que piensen en cambio en términos de progresión. A ello se debe añadir que otro de los pensamientos más comunes entre los estudiantes es pensar en cambios muy radicales, es decir, todo o nada (Havekes et al., 2012). Es aquí donde se haya el problema puesto que los sucesos no pueden considerarse cambios en sí mismos. La creencia de pensar que el cambio se da cuando sucede un acontecimiento es errónea, aunque sea la tendencia más generalizada y natural. Efectivamente, la historia trabaja con escalas de tiempo más largas que la escala del momento a momento por lo que es posible que los historiadores estén respaldando esta idea de que “nada” está sucediendo. Sin embargo, en historia no existe la idea de que nada está ocurriendo, sino que se concibe la noción de continuidad, así como el cambio es concebido en términos de cambio en el estado de las cosas y no por la aparición de un suceso. No debemos olvidar que todo se encuentra en constante cambio por lo que no es necesario que suceda un acontecimiento que señale el punto exacto en el tiempo en el que tuvo lugar dicho cambio (Lee, 2005, p. 43).

Es de suma importancia que los estudiantes dejen a un lado la idea de que los cambios se encuentran estrechamente ligados a los acontecimientos que suceden puesto que ello les impide que puedan acceder a la idea de cambios en las situaciones graduales y no intencionales o en los contextos que rodean las acciones y acontecimientos (Lee, 2005, p. 44). Por ello, Altamira (1997) estima oportuno que los principios en los cuales se ha de instruir a los alumnos son la noción del cambio de las cosas, enseñando al estudiante que el mundo no ha permanecido inmutable a lo largo del tiempo, sino que se ha ido transformando, para lo que el docente puede utilizar material gráfico y ejemplos concretos; hacer visible la distinción de las épocas en civilización y carácter mediante hechos y acudir al presente para explicar el pasado (Ruiz y López, 2013).

Para ello, cuando el docente explica debe centrarse en el cambio y continuidad de los fenómenos en el tiempo, en sus estructuras temporales y las relaciones entre ellas. Si el profesor se limita única y exclusivamente a describir las características sociales y políticas de cada una de las épocas entonces no está enseñando Historia a los alumnos sino sociología. Por esta razón es importante que el profesor aborde el conocimiento de la temporalidad histórica ya que es ella la que aclara los cambios realizados en las sociedades, las continuidades y también las permanencias (Ruiz y López, 2013). Asimismo, se hace necesario un cambio en los currículos pues, si bien es cierto que en muchos planes de estudios se incluye la capacidad de percibir el cambio y la continuidad como una habilidad, esta se posiciona de una forma imprecisa e inapropiada. Realizar cuestiones sobre el tiempo y el cambio es un factor fundamental en la investigación

histórica pero lo cierto es que los programas de enseñanza no ofrecen la posibilidad para que esto ocurra. Esta situación se ve reforzada por los libros de texto de Ciencias Sociales donde se pudo observar que los contenidos no eran suficientes para que los alumnos adquieran la capacidad de percibir el cambio y la continuidad (Sel y Sözer, 2021).

La disciplina histórica debe ayudar a los alumnos a ser capaces de plantear imágenes panorámicas del pasado que resulten ser coherentes y se encuentren conectadas con las cuestiones del presente y tengan la capacidad de dar forma a nociones de los diversos futuros posibles. El objetivo es poder ver el presente conectado con el pasado, sumergido en los grandes ejes de transformación que a lo largo del tiempo han ido moldeando nuestro mundo. En resumen, adquirir una visión global pero profunda de los procesos de cambio, de las diversas fuerzas que en ocasiones se presentan contrapuestas y producen esos cambios y de los elementos de resistencia y continuidad. Por eso en contraposición a los currículos tradicionales que ofrecen a los estudiantes un panorama fragmentado y superficial de la historia donde además se amontonan los datos de los sucesos históricos y de sus personajes, se propone un currículo donde el propósito sea la construcción de visiones holísticas y estructuradas. De esta forma se examinaría con más exhaustividad los grandes procesos de cambio a lo largo del tiempo, estructurando una narración acorde y con sentido de cómo el mundo ha ido cambiando. El trabajo se centraría, no en evaluar las transformaciones sucedidas entre dos puntos de tiempo, sino en fijar conexiones, organizar grandes conjuntos de cambios creando “narrativas históricamente significativas”, en las que esos cambios cobran sentido (Paricio, 2018).

En este sentido se haría necesario una selección de los contenidos que se encontrarían centrados en los procesos de transformación más importantes, en los elementos que provocan la ralentización o el impulso de esos procesos, así como en los puntos de giro de la historia que son aquellos que aparentemente desatan o solucionan esos procesos de cambio. Todo ello conlleva a que los alumnos tengan que analizar el significado de esas transformaciones, la forma en la cual transformaron los hábitos de la humanidad y sus modos de estructurar las sociedades y cómo éstas empujaron cambios y dieron paso a nuevos procesos de transformación en la historia. Además, indagan en la naturaleza del mismo cambio histórico, es decir, exploran en la causa que ha provocado el desencadenamiento de ese cambio que, muy lejos de lo que llegan a pensar, a veces se produce de un modo sigiloso y prácticamente imperceptible y otras sí que sucede de forma ensordecedora, provocando un gran impacto en las personas de su tiempo; en el modo en que se presenta; cómo se despliega en el tiempo, ritmos cambiantes; cómo diversas causas provocan su ralentización o su aceleración; cómo perjudica o se ve perjudicado debido a otras transformaciones que ocurren al mismo tiempo y, por último, cómo se muestra y lo viven las personas de su tiempo, es decir, cómo este cambio damnifica sus vidas y cómo estos se adecuan al cambio producido (Paricio, 2018).

2.5 Dificultades en la comprensión del carácter relativista de la interpretación de la Historia.

Pareciese la historia fuese un relato único y verdadero, como si los grandes y pequeños acontecimientos acaecidos a lo largo de la historia tuviesen sólo una verdad, una única versión o perspectiva. Se encuentra insertada en muchas personas y, sobre todo en los estudiantes, la idea de que sólo existe una versión “verdadera” de la historia, como si en una guerra no hubiese diferentes visiones al respecto, como si las demás no pudiesen ser ciertas al existir ya una que ha sido denominada como la “correcta”. ¿Cómo podemos reducir el pasado a una única visión? ¿Con que fundamento podemos decir que esa historia del pasado, esa que hemos denominado la “verdadera”, es la correcta? ¿Acaso hemos olvidado que la historia está formada por diferentes versiones del pasado? La multiperspectiva se encuentra en la propia naturaleza de la historia. No se puede negar o ignorar las múltiples historias que existen sobre un mismo pasado.

En la disciplina histórica, la idea de perspectiva es concebida como el punto de vista de una persona, es decir, la postura desde la cual observa y entiende los sucesos que ocurren en su entorno. Sin embargo, en historia son importantes dos tipos de perspectiva. La primera tiene correlación con las perspectivas de las personas en el pasado y sus contextos sociales, culturales, intelectuales y emocionales que afectaron a sus vidas y a sus acciones, aunque se ha de tener presente que el punto de vista de una persona sobre una cuestión en concreto quizás se encuentre influida por el interés propio más que por los valores y actitudes. La segunda hace referencia a las perspectivas sobre el pasado, es decir, a cómo ven las personas o los historiadores los acontecimientos del pasado. No es de extrañar que los historiadores discrepen sobre los sucesos acaecidos en el pasado, sobre sus causas y sus efectos. Una de las razones de estas discrepancias es debida al uso de las fuentes históricas que analizaron y cómo interpretaron estas y sus antecedentes. También dependerá de los conocimientos que posea el historiador, así como de su experiencia².

Ciertamente el concepto de multiperspectividad ha sido más empleado que definido, pero eso no quiere decir que no haya habido intentos de describir sus características. De hecho, Peter Fritzsche lo ha definido como un proceso, una habilidad de comprensión por la cual tenemos presente la perspectiva de otra persona o personas además de la propia. Este procedimiento lleva implícito el acto de entender que nuestra perspectiva ha sido influida por el contexto cultural en el que vivimos, refleja nuestro punto de vista y nuestra interpretación de lo que ha sucedido y por qué, además de reflejar prejuicios y sesgos. Por eso, en este sentido, la multiperspectividad no es solo un proceso, sino que es también una predisposición, “[eso] significa ser capaz y estar dispuesto a considerar una situación desde diferentes perspectivas”. Para poder llevar a cabo el proceso de multiperspectividad de forma correcta es necesario que se den previamente unas condiciones como son la

² <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/humanitiesandsocialsciences/history/structure/>

aceptación de que existen diversas maneras posibles de ver el mundo que no son iguales a las propias y que además pueden ser igualmente válidas y la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona para poder ver el mundo desde su perspectiva (Stradling, 2003, pp. 13-14).

La importancia de la multiperspectiva radica en la capacidad de esta de poder ampliar el alcance del relato histórico al analizar cómo las diversas perspectivas se enlazan entre sí. De esta forma se centra en la dinámica de los acontecimientos y procesos que han sucedido a lo largo de la historia, cómo las personas que presentan diversas perspectivas han interactuado entre sí, cómo se han influido, las conexiones y dependencias que producen un relato más complejo de lo que pasó y la causa que condujo a ello. Esta dimensión de la multiperspectiva aporta diversos beneficios a la hora de realizar un análisis de las pruebas concernientes a un determinado suceso. El primero de esos beneficios es la dimensión adicional que incorpora a la narrativa histórica, que podría definirse como una secuencia de los hechos que sucedieron. La multiperspectividad completa este proceso lineal al insertar las reacciones y acciones de otros, enriqueciendo de esta forma la narrativa histórica. Así pues, en ella se mostraría cómo las perspectivas de los diferentes personajes que se vieron inmersos en el acontecimiento no solo cambiaron o cristalizaron en respuesta a las circunstancias, sino que además fueron moldeadas debido a la carencia de información acerca de lo que los otros estaban haciendo (Stradling, 2003, pp. 19-20).

El segundo y tercer beneficio de la multiperspectividad es la posibilidad de poner en relieve las múltiples influencias entre los diferentes grupos dentro de un país, países colindantes, alianzas, países rivales y entre invasores e invadidos, así como poder esclarecer las situaciones de conflicto, ayudando a comprender que frecuentemente estas suceden y persisten a causa de disputas de interpretación debido a que cada una de las partes participantes asignan razones e intenciones a las acciones del contrario que no se sustentan en pruebas sino más bien en suposiciones, prejuicios e incluso estereotipos fijados. Por último, cabe la posibilidad de probar que en ciertas circunstancias históricas las perspectivas se encuentran relacionadas de forma beneficiosa, como por ejemplo en el caso de las relaciones históricas entre los países considerados poderosos y sus vecinos. Es por eso por lo que se puede observar como en la historia ha habido países pequeños que han escrito su historia nacional en relación con su vecino más poderoso debido a tales relaciones en tanto que el país dominante ha escrito la suya en torno a su relación con otros países poderosos (Stradling, 2003, pp. 20-21).

Como podemos observar este proceso por el cual se observan los acontecimientos desde diversas perspectivas se encuentra inmerso en la disciplina histórica. Las múltiples perspectivas son usuales y se tienen en cuenta en los juicios y las conclusiones. Se trata de una forma de ver, y una inclinación a ver, desde diversas perspectivas los eventos históricos, las personalidades, desarrollos, culturas y sociedades. No obstante, hay que matizar que una perspectiva es una visión que se encuentra limitada por el punto de vista

de la persona que la expresa, incluyendo tanto a los personajes que forman parte de los acontecimientos del pasado, los testigos oculares y cronistas como al propio historiador que lo estudia. Estas limitaciones tienen correlación con las expectativas, preconceptos y preocupaciones que las personas reflejan. Las personas, como testigos de los acontecimientos de la historia, no describen únicamente aquello que ven, sino que también lo están interpretando al darles un significado particular a lo que han visto. Es aquí cuando queda de manifiesto su marco personal de suposiciones, ideas preconcebidas, prejuicios, estereotipos y expectativas. Asimismo, el historiador se encuentra limitado en cierto sentido y por lo tanto su visión respecto a un acontecimiento histórico también puesto que esta se verá restringida por los idiomas que domina, por la familiaridad que posea con el tipo de escritura empleada en los documentos que necesita utilizar, la variedad de fuentes que puede emplear y la accesibilidad que disponga de ellas. Sin embargo, no son éstas las únicas limitaciones que presenta el punto de vista del historiador puesto que en su perspectiva también se encuentran el reflejo de sus ideas preconcebidas y preocupaciones, ya sean de carácter personal o profesional. Es por ello por lo que la perspectiva se encuentra limitada ya que existen muchos elementos que influyen en ella (Stradling, 2003, pp. 15-16).

A pesar de la limitación que presenta la perspectiva a causa del punto de vista de la persona o personas que lo expresan, esto no significa que la multiperspectiva haya de ser infravalorada o desechada. Resulta obvio que existen múltiples historias sobre un mismo acontecimiento histórico o sobre un mismo pasado, así como también es evidente que se trata de una habilidad de pensamiento histórico que posee una gran aportación para la enseñanza-aprendizaje de la disciplina histórica. De hecho, como se ha comentado con anterioridad, una de las mayores aportaciones es que permite identificar la diversidad y divergencia explicativas que se hallan en torno a un suceso o proceso histórico. Este reconocimiento es posible alcanzarlo mediante un proceso de indagación en dos niveles: el que conforman las interpretaciones de los personajes históricos que vivieron los acontecimientos que son objeto de estudio y el constituido por las diversas posturas interpretativas sobre el pasado que han sido creadas a lo largo del tiempo. Este proceso requiere implícitamente un trabajo con fuentes históricas de primer y segundo orden que permita poner en tela de juicio la naturaleza de ciertas explicaciones históricas (Ibagón et al., 2021, p. 28).

Así pues, queda de manifiesto que la multiperspectividad aporta diversos beneficios a la disciplina histórica y que la incorporación de diferentes perspectivas resulta crucial para presentar una imagen completa de los acontecimientos, una que muestre la complejidad de fenómenos sociales y conserve la autenticidad (Bermúdez, 2015, p. 110). Es fundamental que los alumnos sean conscientes de que no existe una visión única del pasado que sea la correcta ya que las personas construyen sus propias visiones del pasado, en base a sus conocimientos, postura política, clase social, raza, género e incluso intereses (Cooper, 2002, p. 35). Para ello se hace necesario erradicar la larga tradición imperante en los institutos a la hora de impartir la asignatura de Historia, esa costumbre tan usual

de “enseñar” a los alumnos la existencia de un único relato sobre el pasado. Pareciese una regla intangible mostrar a los alumnos una única visión del pasado, un único relato. Como si de esta forma estuviésemos diciéndole que así fue la “verdadera” historia. Esto, a su vez, conduce al gran problema que ha persistido y aún persiste en Historia: la memorización únicamente del contenido. Hemos de tener presente que si los historiadores, los expertos en el currículo y las autoridades educativas deciden cuál es la versión correcta del pasado y así se les presenta a los alumnos, la labor de valorar y dar significado al pasado y al presente queda excluida, convirtiéndose esta en un catecismo que los estudiantes únicamente han de memorizar (Paricio, 2020). Si analizamos las narrativas históricas que se encuentran insertas en los currículos oficiales, los textos escolares o las clases magistrales de los profesores podremos observar cómo, además de ofrecerle a los alumnos un esquema mono-explicativo, se les enseña que la realidad del pasado que se estudia en el aula es la más completa, exacta y verdadera, dificultando que los estudiantes desarrollen la capacidad de reconocer e integrar posibilidades explicativas diversas para poder comprender el pasado (Ibagón et al., 2021, p. 27).

Es por este motivo por el cual, en el ámbito de la investigación educativa, se ha considerado como posible solución a este problema la introducción en el aula de una historia multiperspectiva. De esta forma al enseñar Historia desde múltiples perspectivas romperíamos con esa visión única del pasado en las aulas, con ese predominio curricular de posturas “explicativas” esencialistas. Sin embargo, el concepto de multiperspectividad, que ha ido cobrando importancia en los debates sobre la enseñanza de la Historia desde la década de los 90, conlleva, en primer lugar, integrar el debate acerca de la interpretación que ha de darse a los sucesos, acciones o situaciones que ocurrieron en el pasado. Esto exige desarrollar la capacidad de alejarse de las narraciones fijadas y examinar de forma crítica las diversas versiones que hayan sido creadas, incluyendo fuentes contemporáneas, narrativas o explicaciones de los historiadores o interpretaciones de cualquier otro actor social. En segundo lugar, profundizar en cómo se construyen las historias teniendo como punto de partida los vestigios que se han dejado sobre el pasado y la forma en que esos relatos son usados socialmente con el fin de modelar el presente (Paricio, 2020).

Todo ello se traduce en el desarrollo de una formación histórica que reconoce y valora las diversas miradas y voces, permitiendo a los alumnos construir posicionamientos críticos obtenidos de la información y la elaboración de evidencia histórica, así como abandonar la práctica tan común por parte de los estudiantes de creer sin justificación alguna en aquello que se les dice. De este modo las experiencias, ideas y datos son transformados en conocimiento racional explicativo. Esta labor es fundamental para realizar un análisis de los pasados controversiales puesto que permite al alumnado el cuestionamiento de conjeturas e ideas distorsionadas que se traduce en una lectura restringida de las diferentes realidades que los alumnos estudian. Con ello el alumno puede adquirir la capacidad de considerar alternativas a sus propios puntos de vista iniciales a la vez que amplía su capacidad de explicación (Ibagón et al., 2021, pp. 28-29).

Además de ampliar su capacidad de explicación y adquirir la capacidad de considerar diversas alternativas, según diversos autores la multiperspectiva ofrece otras aportaciones que resultan enriquecedoras para el aprendizaje del alumnado. Una de estas aportaciones tiene correlación con la adquisición de valores éticos. La introducción en el aula de debates sobre valores éticos mediante el planteamiento de múltiples perspectivas sobre acontecimientos históricos que han sido siempre moralmente conflictivos puede fomentar la adquisición de ciertos valores. De esta forma la materia adquiere un matiz más significativo para los alumnos y les aporta una mayor comprensión sobre el tema a la vez que se integra la educación ciudadana al currículo (Paricio, 2020).

Otros beneficios que aporta son las competencias interculturales y la comprensión de la complejidad social. La primera de ellas, las competencias interculturales, según Nordgren y Johansson, la multiperspectiva “contribuye a la capacidad de ponerse en otra posición, interpretar representaciones con las que no se está familiarizado y mediar entre perspectivas”. Esta capacidad de “ver cómo podrían ser las cosas desde la perspectiva de otros que tienen diferentes valores, creencias y comportamientos” sólo puede darse insertando otras perspectivas y voces de diversas culturas a las narrativas históricas. La segunda, la comprensión de la complejidad social, se ve desarrollada con la multiperspectiva en tanto que esta obliga a los estudiantes a analizar diversas perspectivas sobre un acontecimiento viéndose obligados a enfrentarse con la complejidad y la incertidumbre que caracteriza al mundo social. No debemos olvidar que los alumnos poseen una visión bastante simplista del funcionamiento social. Ellos se limitan a sintetizar mucho convirtiendo lo complejo en simple, lo dinámico en algo estático y lo abstracto o social en algo concreto e individual. Es por eso por lo que trabajar múltiples perspectivas en el aula fomenta una mayor comprensión de la complejidad social al tener el alumno que analizar diferentes voces de la época y apreciar así que existen muchas formas de ver las cosas y que existe una tensión constante en la sociedad (Paricio, 2020).

Como últimos beneficios que aportan al alumnado, y que considero han de quedar presentes en dicho trabajo, se encuentran el pensamiento crítico y el descubrimiento de la naturaleza de la Historia. La inserción de múltiples perspectivas a la hora de estudiar Historia en las aulas es posiblemente una de las formas más prácticas de que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico dado que al tener que confrontar diversas versiones sobre un acontecimiento histórico tienen la posibilidad de contemplar y valorar la consistencia y perspectiva de cada una de las visiones, bien provengan de fuentes, historias profesionales o relatos en los medios sociales. De igual forma al tener que comparar los relatos y las explicaciones del pasado los alumnos aprenden sobre la verdadera naturaleza de la Historia como disciplina. Pueden apreciar como esta posee un carácter interpretativo y controvertido y cómo diferentes puntos de vista originan historias diversas (Paricio, 2020).

De todo lo expuesto acerca de la multiperspectiva se desprende que esta no sólo aporta numerosos beneficios a la disciplina histórica, sino que también favorece el aprendizaje

de los estudiantes en el aula de Historia. No obstante, se hace necesario encontrar la dificultad que se haya en ella cuando los docentes intentan ponerla en práctica. ¿Qué es lo que impide que los alumnos sean incapaces de hacer multiperspectiva en Historia? ¿Radica la dificultad de esta en la forma de enseñarla o en la forma en que los alumnos la conciben? Lo cierto es que, como ha demostrado Vansledright, cuando el docente intenta trabajar con los alumnos las múltiples perspectivas de la Historia la reacción más generalizada entre los estudiantes es la desconfianza. Cuando se pone a los alumnos en conocimiento de la existencia de múltiples perspectivas estos tienden a dejar a un lado la noción de la existencia de un único relato “verdadero” para pasar a creer en que la Historia es una cuestión de opinión, es decir, que cada persona puede pensar lo que quiera. Esto es lo que se conoce como *realismo ingenuo*, es decir, la creencia de que se puede conseguir relatar una “verdad” sobre los sucesos acaecidos en el pasado, como si existiese la posibilidad de contar las cosas “tal y como sucedieron”. No es de extrañar que los estudiantes piensen que existe esa posibilidad puesto que desde esa perspectiva epistemológica las narraciones históricas sólo pueden ser verdaderas o falsas. Por eso cuando se les plantea diversos relatos automáticamente tienden a pensar que si no son verdad tienen que ser mentira ya que parten de la idea de que “verdad” sólo hay una (Paricio, 2020).

Esta tendencia a creer que existe sólo un relato únicamente “verdadero” y que la Historia ha de proporcionarlo como tal quedó de manifiesto en lo que se conoce como el proyecto Chata donde quedó demostrado que los alumnos piensan que la Historia ha de proporcionar “un espejo preciso del pasado”. Por esta razón cuando en Historia no se les plantea a los alumnos un único relato su respuesta más frecuente es la de buscar explicaciones, como por ejemplo que los historiadores cometieron errores o dejaron que sus opiniones distorsionaran los hechos o incluso que en el proceso de transmisión se produjeron sesgos en las fuentes. Sólo algunos estudiantes que se encuentran más avanzados son capaces de admitir que dada la magnitud del pasado los historiadores se ven forzados a tener que tomar decisiones, lo que explica el hecho de que existan dos narraciones diversas de un mismo pasado. A pesar de que algunos alumnos puedan llegar a reconocer la existencia de dos relatos diferentes, la experiencia de Vansledright ha demostrado que resulta muy complicado que los alumnos dejen a un lado el *realismo ingenuo* que los invade. Ellos sólo conciben la existencia de lo correcto y lo incorrecto, de la verdad o la falsedad. Así se presenta este como el principal obstáculo a la hora de llevar a cabo en el aula la multiperspectiva (Paricio, 2021).

Sin embargo, a pesar de que el mayor obstáculo o reto a la hora de trabajar la multiperspectiva con los alumnos es el *realismo ingenuo*, también los profesores se encuentran con otros impedimentos en el camino de poner en práctica una de las facetas que más caracteriza a la Historia, como pueden ser las cuestiones de tiempo, espacio, costo, alcance y grado de flexibilidad dentro del plan de estudios. El tiempo y el currículo son dos elementos que influyen considerablemente a la hora de trabajar con los estudiantes la multiperspectiva puesto que dada la naturaleza de la misma exige mucho

tiempo para que los alumnos puedan analizar y contextualizar cada una de ellas lo que supone un verdadero problema teniendo en cuenta que los currículos de Historia se encuentran caracterizados por el gran contenido que en ellos hay. Esto se traduce en una lucha constante del profesor por tener que impartir numerosos temas en un tiempo relativamente corto, imposibilitando a su vez la introducción de este tipo de actividades. Asimismo, en lo que se refiere a los libros de texto, si analizamos su contenido podemos ver que no existe multiperspectiva, suponiendo una restricción potencial en la enseñanza de la misma. Si observamos los extractos de fuentes que normalmente se incluyen en estos suelen tener un carácter escueto y, por lo general, no presentan una información contextual respecto a ellas. Ciertamente esta práctica tan común se debe a que abordar un tema desde múltiples perspectivas conlleva un aumento considerable del número de páginas lo que exige de un mayor tiempo y mucha mano de obra. Por eso el libro de texto debería de considerarse un recurso de aprendizaje o un libro auxiliar para poder trabajar adecuadamente con los estudiantes la multiperspectividad (Stradling, 2003, pp. 21-22).

Si bien resulta una tarea ardua trabajar la multiperspectividad en el aula debido a los obstáculos existentes y, como ha demostrado Vansledright, es muy complicado que los alumnos sean capaces de dejar a un lado el *realismo ingenuo*, es importante que los alumnos comprendan que existen múltiples historias que pueden ser válidas y que no cabe la posibilidad de que haya un único relato que sea “verdadero” ya que no se puede escribir una historia que se encuentre ajena a la perspectiva de la persona o personas que la cuentan o analizan. Han de entender que nunca existirá un relato que no haya sido contado o escrito desde la perspectiva de una persona, así como tampoco un historiador podrá escribir sin verse influido por sus pensamientos, su contexto e incluso por su forma de comprender la Historia como disciplina. No se debe de olvidar que “las historias son textos escritos por seres humanos, incapaces de escapar de su propia humanidad, de su particular naturaleza, contexto o tiempo, por mucho que se auto-impongan colectivamente reglas estrictas para escribirlas con rigor y profesionalidad” (Paricio, 2020).

Por este motivo algunos autores proponen la inserción de uno o dos estudios de caso dentro de los programas de estudios de Historia. Estos estudios de caso se realizarían cada año con el objetivo de favorecer un proceso de familiarización de los estudiantes con respecto al trabajo con múltiples fuentes, interpretaciones y puntos de vista que conduzcan a la reconstrucción más íntegra posible de un relato acerca de un acontecimiento o desarrollo. Para el tiempo lectivo restante de la materia, sugieren o plantean trabajar la multiperspectiva desde escalas más pequeñas y menos completas, ya que la finalidad aquí es contribuir a la enseñanza del análisis e interpretación de perspectivas diversas más que la de ofrecerles en todo momento una imagen completa de cada uno de los acontecimientos históricos (Stradling, 2003, p. 25).

3. Conclusiones

Una afirmación es certera: a lo largo del tiempo la Historia ha ido perdiendo valor ante los ojos de la sociedad. La importancia que esta disciplina poseía antaño ha caído en el olvido paulatinamente. Los políticos han relegado la Historia a un instrumento que para ellos solo tiene el mero uso de sostener sus argumentos en materia política o de manipular en cierto sentido a la sociedad mediante la distorsión de los relatos históricos. Las horas lectivas de la materia se han visto menguadas, así como la importancia de esta en la Educación Secundaria, dando muchísima más relevancia a asignaturas como Lengua Castellana y Matemáticas. Asimismo, los progenitores desvalorizan continuamente la Historia como asignatura con afirmaciones como “aprender Historia no tiene mucha utilidad”. Y si realizamos una encuesta entre el alumnado, la materia de Historia no solo se encuentra entre las más odiadas, sino que se encuentra entre las primeras a las que los alumnos no le ven ninguna utilidad, lo cuál si resulta de gran gravedad.

No obstante, culpabilizar a los progenitores y a los alumnos de la concepción que poseen de la Historia como materia de Secundaria no resultaría justo. Como hemos podido analizar a largo del presente trabajo, la «gran tradición» de la enseñanza de la Historia ha sido la de ofrecer a los estudiantes una exorbitante cantidad de contenido mediante clases magistrales en las cuales el único cometido de los alumnos es la escucha activa, la retención de dichos contenidos y la reproducción de los mismos en las pruebas escritas. El éxito del alumnado en la materia se limita pues en la cantidad que es capaz de memorizar y reproducir en el examen, se evalúa la cantidad del contenido escrito no la calidad ni el razonamiento histórico. ¿Cómo culpar entonces a los alumnos de la percepción que tienen de la Historia si ha sido el propio sistema de enseñanza el que lo ha propiciado?

Se deduce de todo lo analizado que la raíz o el origen del uso abusivo que realizan los alumnos de la memorización de contenidos históricos se encuentra en el planteamiento de la materia, en la forma en que los profesores la evalúan. Si ciertamente queremos que los estudiantes abandonen esta práctica tan generalizada que no aporta enseñanza alguna de la disciplina histórica se ha de comenzar por un cambio en la forma de impartirla y de evaluarla. No tendrá mucha utilidad realizar un pequeño amago de enseñar Historia o Geografía a los alumnos de forma diversa si posteriormente el examen contiene cuestiones totalmente conceptuales, que evalúan la cantidad y la capacidad que posee el alumno de reproducir lo más fielmente posible el contenido. ¿De qué sirve cambiar un poco la forma de enseñar la Historia o Geografía si la forma de evaluar es la misma? Todos en algún momento de nuestra vida hemos sido alumnos y ciertamente, excepto en aquellas materias que nos resultaban interesantes, lo único que nos ha interesado es conocer como aprobar la materia. Si la forma de evaluar la materia continúa teniendo la misma naturaleza no se llegará al objetivo que se ha de alcanzar porque los alumnos se limitarán a realizar lo de siempre, memorizar el contenido, aunque este en muchos casos no lleguen a comprenderlo, para superar la materia.

Es crucial un cambio en la forma de enseñar y evaluar la materia de Geografía e Historia para poder superar la problemática vigente aún hoy día en esta materia: el uso abusivo de la memorización. Para ello es necesario la introducción en el aula de orientaciones propias de la disciplina histórica, en el caso que nos atañe. Los alumnos deben de aprender a desarrollar capacidades y habilidades que les ayuden a analizar y comprender la Historia. Adquirir estas competencias propias de un historiador resulta fundamental para la obtención de un aprendizaje realmente significativo de la asignatura. La efímera experiencia en un aula me ha demostrado que las clases magistrales suelen ser poco frutíferas pues la tendencia más generalizada por parte de los alumnos es la desconexión total, a los diez minutos aproximadamente los alumnos se abstraen. ¿De qué sirve entonces los 50 minutos de explicación del profesor? Esta solo ha caído en saco roto, no ha servido para nada, no ha tenido ninguna utilidad. Ciertamente es que los alumnos deben de recibir ciertas nociones pues pedirles que trabajen un texto o un tema sin haberles dado previamente unas pautas tampoco resultaría algo muy coherente. Sin embargo, es necesario que los estudiantes trabajen fuentes primarias y secundarias. Deben aprender a ser capaces de analizarlas, valorarlas e interpretarlas, pero para ello necesitan de estas habilidades que comentábamos, es decir, necesitan desarrollar la empatía histórica, percibir el cambio y continuidad en la historia, etc.

Es muy difícil que los alumnos comprendan la Historia o sepan analizar, valorar e interpretar documentos históricos sino son capaces de entender que el mundo está en constante cambio, que el cambio no se produce siempre de forma abrupta, sino que también se produce de forma imperceptible, que el cambio también es un proceso. Deben de abandonar la creencia de que los cambios solo se producen después de haber ocurrido un suceso “importante” y que existe una continuidad que puede ser apreciada en ciertos elementos que hacen posible que podamos relacionar los hechos, los personajes y las interpretaciones. Es importante derribar la concepción que tienen los alumnos de la Historia como algo estático. No obstante, para poder desarrollar esta habilidad han de aprender otra, la multicausalidad. Como se ha comentado anteriormente, un elemento presente en ella es la relación entre la causa y el efecto. La causalidad es un factor básico dentro del cambio ya que este sucede debido a múltiples causas. Los alumnos han de comprender las relaciones de causalidad dado que esto les permitirá percibir con más nitidez el cambio. De ahí uno de los motivos por los cuales la multicausalidad se convierte en un elemento importante en el aprendizaje de los alumnos.

Estos han de aprender que los acontecimientos históricos no se han visto producidos por una sola causa, sino que este ha sucedido por múltiples causas que además han podido darse a corto, medio o largo plazo. Además, han de comprender que los efectos de estos acontecimientos pueden ser a su vez múltiples y pueden convertirse en causas de otros sucesos. Es fundamental que los estudiantes desarrollen la capacidad de distinguir las múltiples causas y efectos que se producen de un acontecimiento, pero sobre todo las relaciones que existen entre estos ya que son las que muestran los procesos históricos y facilitan su entendimiento. Esto nos conduce a otra de las habilidades presentes en la

disciplina histórica porque ¿acaso muchas de las causas no son debidas a las acciones humanas? Los seres humanos tomamos elecciones y actuamos en base a ellas, conllevando en muchas ocasiones a que se produzcan sucesos de mayor o menor relevancia para la historia. Por eso es esencial que los alumnos aprendan a desarrollar la empatía histórica, para poder llegar a entender los motivos por los cuales ciertos personajes históricos o colectivos llevaron a cabo determinadas acciones que desencadenaron en acontecimientos o sucesos que a su vez pudieron producir un cambio. Han de entender que sus acciones se vieron influidas por el contexto en el que vivieron, por sus circunstancias, por sus ideas... Es esencial que desarrollen esta capacidad de ponerse en perspectiva porque no sólo les permitirá poder comprender mejor la Historia, sino que les permitirá interactuar adecuadamente con el resto de la sociedad, al ser capaces de poder prever el comportamiento de los demás y, en consecuencia, adecuar el suyo. Asimismo, como resultado, tendremos estudiantes con una conciencia más amplia del mundo y un pensamiento más tolerante y benevolente (Paricio, 2019).

Por último, en la multiperspectiva se encuentran todas ellas puesto que esta son las múltiples historias que existen sobre un mismo relato y ha de estar presente en la enseñanza de la Historia para poder conseguir que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico, que sean capaces de valorar e interpretar los documentos históricos y crear su propio juicio al respecto. Aunque ardua la tarea, se hace necesaria puesto que el pensamiento binario de que la realidad es correcta o incorrecta ha de ser sustituida para que entiendan la naturaleza propia de la Historia, el carácter interpretativo y controvertido y cómo diversas perspectivas dan lugar a diferentes historias.

Si se consigue, en la medida de lo posible, superar los retos que plantean el desarrollar estas habilidades no sólo estaremos dejando atrás la gran tradición de limitar la Historia al mero acto de memorizar el contenido de los libros de texto (primer reto), sino que conseguiremos que los alumnos aprendan realmente Historia y, con ella, competencias que les serán realmente útiles para la vida, como valores éticos, empatía, pensamiento crítico, etc. De igual forma, probablemente, como consecuencia de este cambio en la forma de enseñar y aprender Historia se cambie la concepción que la sociedad tiene actualmente de ella y se le vuelva a conceder el valor que realmente merece.

Y no olvidemos que...

“La Historia tiene el potencial, tan sólo a veces realizado, de humanizarnos como pocas otras áreas del currículo escolar ofrecen” (Wineburg).

4. Bibliografía

Barton, K. C. (1996). *Did the Devil Just Run Out of Juice? Historical Perspective-Taking among Elementary Students*. <https://eric.ed.gov/?id=ED401203>

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bolaños Retavisca, B. C., Mendoza Torres, D. F., Vásquez Sánchez, R., & Jaramillo Cano, Y. F. (2019). La memoria en la evaluación del aprendizaje en ciencias sociales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13, n°15. <https://doi.org/10.24215/23468866e059>

Carbonell, C.-A. T. (1995). *Procedimientos en historia: Un punto de vista didáctico*. Grao.

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata.

Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. In M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.), *History matters: teaching and learning history in New Zealand secondary schools in the 21st century* (pp. 11-31).

Didáctica de la geografía y la historia. (s. f.). Recuperado 22 de agosto de 2022, de https://books.google.com/books/about/Did%C3%A1ctica_de_la_geograf%C3%ADa_y_la_historia.html?hl=es&id=MxIbAgAAQBAJ

Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. (s. f.). Recuperado 22 de agosto de 2022, de https://books.google.com/books/about/Did%C3%A1ctica_de_las_ciencias_sociales_geog.html?hl=es&id=Jmf1rvVEqFMC

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: Conceptos y «empatía». *Infancia y Aprendizaje*, 9(34), 1-21.

El mundo moderno y contemporáneo. (s. f.). Recuperado 22 de agosto de 2022, de https://books.google.com/books/about/El_mundo_moderno_y_contempor%C3%A1neo.html?hl=es&id=1oJ22dmhBZIC

Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8, 41-58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>

Enríquez, Á. B. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 102-118.

Farfan, M. B. (s. f.). *Pages Santisteban 2008 TH Jara*. Recuperado 22 de agosto de 2022, de https://www.academia.edu/35650310/Pages_Santisteban_2008_TH_Jara

Gómez Carrasco, C. J., & Martínez, P. M. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.

Havekes, H., Arno-Coppen, P., & Luttenberg, J. (2012). Knowing and Doing History: A Conceptual Framework and Pedagogy for Teaching Historical Contextualisation. *History Education Research Journal*, 11(1), 72.

Kohlmeier, J. (2006). “Couldn't she just leave?": The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course. *Theory & Research in Social Education*, 34(1), 34-57.

Martín, N. J. I., Vega, R. S., Delgado, A. S., Gil, R. C., Martins, E. C. de R., Barca, I., Martínez, P. M., Carrasco, C. J. G., Rodríguez, D. C., Münzenmayer, A. M., Melo, N. R., & Patiño, Z. L. (2021). *Educación histórica para el siglo XXI: Principios epistemológicos y metodológicos*. Editorial Universidad Icesi.

Pageau, L. (s. f.). *L'empathie historique pourrait-elle faciliter la compréhension de la nature de la science historique ?* 4.

Paricio, J. (2021). Perspective as a threshold concept for learning history. *History Education Research Journal*, 18. <https://doi.org/10.14324/HERJ.18.1.07>

Peter Lee, *Putting Principles into Practice—Understanding History.pdf: Design Educational Games*. (s. f.). Recuperado 22 de agosto de 2022, de <https://canvas.cmu.edu/courses/26494/files/7285570?verifier=VQN6KEwFfsxCqLTfIMmIVTPU4OvRauIK3kAMAU4k&wrap=1>

Pozo, J. I., Asensio, M., & Carretero, M. (1986). ¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia. *Infancia y Aprendizaje*, 9(34), 23.

Rivera, J. A. S. (2005). Efectos de la memorización en la práctica escolar cotidiana de la enseñanza geográfica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 49-66.

Royo, J. P. (2018). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (1): Una visión integrada de las transformaciones (cambio/continuidad) que conducen y modelan el presente (conciencia histórica). *Clío: History and History Teaching.*, 44 (Coors. monográfico: Myriam Martín Cáceres y José María Cuenca López (Universidad de Huelva)), 14.

Royo, J. P. (2019). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (2): Aprender sobre la alteridad y la naturaleza humana a través de la empatía o toma de perspectiva histórica. *Clío: History and History Teaching.*, 45 (Coords.: M.a Consuelo Díez Bedmar (Univ. de Jaén) y Antonia Fernández Valencia (Univ. Complutense)), 330-356.

Royo, J. P. (2020). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (3): Aprender a pensar desde múltiples perspectivas. *Clío: History and History Teaching.*, 46, 202-232.

Ruiz, A. L. G., & López, J. A. J. (2014). Los principios de cambio-continuidad: Base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. *Educación y Futuro Digital*, 8 (Enero), 16-30.

Santisteban, A. (2017). DEL TIEMPO HISTÓRICO A LA CONCIENCIA HISTÓRICA: CAMBIOS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LOS ÚLTIMOS 25 AÑOS. *Diálogo andino*, 87-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>

Sel, B., & Sözer, M. A. (2021). An Action Research to Improve Change and Continuity Perception in Social Studies. *International Journal of Contemporary Educational Research*. <https://doi.org/10.33200/ijcer.845692>

Serrano, J. S. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: Las PAU de Historia de España. https://www.academia.edu/en/11038743/Memorizar_historia_sin_aprender_pensamiento_hist%C3%B3rico_las_PAU_de_Historia_de_Espa%C3%B1a_Memorizing_History_without_learning_historical_thinking_the_university_access_tests_of_History_of_Spain

Stradling, D. R. (s. f.). Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers. 64. Valle, A. (2021). Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. https://www.academia.edu/82113706/Afrontar_los_pasados_controversiales_y_traum%C3%A1ticos_Aproximaciones_desde_la_ense%C3%B1anza_y_el_aprendizaje_de_la_Historia