

Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales

MARIO CARRETERO Y MANUEL MONTANERO

Universidad Autónoma de Madrid – FLACSO (Argentina); Universidad de Extremadura



Resumen

En este artículo editorial se presenta el monográfico titulado Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. En los cuatro primeros apartados, se justifica la actualidad del tema y se introducen los contenidos del monográfico, organizados en torno a dos importantes dimensiones de la enseñanza de la Historia: la cognitiva y la cultural. Respecto a la dimensión cognitiva, se esboza una panorámica de las habilidades y recursos didácticos implicados en aprender a pensar históricamente. Respecto a la dimensión cultural, se presentan las razones por las que la enseñanza formal de la historia continúa íntimamente ligada a la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva. En el último apartado se concretan los objetivos del monográfico, así como la organización de los diferentes trabajos que lo componen, en torno a la investigación sobre ambas dimensiones de la enseñanza de la Historia..

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, pensar históricamente, memoria colectiva.

Teaching and learning History: Cognitive and cultural aspects

Abstract

The introductory paper presents this monographic issue titled: Teaching and learning History: Cognitive and cultural aspects. In the first four sections, the current significance of the subject is justified and the contents of the monographic issue are introduced. They are organised around two important dimensions of History education: cognitive and cultural. Regarding the cognitive dimension, the scope of the skills and didactic resources involved in learning to think historically are outlined. With respect to the cultural dimension, we analyse why formal history education continues to be closely linked to the construction of identity and transmission of collective memory. In the last section, the aims of the present monographic issue dealing with these two dimensions of History education are described, as well as how the different papers are organised.

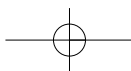
Keywords: History education, teaching to think historically, collective memory.

Agradecimientos: Los autores quieren agradecer el apoyo brindado a través de los proyectos Alfa II-0296-A; SEJ 2006-15461, ANPCyT 2006-34778 y 2PR04AO96.

Correspondencia con los autores: Mario Carretero. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Cantoblanco. 28049 Madrid. E-mail: mario.carretero@uam.es.

Manuel Montanero. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Campus Universitario. 06071 Badajoz. E-mail: mmontane@unex.es

Original recibido: Octubre, 2007. *Aceptado:* Marzo, 2008.



Introducción

A lo largo de las últimas décadas la enseñanza de la Historia ha experimentado una profunda controversia en cuanto a su lugar en los sistemas educativos y su papel en la formación de los ciudadanos. Como hemos analizado en Carretero (2007) y Carretero, Rosa y González (2006), en el trasfondo subyace la tensión entre dos tipos de lógica que han articulado la enseñanza escolar de la Historia desde el origen de los estados liberales: la racionalidad crítica de la Ilustración y la emotividad identitaria del Romanticismo. Actualmente se observa que, a pesar de las transformaciones curriculares, la enseñanza formal de la historia continúa íntimamente ligada con la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva. En particular los contemporáneos hemos vivenciado esta permanencia, luego de una época de grandes cambios estructurales para la historia de la humanidad. Lo que se ha denominado, ya en el lenguaje común, como la “caída de los grandes relatos” (que ha sido acompañado con la descomposición de certezas antes indubitables y la consolidación de nuevas certidumbres) ha puesto en primera fila la relevancia de la identidades históricas particulares, de los nuevos nacionalismos, de las historias que se consolidan en oposición al relato oficial del Estado Nación. En diferentes culturas y sociedades vemos surgir apelaciones identitarias, que intentan hundir sus reivindicaciones en la simiente, siempre nutriente, de la historia. En el marco de un proceso de globalización que pone en permanente conexión cultural, social, económica y política a las diversas áreas mundiales, las comunidades han demostrado diversos modos de adaptarse a los nuevos desafíos que plantea la actualidad globalizada. Pero la apelación a la identidad histórica como fuente de legitimidad frente a ciertas tendencias homogeneizadoras del mundo global se ha robustecido y demanda un acercamiento más profundo sobre su significación.

En este contexto, el rol que debe desempeñar la enseñanza de la historia nos devuelve hacia aquella tensión entre objetivos ilustrados y románticos, que en el mundo global parecer plantearse a partir de la pregunta: la enseñanza de la historia ¿debe forjar patriotas o educar cosmopolitas? (Carretero y Kriger, 2004). La reactualización de esta disyuntiva nos propone seguir indagando tanto en los aspectos cognitivos como en los culturales de la enseñanza de la historia. Es en el análisis que relaciona ese doble registro donde podremos hallar las condiciones necesarias para una enseñanza de la historia cada vez más crítica, más empática y más dinámica. Orientada a reflexionar en términos históricos sobre la construcción de lo “propio” y del “nosotros”, pero analizando diferentes regímenes de comprensión que abran el enfoque desde la mirada *del* “otro” a la mirada *hacia* el “otro”.

Habilidades cognitivas para pensar históricamente

La enseñanza de la Historia tiene como finalidad fundamental que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad (LOE, 2007). Más allá de la transmisión de la memoria colectiva y del patrimonio cultural, tiempo, espacio y sociedad deben articularse en las representaciones mentales de los estudiantes para comprender el presente en el que viven, para interpretarlo críticamente. A lo largo de las últimas décadas el papel moralizante y aleccionador en la enseñanza de la Historia ha dejado paso al reconocimiento de su importante función en la formación de ciudadanos críticos y autónomos (Carretero y Voss, 2004). Desde esta nueva concepción, la enseñanza de la Historia no se vertebra ya en torno a los personajes, las fechas y los eventos significativos del pasado. Se

pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a *pensar históricamente*. Se trata, como ya hemos anticipado, de una importante dimensión que enfatiza los aspectos cognitivos y disciplinares de la enseñanza de la Historia. Al igual que otras materias de la Educación Secundaria, las Ciencias Sociales en general, y la Historia en particular, tienen un importante papel en la formación de habilidades de pensamiento y en la promoción de las capacidades de aprender a aprender de los estudiantes. Pero ¿qué competencias intelectuales pueden considerarse características del aprendizaje de la Historia? ¿Qué dificultades conlleva su enseñanza? ¿Qué recursos didácticos pueden emplearse para enseñar a pensar históricamente?

Pensar históricamente conlleva múltiples habilidades, que han sido estudiadas en la literatura, como evaluar evidencias e interpretaciones, analizar el cambio a lo largo del tiempo, razonar causalmente, etcétera. En esta introducción las agruparemos en dos habilidades fundamentales: la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente, por un lado; y la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica, por otro.

Lo histórico se fundamenta, ante todo, en el establecimiento de un sentido de continuidad y cambio entre el pasado y el presente. El proceso de adquisición de los esquemas de tiempo histórico parte de la conciencia del propio tiempo personal en los niños; continua con la asimilación de las diversas categorías de orientación temporal y de códigos de medición (como el calendario); y culmina con la asimilación de las nociones esenciales para comprender el tiempo histórico (como el orden y la sucesión de los hechos, la simultaneidad, la continuidad, la duración), así como de habilidades, uso de códigos y representaciones cronológicas. Se trata de nociones y habilidades de pensamiento que, si bien tienen su fundamento en una serie de competencias intelectuales previas, pueden considerarse como *habilidades cognitivas específicas de dominio* (véase el artículo de Díaz Barriga, García y Toral en este monográfico).

El conocimiento histórico se fundamenta en relatos, pero también en la interpretación explicativa de los fenómenos históricos, de sus causas y sus relaciones con acontecimientos posteriores. A menudo estas relaciones no pueden reducirse a vinculaciones simples entre una causa y una consecuencia. Los hechos del pasado se interpretan a menudo en el marco de una compleja red de relaciones causales y motivacionales. Algunos eventos o condiciones se pueden explicar en forma aditiva, mientras que otros se explicarán por un criterio de simultaneidad (o viceversa). En otras ocasiones, los hechos históricos se interpretan sucesivamente como consecuencia de una serie de hechos anteriores y como causa de otros posteriores. Además, los ingredientes de los fenómenos históricos no se circunscriben a los eventos más sobresalientes o a las acciones de sus personajes. Para entenderlos es necesario contextualizar estos elementos en las condiciones estructurales de la época, de tipo socioeconómico, político, cultural, etcétera (véase el trabajo de Montanero, Lucero y Méndez).

Todo ello explica las dificultades que los estudiantes de diferentes niveles educativos encuentran para razonar con contenidos históricos de carácter multicausal. Sabemos, por ejemplo, que los estudiantes tienden a *simplificar* las explicaciones causales acerca de los fenómenos históricos. Dicha simplificación puede producirse por un sesgo de *cercanía*, es decir, por otorgar más importancia a las causas temporalmente más cercanas que a las más remotas, o por una tendencia *narrativa*, que destaca los factores que forman parte de la principal línea de cambio, en perjuicio de otros que hacen más compleja o restan coherencia al relato.

Por otro lado, los eventos históricos están a menudo protagonizados por individuos y grupos humanos cuyos valores y motivaciones desempeñaron un papel

crucial. Su interpretación puede ocasionar diversas dificultades. Se ha constatado una tendencia *presentista* que acompaña a los razonamientos de la mayoría de los adolescentes, con una escasa consciencia de las diferencias socioeconómicas, políticas o culturales de otras épocas. El presentismo es un sesgo egocéntrico, relacionado con una carencia de *empatía histórica*, que se traduce en una dificultad para comprender las acciones y emociones de los actores en su contexto histórico. (Grant, 2001). Puede, por tanto, traducirse en la tendencia a pensar que un evento, similar a otro que en bajo ciertas circunstancias produce un determinado efecto, produciría también una consecuencia similar en otro tiempo y contexto.

Por último, muchos adolescentes tienden también a “personificar la Historia” (Voss y Wiley, 1997), es decir, otorgan excesiva relevancia a las acciones o intenciones de los individuos, y encuentran más dificultades para comprender la influencia de dichas condiciones estructurales. Este último sesgo causal no se reduce simplemente a sobreestimar la influencia de conocidos personajes históricos. Se manifiesta también cuando se atribuyen motivaciones o sentimientos a grupos sociales, instituciones e incluso condiciones situacionales (Hallden, 1986).

Otro importante conjunto de habilidades íntimamente relacionadas con el aprendizaje significativo de la Historia se relacionan con lo que suele denominarse como *pensamiento crítico*. Se trata de una capacidad íntimamente ligada a la pretensión de formar ciudadanos con una conciencia crítica de la sociedad a la que pertenecen. Dado que la Historia se construye sobre valores ideológicos y visiones subjetivas (no hay “hechos puros”), es importante aprender a cuestionar las propias versiones y evidencias históricas. Pensar históricamente supone, por tanto, mucho más que acumular información sobre hechos sobresalientes del pasado. Requiere también la habilidad de valorar críticamente las propias fuentes de información, primarias o secundarias, y las interpretaciones ideológicas que inevitablemente realizamos de los acontecimientos históricos.

En efecto, algunos estudios han demostrado que los estudiantes tienen muchas dificultades para entender la naturaleza interpretativa y subjetiva de las explicaciones históricas (Kuhn, Weinstock y Flaton 1994). Este sesgo (que podríamos denominar de *objetivación*) proviene, en parte, de limitaciones cognitivas de los adolescentes, pero también de los métodos de enseñanza y del lenguaje utilizado en los propios libros de texto (McKeown y Beck, 1994). Es constatable que los libros de texto no suelen exponer dudas o interpretaciones divergentes sobre un mismo fenómeno histórico, sino que tienden a presentar los contenidos de forma cerrada y con tratamiento de certeza (Carretero, Jacott, y López Manjón, 2002).

En este contexto, enseñar a razonar y a pensar críticamente se revela como un objetivo complejo, que no se debería esperar alcanzar sin un tratamiento explícito en el currículo y en el aula. Desde ciertas posiciones “logicistas” se pensaba que un estudio sistemático y aplicado de la lógica formal (mediante ejercicios de validación de silogismos, por ejemplo) podría potenciar la *competencia razonadora* de los estudiantes. Sin embargo, hoy se subraya más bien la importancia de entrenar el razonamiento y la crítica con contenidos específicos. Razonamos mejor cuando hemos desarrollado estrategias y “esquemas retóricos propios de la disciplina” que nos permiten conferir a un razonamiento una estructura más clara y ordenada (Fernández Berrocal y Carretero, 1995), y cuando hemos practicado el debate sobre esos contenidos específicos. Entre otras, eso se consigue ayudando a los estudiantes a que descubran el contenido ideológico o los prejuicios implícitos en un texto; que analicen las carencias o inconsistencias en la información, o bien los puntos de vista conflictivos que se exponen en varias fuentes; que critiquen la argumentación que sostiene un determinado autor o teoría, busquen

contra-argumentos y los debatan explícitamente en clase (véase Montanero, 2001).

Recursos didácticos para enseñar a pensar históricamente

Como acabamos de ver, la pretensión educativa de que los estudiantes aprendan a *pensar históricamente* comporta una compleja exigencia cognitiva, que plantea importantes dificultades. En varios artículos de este monográfico se abordan explícitamente recursos educativos que los profesores utilizan para apoyar este tipo de habilidades. Podemos sintetizar dichos recursos en dos grandes grupos: aquellos basados principalmente en el texto (oral o escrito) y los que se fundamentan en información de carácter icónico.

La estrategia tradicionalmente más extendida para la enseñanza de la Historia es la propia *explicación verbal* del profesor. No es exacto afirmar que este tipo de actividad expositiva fomenta el memorismo, ni tan siquiera que sea inadecuada para enseñar a pensar históricamente. Hace tiempo que la mayoría de los profesores de Historia han abandonado aquellas explicaciones que se limitaban a describir listados de hechos, personajes y fechas históricas, que los alumnos debían después recitar en los exámenes. Durante sus clases los profesores describen, narran o explican causalmente conceptos y fenómenos históricos complejos. Este tipo de explicaciones verbales promueven una competencia intelectual muy relevante para el pensamiento histórico: la capacidad de comprender un discurso informativo, en las que se enlazan ideas y argumentos, siguiendo un “hilo conductor”. Para ello, no obstante, una buena explicación debe proporcionar ciertos apoyos que den coherencia al discurso, que ayuden a comprender las relaciones entre las ideas, clarificando o evocando información implícita o conocimientos previos (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994). Para *penetrar* en el porqué un conjunto de eventos y condiciones históricas producen determinadas consecuencias es necesario que los profesores clarifiquen y ayuden a entender las intenciones implícitas de los personajes o grupos, las razones económicas, sociales, etcétera, que justifican las decisiones humanas o los cambios en aquellas condiciones históricas. Para aprender a razonar y discutir argumentos o interpretaciones de hechos históricos es necesario que los profesores modelen esquemas argumentales y justifiquen por qué una premisa fundamenta una determinada conclusión.

Una explicación tiene más posibilidades de potenciar el pensamiento histórico si demanda una *participación activa* del estudiante. Otro recurso verbal, que suele acompañar a las explicaciones orales de los profesores y a las situaciones de aprendizaje a partir de textos, son las *evaluaciones basadas en preguntas* de comprensión u opinión. Aunque se trata de un recurso muy utilizado, el análisis de la práctica del aula nos muestra que los profesores tienden a formular pocas preguntas que estimulen realmente el razonamiento histórico (Lucero y Montanero, 2008). Para apoyar el razonamiento causal, concretamente, las preguntas deben demandar que se anticipe las consecuencias de un evento, que se infieran posibles factores causales o que se justifique el porqué de esa influencia. Otros interrogantes pueden formular supuestos condicionales (“¿qué harías si fueras...?”), o analogías entre hechos del pasado y nuestra propia experiencia que potencien la empatía histórica.

Entre los materiales impresos, los *textos académicos* procedentes de libros de texto, los elaborados por el profesor o por los propios estudiantes, constituyen otro recurso habitual, del que se pueden esperar aplicaciones similares para las habilidades de pensamiento histórico que la explicación verbal. El trabajo con textos extraídos de *fuentes primarias*, en cambio, suele ser más esporádico (véase el primer estudio de Montanero *et al.*, en este monográfico), pero muy útil para tra-

bajar el pensamiento crítico. La lectura y discusión de textos, que interpreten un hecho histórico desde diferentes perspectivas historiográficas, promueve la comprensión del relativismo histórico en los estudiantes, la toma de consciencia del grado de veracidad y perdurabilidad de dicha información, el análisis crítico del grado de parcialidad e implicación. Otros documentos, como noticias de prensa, archivos sonoros o los testimonios orales de personas que han vivido directamente determinados hechos y acontecimientos históricos, pueden también utilizarse para indagar en el proceso de construcción de la Historia; para comprender la importancia de la historia reciente en la comprensión del presente (véase al respecto Carretero y Borrelli, en este monográfico).

Un segundo grupo de recursos didácticos para enseñar a pensar históricamente, se basa por el contrario en información de carácter *visual*. El lenguaje icónico tiene unas características propias y de particular aplicación a las clases de Historia (véase un análisis de la implementación de fuentes icónicas para la enseñanza de la historia en el trabajo de Carretero y González). Tradicionalmente, el acceso a estos recursos se hacía principalmente a través de visitas a museos o determinados escenarios históricos. En la actualidad, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a las aulas hacen mucho más fácil su aprovechamiento en las actividades cotidianas. Podemos distinguir tres tipos de recursos icónicos o multimedia: estáticos, dinámicos y virtuales.

El apoyo visual *estático* más característico de las clases de Historia es, probablemente, el mapa geográfico (plano o esférico), que ayuda a situar espacialmente los acontecimientos históricos. Fotografías de época, reproducciones de dibujos antiguos, grabados, pinturas, ilustraciones, etcétera, constituyen también recursos iconográficos *estáticos* de gran utilidad. No obstante, los *recursos gráficos* más utilizados para apoyar las habilidades de razonamiento histórico se basan en la representación de las relaciones temporales y causales entre eventos históricos complejos. Para trabajar algunas nociones básicas relativas al tiempo histórico, se ha propuesto, por ejemplo, la utilización de escalas espacio-temporales en paralelo (denominadas "líneas de tiempo"), en las que el estudiante debe situar acontecimientos históricos de muy diversa duración (Pluckrose, 1993). Los mapas conceptuales y diagrama de flechas proporcionan otro tipo de códigos visoespaciales, relativos a las configuraciones dinámicas y/o aditivas de los factores causales. Algunos materiales interactivos en soporte informático permiten construir y manipular representaciones multicausales abstractas de fenómenos históricos. Masterman y Sharples (2002) encontraron resultados positivos con un software que permitía a los alumnos construir su propio gráfico causal a partir de la lectura lineal de un texto histórico. Además de categorizar las propiedades de cada evento y conectarlos causalmente, los sujetos debían posteriormente exponer y justificar ante sus compañeros el gráfico elaborado, lo que facilitó la reflexión y revisión de sus concepciones implícitas.

Desde hace tiempo los profesores utilizan también otros recursos icónicos de carácter *dinámico*, como los vídeos con materiales cinematográficos que recrean, ilustran o relatan fenómenos históricos. Nos referimos a películas de diferente género (documentales, de ficción, de animación, etcétera), que abordan temáticas o acontecimientos históricos de un modo predominantemente visual y narrativo, e incluso entrevistas televisivas a personajes de relevancia. Además de resultar por lo general muy motivantes, este tipo recursos facilita que los estudiantes generen escenarios que posibilitan contextualizar los hechos históricos, profundizando en los eventos y motivaciones de los personajes históricos.

Recientemente, se han incorporado a las aulas materiales de tipo *multimedia*, de distribución comercial o disponibles en Internet. Además de ser elementos principalmente icónicos, aportan un valor interactivo y personalizado. Se trata

de soportes informáticos que simulan o *virtualizan* contenidos históricos, al mismo tiempo que demandan procesos de identificación emocional, razonamiento o toma de decisiones por parte del alumno. Las *historias ramificadas*, por ejemplo, permiten que los estudiantes elijan o modifiquen las secuencias de acciones y eventos históricos, de modo que puedan visualizar cómo evolucionan y se construyen explicaciones causales y motivacionales (véase el artículo de Valverde). Algunos materiales pueden ayudar también a que los alumnos tomen consciencia del relativismo histórico, mediante la simulación de diversas perspectivas e interpretaciones de un mismo hecho. Estas *simulaciones virtuales* de fenómenos históricos suelen incluir incluso *juegos de rol* en los que el estudiante asume el papel de algún personaje, real o ficticio, implicado en un acontecimiento del pasado, con objeto de potenciar la empatía histórica. Otra modalidad de este tipo de materiales no recrea el pasado, sino tareas de investigación histórica o arqueológica (de modo que el estudiante identifique y date cronológicamente determinados objetos, en función de su forma, el estrato de tierra en que estaba ubicada, etcétera). En la actualidad algunos videojuegos sofisticados de ambientación histórica, en la que el usuario dirige operaciones estados o sociedades a lo largo de extensos periodos de tiempo, ofrecen también interesantes aplicaciones didácticas. Utilizando el videojuego *Civilization III*, Squire (2004) demostró que estos materiales pueden generar cambios significativos en el pensamiento histórico de estudiantes, particularmente en cuanto a la comprensión de las variables multicausales, de carácter sincrónico y estructural, que explican la continuidad y el cambio en los fenómenos históricos.

Enseñanza de la historia e identidad

El filósofo Edgar Morin afirma en forma contundente que “la enseñanza de la historia es insustituible para el arraigo de la identidad nacional” (Morin, 2000). ¿Podemos extender el contenido de esta afirmación hacia la identidad cultural en términos generales? Como ha quedado plasmado en las investigaciones de la psicología cultural (Wertsch, 1998 y 2002), la enseñanza de la historia es una fuente sólida en la construcción identitaria en tanto eje que estructura representaciones sociales y culturales. La presencia en los currículos oficiales de los objetivos dirigidos a lograr un tipo de socialización particular suele ser sutil o expresado en forma tangencial, por ello no siempre ha sido captado por los investigadores que trabajan en el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia. Si pensamos en el caso de los contenidos relativos a la historia nacional, íntimamente ligados a la construcción de la identidad nacional, la enseñanza de la historia tiende a valorar positivamente al propio grupo social, explicar sus características en términos esencialistas y no históricos, rechazar las fuentes que ponen en conflicto una versión complaciente de la propia historia, valorar en términos positivos la evolución política del país, recuperar en forma acrítica el rol de ciertos personajes históricos emblemáticos (en muchas ocasiones a través de la dicotomía “héroes y villanos”) y tender lazos de permanencia y continuidad entre los hechos y personajes del pasado y la actualidad del grupo nacional, entre otros aspectos. Además, como se analizará en este monográfico, la relación entre enseñanza de la historia y construcción de la identidad que se concreta en tales términos no es una relación mediada solamente por la adquisición cognitiva de ciertos contenidos, sino fuertemente basada en aspectos afectivos y emocionales (la vigencia de la práctica de las efemérides en el ámbito latinoamericano da cuenta de la importancia de la aprehensión afectiva de la propia historia; para el caso argentino, véase Carretero y Kriger en este monográfico). Lo cierto es que el estudio de la

enseñanza escolar de la historia tiene mucho para decirnos sobre la construcción de la identidad en las sociedades contemporáneas.

Podemos ensayar una hipótesis sobre el marco histórico en el que se despliega esa “vuelta al pasado” de las sociedades actuales, en el que se inscribe la importancia de los contenidos escolares de historia. A diferencia de la modernidad clásica, que impulsaba a las comunidades a avanzar hacia un futuro que esperaba cargado de progreso, en la actualidad las comunidades vuelven hacia su pasado para buscar allí las fuentes identitarias que permitan comprender su presente e imaginar su futuro más cercano. Los cambios en los sistemas políticos y culturales de las últimas décadas hacen que hoy el futuro aparezca como un espacio de tiempo incierto y que abrigue temor antes que una promesa de progreso. Se hurga en el pasado las certezas que el futuro no ofrece. En el pasado religioso para los fundamentalismos, en el pasado de la propia comunidad para los nuevos nacionalismos, en el pasado reciente para las sociedades nacionales que han vivido episodios traumáticos. Por lo general, pasados mitificados donde las propias comunidades intuyen bases sólidas ante un presente que vislumbra como perjudicial para ciertos valores. Según veremos, esta apropiación del pasado se realiza a partir de las condiciones de un presente histórico particular y de las esperanzas y horizontes que las sociedades se representan de su propio futuro (véase Carretero y Borrelli, en este monográfico).

Por supuesto, la reapropiación del pasado compartido no está exenta de conflictos. Todo lo contrario. Específicamente en el campo de la enseñanza escolar de la historia se han establecido verdaderas “guerras culturales” (Carretero, 2007; Nash, Crabtree y Ross, 1997) en torno a ciertos contenidos históricos. En efecto, en detrimento de las voces agoreras que proclamaban el “fin de la historia” (que el capitalismo triunfante tradujo en un “fin de las ideologías”), en diversos países emergieron conflictos que versaban sobre la gestión del pasado en el campo de la enseñanza escolar de la historia (véase una enumeración sobre esos conflictos en el trabajo de Carretero y Borrelli). ¿Por qué esta asignatura levanta discusiones que hasta traspasan el ámbito educativo para llegar al político y expandirse hacia gran parte de la opinión pública? ¿Qué se pone en juego cuando lo que se discute es qué pasado debe enseñarse y de qué manera debe acometerse la tarea? Sin duda, se ponen en discusión nada menos que los valores de una comunidad y las bases comunes de su identidad. Y en ese mismo acto reaparece una tensión que es parte misma de la vida social: el entrecruzamiento de diversos relatos sobre la historia que, de pronto, pasa de ser una historia *en común* a una historia *en disputa*. Analizar la vinculación que la historia escolar tiene con el forjamiento de las identidades culturales y, por ende, con ese terreno de disputas, será otra de las variables de este monográfico.

Objetivos y estructura del monográfico

La colección de trabajos que constituyen el presente monográfico pretende profundizar en algunos aspectos cognitivos, didácticos y culturales, implicados en esa doble finalidad, que acabamos de esbozar, de la enseñanza de la Historia: pensar históricamente y construir identidades. El desarrollo de este doble eje temático se aborda, además, desde una visión intercultural e interdisciplinar. Los trabajos que se resumen a continuación se contextualizan en culturas y sistemas educativos de diferentes países iberoamericanos. Por otro lado, se ha pretendido integrar diversas perspectivas procedentes de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Pedagogía y la Psicología, con la colaboración de investigadores de diversas universidades españolas y latinoamericanas.

Los primeros tres artículos abordan diversos aspectos de índole cognitivo y didáctico relacionados con el desarrollo del pensamiento histórico en el contexto escolar. El *primer artículo*, de carácter empírico, se compone de dos estudios en los que se investiga la comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes de diferentes niveles educativos. Para ello se construyeron instrumentos que permitieron recoger información cualitativa acerca del manejo de la cronología, la sucesión causal y el orden temporal. Los resultados aportan nuevos conocimientos acerca de cómo se producen los procesos de apropiación progresiva de dichas nociones y habilidades, constatándose una clara tendencia a interpretar el tiempo histórico como un contenido temático y lineal y a identificarlo con las efemérides cívicas.

Como hemos justificado en las páginas anteriores, el conocimiento histórico se fundamenta en relatos, pero también en la interpretación explicativa de los fenómenos históricos, de sus causas y sus relaciones con acontecimientos posteriores. En el *segundo trabajo* de este monográfico se estudian concretamente algunos aspectos relativos al papel que ocupa la causalidad histórica en las actividades expositivas de profesores de Educación Secundaria. Un primer estudio se fundamentó en una encuesta a una muestra de profesores de Secundaria, con objeto de analizar sus concepciones acerca de la importancia de la causalidad histórica en las actividades de enseñanza-aprendizaje, así como los recursos para abordarlas. Los resultados permiten identificar un perfil de profesores que consideran especialmente importante que los estudiantes comprendan las relaciones causales entre los hechos históricos. Sin embargo, un segundo estudio, en el que se grabaron y analizaron dos clases de profesores que habían sido encuadrados en este perfil *causal*, mostró algunas discrepancias (entre lo que los profesores decían hacer y lo que hacían realmente) en cuanto al modo en que gestionaron la participación de los estudiantes en los razonamientos causales.

Para terminar esta sección, en el *tercer artículo* se examinan diversos recursos y soportes informáticos (simulaciones, realidades virtuales, videojuegos, webs interactivas...) que proporcionan nuevas posibilidades para trabajar habilidades de pensamiento histórico. Las nuevas tecnologías han llegado quizá más tarde a la enseñanza de la Historia a que a otras disciplinas. En el trabajo se revisan algunos estudios recientes que ponen de manifiesto su utilidad para la experimentación de las variables espacio-temporales, el razonamiento y la empatía histórica.

Los siguientes tres artículos se encuadran en la segunda dimensión de la enseñanza de la Historia: la construcción de la identidad colectiva histórico-cultural de grupos, naciones y pueblos. El *cuarto artículo*, de carácter teórico, aborda algunos nudos y orientaciones educativas, relativa a la problemática actual sobre la enseñanza de la Historia y la memoria colectiva, focalizándose preferentemente en los desafíos de la enseñanza de la Historia reciente y los conflictos culturales que le plantea a la Escuela.

Los íconos y las efemérides cívicas tienen un papel fundamental en esta dimensión de la enseñanza de la Historia. En el *quinto artículo* se comparan las lecturas de imágenes históricas y su significado representacional en estudiantes de diferentes países. Finalmente, en el *sexto* y último artículo del monográfico se documenta, mediante un amplio número de entrevistas semiestructuradas, la representación y el significado educativo de las celebraciones de carácter histórico-patrióticas de Latinoamérica: su carácter conflictivo y su relación con los contenidos escolares y culturales de dicha sociedad.

Referencias

- CARRETERO, M., JACOTT, L. & LÓPEZ MANJÓN, A. (2002). Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story? *Learning and Instruction*, 12 (6), 651-665 [Trad. cast.: La enseñanza de la historia a través de los libros de texto. ¿Se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles? En M. Carretero & J. Voss (Ed.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 153-173). Buenos Aires: Amorrortu, 2004].
- CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en la era global*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO, M. & KRIGER, M. (2004). La enseñanza de la historia en la era global. En M. Carretero & F. Voss (Comps.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu.
- CARRETERO, M., ROSA, A. & GONZÁLEZ, M. F. (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. En M. Carretero, A. Rosa & M. F. González (Eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 13-40). Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO, M. & VOSS, J. F. (Comps.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. & CARRETERO, M. (1995). Perspectivas actuales en el estudio del razonamiento. En M. Carretero, J. Almaraz, J. & P. Berrocal (Eds.), *Razonamiento y comprensión* (pp. 13-45). Madrid: Trotta.
- GRANT, S. G. (2001). It's just the fact, Or is it? The relationship between teachers' practices and student' understandings of history. *Theory and Research in Social Education*, 29 (1), 65-108.
- HALLDEN, O. (1986). Learning History. *Oxford Review of Education*, 12, 53-66.
- KUHN, D., WEINSTOCK, M. & FLATON, R. (1994). Historical reasoning as evidence-theory coordination. En M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in History and the Social Science* (pp. 403-430). Hillsdale: LEA.
- LUCERO, M. & MONTANERO, M. (2008). La explicación multicausal en el aula de Historia. Tres experiencias de asesoramiento psicopedagógico. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (1), 45-65.
- MCKEOWN, M. & BECK, I. L. (1994). Making sense of accounts of history: Why young students don't and how they might. En G. Leinhardt, I. L. Beck & C. Staiton (Eds.), *Teaching and Learning History* (pp. 1-27). Hillsdale, NJ: LEA.
- MASTERMAN, L. & SHARPLES, M. (2002). A theory-informed framework for designing software to support reasoning about causation in history. *Computers and Education*, 38, 165-185.
- MORIN, E. (2000). Identidad nacional y ciudadanía. En P. Gómez García (Coord.), *Las ilusiones de la identidad* (pp 17-28). Madrid: Cátedra.
- MONTANERO, M. (2001). La enseñanza de estrategias de razonamiento en el área de Ciencias Sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 29, 95-105.
- NASH, G. B., CRABTREE, CH. & ROSS, E. D. (1997). *History on Trial: Culture wars and the teaching of the past*. Nueva York: Vintage Books.
- PLUCKROSE, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.
- SÁNCHEZ, E., ROSALES, J., CAÑEDO, I. & CONDE, P. (1994). El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 51-74.
- SQUIRE, K. (2004). *Replaying History: Learning World History Through Playing Civilization III*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Indiana.
- VOSS, J. F. & WILEY, J. (1997). Conceptual understanding in history. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (2), 147-158.
- WERTSCH, J. (1998). *Minds as action*. Nueva York: Oxford University Press [Edición en español, *La mente en acción*, Buenos Aires: Aique, 1999].
- WERTSCH, J. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.