

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)

The value of history. Study of curricular alternatives at secondary school (1): An integrated vision of the transformations (change/continuity) that lead to and shape the present (historical consciousness)

Javier Paricio Royo
 Universidad de Zaragoza
 jparicio@unizar.es

Resumen

Dar valor al estudio de la historia constituye el problema fundamental del diseño curricular. Partiendo de esta premisa, se proponen una serie de artículos en los que se plantean hipótesis curriculares alternativas para las asignaturas de historia en Secundaria y Bachillerato, frente al enfoque tradicional enciclopédico. Cada alternativa está centrada en un valor concreto, un logro valioso que configura y da sentido a una determinada orientación curricular. En esta primera entrega se propone un currículo orientado al desarrollo de la conciencia histórica, a través del estudio de los grandes procesos de transformación (técnica, económica, social, política, cultural, geopolítica...) a lo largo del tiempo. El estudiante aprende en este currículo a ver la historicidad del presente, como instantánea fugaz de un mundo en transformación constante, a valorar sus características como el resultado de esos procesos de transformación, y a analizar la complejidad de los procesos de cambio y continuidad que van conformando la realidad de cada momento histórico, incluido su presente.

Palabras Clave: currículo, diseño curricular, enseñanza histórica, pensamiento histórico, conciencia histórica, cambio y continuidad

Abstract

Giving value to the study of history constitutes the fundamental problem of curricular design. Based on this premise, a series of articles are proposed in which alternative curricular hypothesis for the subjects of history in secondary and baccalaureate are presented, compared to the traditional encyclopedic approach. Each alternative is focused on a particular value, a valuable achievement that configures and gives meaning to a certain curricular orientation. In this first installment, a curriculum oriented to the development of historical consciousness is proposed, through the study of the great processes of transformation (technical, economic, social, political, cultural, geopolitical ...) over time. The student learns in this curriculum to see the historicity of the present, as a fleeting snapshot of a world in constant transformation, to assess its characteristics as the result of those transformation processes, and to analyze the complexity of the processes of change and continuity that are shaping the reality of each historical moment, including its present.

Key words: curriculum, curricular design, history teaching, historical thinking, historical consciousness, change & continuity.

1. Introducción

Resulta habitual escuchar que es necesario aprender historia para comprender el presente. Pero esto es más un tópico que otra cosa, al

menos si hablamos de Secundaria y Bachillerato. No es que la historia no pueda contribuir a comprender el presente, sino que muy rara vez se estudia de modo que produzca este efecto. La mayor parte de lo que los estudiantes suelen

hacer y aprender en las aulas de historia no tiene nada que ver con los problemas y retos del mundo presente. Se escucha otras veces que la historia debe estudiarse “por su valor en sí misma”. Es indudable que la disciplina tiene valor en sí misma. Y también, como materia escolar, puede tener un inmenso valor en la formación personal y social de los estudiantes. La cuestión es si realmente lo tiene en la actualidad. Porque no es verdad que la historia escolar tenga valor en sí misma. De hecho, todos sabemos que puede convertirse en una experiencia insufrible y perfectamente inútil, consistente en reproducir una larguísima letanía de nombres, fechas, gobiernos, guerras y sucesos de todo tipo. Así que la segunda cuestión es cómo podemos plantear el estudio de la historia en las aulas para que tenga valor, para que los estudiantes encuentren allí algo realmente valioso que transforme su forma de pensar el mundo y a sí mismos.

“¿Qué queremos que los estudiantes se lleven de aquí?” (Dawson, 2007, p. 16). ¿Qué valor queremos que tenga? ¿Qué es lo más valioso que los estudiantes podrían experimentar, hacer, compartir, contribuir, ganar...? ¿qué es lo más valioso que podrían aprender? Schubert (2009) señaló que la determinación del valor es el problema central en la construcción de un currículo. ¿Qué es lo más valioso que podrían encontrar nuestros estudiantes en su paso por esa disciplina que llamamos historia? Necesitamos hipótesis que nos permitan avanzar en esta cuestión de forma ordenada y

sistemática. Este es el propósito central que justifica este estudio.

Como cualquier hipótesis, las nuestras se basarán en una revisión intensa de la literatura previa. Se indagará en dos dimensiones: ¿qué puede haber valioso en el proceso de elaboración de la historia (en las diferentes dimensiones del pensamiento histórico)?; ¿qué puede haber valioso en el conocimiento de la historia (en sus diferentes acepciones)? La historia como proceso y como estado de la cuestión; valioso, obviamente, para nuestros estudiantes o para la sociedad, en general.

Nuestro propósito no es simplemente identificar los valores que emergen de los estudios sobre las dimensiones del razonamiento histórico o las acepciones del conocimiento de la historia, sino formular verdaderas hipótesis curriculares. Con este fin, se dará cuerpo a propuestas curriculares definidas en un esquema de tres aspectos:

- Identificación del valor central. Exploración y debate sobre su significado, fundamentación y presencia en la historia como disciplina.
- Argumentación del valor, de aquello que lo hace particularmente valioso en el currículo de Secundaria y Bachillerato.
- Claves para la configuración de un programa de trabajo a partir de ese valor: enfoques, cuestiones o aspectos de la historia que serán prioritarios, modo en que podría organizarse y desarrollarse el trabajo sobre ellos, recursos fundamentales, etc.

Organizado como una serie de artículos, este estudio propondrá una serie de currículos alternativos, concebidos como hipótesis, en el sentido de que podrían ser objeto de aplicación experimental en el aula para verificar ese valor. Al fin y al cabo, todo currículo es siempre una hipótesis, como nos enseñó Lawrence Stenhouse (1985). En la medida en que el trabajo que se realiza sobre la literatura y las experiencias previas concluye en propuestas curriculares concretas, este estudio puede considerarse también como una posible fuente de debates, ideas y proyectos de innovación curricular, como su contribución más práctica. No en vano, el juicio que motivó este estudio es la consideración de que se hace ya imprescindible pensar en otra historia para nuestra aulas, que se aleje definitivamente del planteamiento reproductivo que ha constituido y constituye la “gran tradición” (Booth, 2000).

2. La definición del valor que justifica y da sentido al currículo

Un valor, algo valioso: este es el punto de partida de cualquier currículo. Es un *sine qua non*. ¿Por qué íbamos a hacer trabajar a los estudiantes en algo que careciese o apenas tuviese valor? Ese “algo valioso” que perseguimos al diseñar y desarrollar una asignatura justifica su presencia en el currículo. Se convierte en el núcleo, el eje, el principio de coherencia y necesidad de ese ecosistema o coreografía que es una asignatura. Todo debe

estar dispuesto para que consigan, en el más alto grado posible, eso que defendemos como valioso. Todo lo demás es prescindible.

Esto significa implantar un principio de selección estricto que ponga punto final a esa historia escolar incapaz de elegir en la inmensidad de la disciplina histórica y que acumula y acumula miles de fragmentos de relatos condensados, en un intento agónico e imposible porque esté todo, por dar a los estudiantes “una buena base de conocimientos”. Pero eso no genera conocimiento. “No se recuerda ninguno de los hechos, porque se presentan simplemente como una maldita cosa detrás de la otra. Aunque los autores de los libros de texto [de historia] tienden a incluir la mayor parte de los árboles con un montón de ramitas, olvidan ofrecer a los lectores ni siquiera un vistazo de aquello que podrían encontrar memorable: los bosques” (Lowen, 1995, p. 15). En la visión global y estructurada del bosque está el sentido. La acumulación de datos fragmentarios no produce ningún tipo de “base” de conocimientos.

El diseño curricular no debería nunca trabajar por acumulación. No se trata de acumular “contenidos”. Más no es necesariamente más. De hecho, casi nunca lo es en educación. Necesitamos pasar de una concepción cuantitativa a una concepción cualitativa del currículo. Y esto significa comenzar debatiendo y determinando qué valor, qué logros valiosos, podría conseguir el estudiante trabajando determinados aspectos, de determinado modo,

de la historia de la antigüedad, la edad moderna, la época contemporánea...

En el estudio del mundo antiguo los estudiantes podrían, por ejemplo, centrarse en aquello que conforma una comunidad humana y cómo se evolucionó hacia sociedades complejas. Los estudiantes aprenderían entonces a interpretar los aspectos básicos del mundo social en el que viven: el poder, el orden, la estratificación social, la coacción, la toma de decisiones, lo que mantiene unida una comunidad... Esta opción curricular daría un valor específico, entre otros posibles, al trabajo sobre la historia antigua. Definir una orientación curricular conlleva una selección estricta de los aspectos o cuestiones que nos interesan de una época histórica. También conlleva dejar a un lado una gran cantidad de contenidos y planteamientos que no son relevantes para lo que estamos buscando. La determinación de un determinado valor como propósito central de un currículo, permite establecer un principio de coherencia y priorización. En nuestro ejemplo, ya no interesa la historia antigua en general, sino explorar la historia antigua en una dirección determinada, buscando específicamente dar respuesta a algo, que consideramos particularmente valioso para nuestros estudiantes. No debería extrañarnos, porque esta es la forma en que se escribe casi cualquier libro de historia..., exceptuando nuestros manuales.

Lo que se propone a continuación es la primera de una serie de orientaciones curriculares alternativas al currículo tradicional

enciclopédico. Cada una de ellas partirá de la definición y análisis de un determinado propósito valioso, argumentará su valor para estudiantes de Secundaria o Bachillerato y delinearé las líneas fundamentales de su plasmación en un programa de trabajo.

3. Una propuesta curricular: construir una visión integrada de las grandes transformaciones (cambio y continuidad) que conducen hasta el presente y lo conforman (conciencia histórica)

Siguiendo a Shemilt (2009), creemos que el estudio de la historia debe, antes de nada, ayudar a los estudiantes a “desarrollar grandes imágenes panorámicas del pasado, coherentes internamente, conectadas con las cuestiones del presente y capaces de dar forma a ideas de los posibles futuros” (p. 141). Se trata de ver el presente conectado con el pasado, inmerso en las grandes líneas de transformación que, desde la aparición del ser humano sobre la Tierra, han ido modelando nuestro mundo.

Frente a los currículos tradicionales, donde los estudiantes suelen obtener una visión fragmentada y superficial de la historia y donde se acumulan de forma enciclopédica los datos de los acontecimientos y sus protagonistas, este currículo prioriza la construcción de visiones holísticas y estructuradas, aquello que Shemilt (2009) llamó *framework overviews*. Se analizan en profundidad los grandes procesos de transformación a través del tiempo

observándolos en la *longue durée* (Braudel, 1958), pero también en el detalle de su vivencia en determinados momentos por sus contemporáneos.

El objetivo general es articular un relato coherente y con sentido de cómo se ha ido transformando el mundo: cambio y continuidad. Más allá de los cambios puntuales, procesos de transformación, series de cambios ligados en narrativas. No se trata únicamente de apreciar los cambios entre dos puntos de tiempo, como de establecer conexiones, estructurar grandes conjuntos de cambios formando “narrativas históricamente significativas” (Blow, 2011, p. 52), en las que esos cambios adquieren sentido.

En vez de una relación de sucesos de la época contemporánea, por ejemplo, la exploración en profundidad de cómo la revolución industrial, hija de la expansión comercial, fue transformando la geografía, la economía y los modos de vida, alterando todo el orden social, creando la sociedad de masas y cambiando progresivamente todo el sistema político y geopolítico. En definitiva, una visión global, y a la vez profunda, no sólo de los procesos de cambio, sino de las fuerzas, diversas y a veces contrapuestas, que han ido produciendo esos cambios y de los factores de resistencia y continuidad, así como de la significación de esas series de cambios y de la naturaleza misma del cambio en la historia.

Esto significa una selección muy estricta y comprometida de los “contenidos”: aquellos

procesos de transformación que se consideran más relevantes, los factores que empujan o ralentizan esos procesos, o los puntos de giro de la historia que parecen desencadenar, catalizar o resolver los procesos de transformación. Significa también analizar el significado de esos cambios, el modo en que transformaron la experiencia vital de los seres humanos y sus formas de organización en sociedades y la manera en que, a su vez, impulsaron transformaciones en otras dimensiones de la realidad y abrieron nuevos procesos de transformación histórica. Por último, significa explorar la naturaleza misma del cambio histórico, cómo se produce, cómo se manifiesta, cómo se distribuye en el tiempo, cómo lo perciben y viven sus contemporáneos.

¿Cómo se fue gestando ese gran aparato hoy omnipresente (jurídico, administrativo, de coacción, gestor...) que llamamos “estado”? ¿De qué modo las necesidades militares de los reyes impulsaron su desarrollo? ¿Qué aspectos comprendía inicialmente y comprende actualmente? ¿A los intereses de quién o de qué respondía inicialmente, fue respondiendo con el tiempo y responde en la actualidad? ¿Qué supuso en las vidas de nuestros antepasados y que supone en las nuestras? ¿De qué modo es la condición necesaria al establecimiento de los sistemas liberales y democráticos? Estas y otras muchas cuestiones pueden formularse en la exploración de esa gran línea de transformación que llamamos habitualmente “construcción del estado moderno”. El currículo avanza

encadenando preguntas que van conectando los nodos de la narrativa, sus puntos clave.

¿Qué desencadenó el desarrollo del comercio a partir del año 1000? ¿De qué modo y a qué ritmo fue progresando ese desarrollo comercial? ¿Qué cambios produjo en los hábitat y actividades económicas de las sociedades del momento? ¿Cómo se fueron transformando esas ciudades en donde se concentró la actividad comercial? ¿Qué supuso para el asentamiento del poder de los reyes? ¿De qué modo el desarrollo progresivo del comercio culminó en la revolución industrial? El punto de llegada de todas estas cuestiones es siempre un relato que, de un modo u otro, habla del presente, de su génesis o de su sentido. No necesariamente un relato cerrado y acabado, también un relato polémico que puede ser objeto de debate.

El resultado debe ser una visión interconectada de toda la historia, en la que se han dejado de lado muchos acontecimientos concretos de la historia de eventos tradicional y se ha puesto el énfasis en crear una visión de conjunto de cómo se ha ido transformando el mundo y lo que queda del pasado viviendo con nosotros. Un verdadero reto curricular.

Esta propuesta curricular prioriza, en definitiva, la construcción de una perspectiva histórica del presente. El estudiante ubica su mundo, y su propia manera de ser y estar en él, dentro de un gran flujo histórico, en el que cobra sentido. Se interconectan pasado y presente, creándose esa conciencia de historicidad del presente y

disparándose las preguntas sobre el futuro. “Encontrar nuestro propio lugar en la corriente del tiempo y consolidar nuestra identidad en el presente... Situarnos a nosotros mismos en el tiempo en una necesidad humana básica. De hecho, es imposible conceptualizar la vida en el planeta sin hacerlo.” (Wineburg, 2001, p. 19).

4. Desarrollar la concepción del propio cambio y continuidad en el tiempo.

La construcción de esas visiones globales de cómo era el mundo y cómo se ha ido transformando con el tiempo, genera un trabajo de interpretación sobre el propio proceso de cambio y continuidad. Counsell (2011) nos advierte de que “cambio y continuidad son presas escurridizas” (p. 109): a diferencia de la causalidad, la cuestión del cambio y continuidad no tiene una definición y un método precisos. Desde nuestro punto de vista, se trata de desarrollar una concepción dinámica y compleja del cambio histórico.

El estudiante explora cómo se desencadena ese cambio, a veces de modo callado y casi imperceptible y otras de forma ruidosa, generando verdadero impacto en sus contemporáneos; cómo se despliega en el tiempo, con ritmos cambiantes; cómo se ve detenido, ralentizado o acelerado por diferentes factores; cómo afecta o se ve afectado por otros cambios que se producen simultáneamente en otras dimensiones de la realidad; cómo se manifiesta y cómo lo viven sus contemporáneos,

cómo afecta a sus vidas y cómo se adaptan a ellos...

Peter Lee (2005b) señaló que lo primero que los estudiantes tienen que aprender es a concebir el cambio como un proceso y no como un acontecimiento. “Para los chicos el modelo cotidiano de cambio puede ser simple. En un momento nada está ocurriendo, y entonces algo ocurre (a menudo alguien hace algo). Así que allí ha habido un cambio y el cambio es que un acontecimiento ha tenido lugar” (p. 43). Entender el cambio como proceso requiere percibir que los cambios se encadenan, que cada acción, cada pequeña novedad, se produce a partir del “estado de cosas” en cada momento y modifica, a su vez, ese estado de cosas. El estudiante debe comenzar a pensar la realidad desde una concepción dinámica. Esto significa considerar que cada suceso, cada acción, cada aportación van modificando la escena sobre la se desplegarán y que condicionará los siguientes sucesos, acciones y aportaciones, hasta concebir el mundo como una realidad en mutación constante, deslizándose continuamente, en múltiples dimensiones, hacia algún sitio (hacia múltiples lugares, en realidad). Un escenario cambiante en el que se despliegan los esfuerzos de los distintos seres humanos, impulsando esos cambios o tratando de frenarlos, adaptándose, asombrándose o huyendo, con audacia, con prudencia o con miedo. Y, al mismo tiempo, reparar en que lo que una vez fue nunca queda del todo atrás, sino que permanece y continúa,

en determinados aspectos, en grados variables, contribuyendo a modelar el presente.

5. La conciencia histórica como propósito de alto valor

La exploración del cambio y la continuidad a través del tiempo tiene la potencialidad de cambiar la concepción del estudiante sobre el mundo. No se trata únicamente de visualizar el presente como el límite, inmediato y fugaz, de un devenir constante, como el punto de llegada momentáneo de determinadas líneas de transformación. Se trata también de concebir su presente, como cualquiera de los presentes que en la historia han sido, como algo complejo y dinámico, cambiando de múltiples formas y en múltiples direcciones, configurando a cada momento nuevos escenarios, y tomando un rumbo cuyo sentido es difícil de apreciar sin perspectiva histórica. Y al mismo tiempo, ser capaz de ver en esos presentes la continuidad viva de numerosas formas de ser del pasado. Esta es una poderosa razón para estudiar historia.

Desarrollar esa perspectiva histórica del mundo presente es lo que un autor ya clásico como Gadamer (1979, original 1963) llamó “conciencia histórica”: “La aparición de la autoconciencia histórica es muy probablemente la más importante revolución entre todas las que han tenido lugar desde el comienzo de la época moderna. Su magnitud espiritual probablemente sobrepasa a la que reconocemos en la aplicación

de las ciencias de la naturaleza, aplicaciones que han transformado visiblemente la superficie de nuestro planeta” (p. 109). Rüsen (2004) señaló que la función de la conciencia histórica es la “orientación temporal de la vida” (p. 68). Esto se aplica en un sentido externo, como conciencia de la dimensión temporal e histórica de todas las circunstancias externas que rodean nuestra vida, e interno, esto es, “la dimensión temporal de la subjetividad humana, que da a la conciencia y comprensión de nosotros mismos una dimensión temporal” (p. 68). Entenderse a uno mismo como un ser histórico, cuyas formas de pensar y actuar dependen del tiempo en que nos ha tocado vivir, tiene el efecto de distanciarse de uno mismo, verse desde fuera, para percibir la relatividad y naturaleza histórica de esas ideas y valores que creíamos naturales e intemporales. Entender el mundo actual como un momento enmarcado en una visión temporal global, una situación transitoria dentro de un devenir continuo, permite observar la relatividad y fugacidad de las instituciones sociales, de los modos de vida y de nuestra cultura. “Entendemos que la conciencia histórica es el privilegio del ser humano moderno a tener una plena conciencia de la historicidad de todo en su presente y de la relatividad de todas las opiniones” (Gadamer, 1979, p. 110).

Desde nuestro punto de vista, explorar e interrogar ese plano de conjunto del pasado para construir una conciencia histórica es la razón de ser misma de la Historia como disciplina escolar. Ver el mundo actual en perspectiva histórica,

con conciencia histórica, como el estado actual y transitorio dentro de un proceso continuo de transformación, abre la puerta a su comprensión. “Significa ayudar a los estudiantes a abandonar una visión del presente como algo separado del pasado... de forma que puedan localizarse a sí mismos en el tiempo y ver el pasado como algo que determina y, al mismo tiempo, abre las posibilidades hacia el futuro (Lee, 2011, p. 65). El plano de conjunto de la historia, la visión de las grandes transformaciones que han ido modelando el mundo a través del tiempo, de las grandes tensiones y oposiciones que genera ese cambio constante y de lo que permanece a pesar del cambio, permite construir progresivamente una concepción compleja de un mundo en movimiento constante, modelado entre fuerzas de cambio y resistencia en equilibrios dinámicos.

Se trata, en definitiva, de intentar facilitar en nuestros estudiantes un cambio profundo en su concepción del mundo: de la concepción simple y estática propia de la infancia a una concepción dinámica y compleja en un cuádruple sentido: por un lado, la transformación constante en el tiempo, la fugacidad de nuestras instituciones y formas de organización social y política; por otro, la pugna y el equilibrio inestable entre las distintas fuerzas que modelan el mundo y provocan su cambio o continuidad; en tercer lugar, la relatividad e historicidad de nuestras propias formas de sentir y de pensar; y, en cuarto lugar, la complejidad del propio proceso de cambio, en múltiples direcciones

simultáneamente, creando escenarios nuevos y contradictorios a cada momento.

Hay, a nuestro juicio, dos razones que hacen particularmente urgente en la actualidad la formación de la conciencia histórica. Por un lado, “la intensidad y la velocidad del cambio en la sociedad occidental ha conducido a una desorientación social y la percepción de rupturas en el tiempo” (Clark y Grever, 2018, p. 180). Se hace imprescindible poner en perspectiva esos cambios, como mecanismo de comprensión y de ubicación personal y social. El nuestro no es, ni mucho menos, un mundo enteramente nuevo. Nuestros problemas y retos tienen, en gran medida, una larga tradición histórica que permite enmarcarlos y cuestionarlos con perspectiva.

Por otro lado, el rebrote nacionalista y su particular interés en la configuración de una memoria histórica determinada, plantea el reto de situar los propios relatos del pasado en perspectiva histórica. Las lecturas del pasado forman, en todas las épocas, parte esencial de la auto-percepción de las comunidades, la configuración del orden social y la legitimación del poder. La conciencia histórica incluye a las propias construcciones históricas, la forma en que ha ido evolucionando nuestra concepción del pasado y nuestros intereses en él.

La percepción de la historicidad del mundo a nuestro alrededor y de nuestras propias ideas sobre él y sobre nosotros mismos puede ser también una herramienta importante de construcción de ciudadanía. La conciencia de

que no hay que dar nada por hecho, ni nuestro bienestar, ni nuestras libertades, ni ninguno de nuestros logros, como tampoco ninguna de nuestras limitaciones o carencias, lleva implícita una actitud de defensa activa de aquello que consideramos valioso en nuestro mundo. Por otro lado, la indagación en profundidad sobre cómo se producen los cambios conduce a la percepción del papel importante de la acción organizada de las personas e incluso al papel definitivo que determinadas personas pueden jugar como catalizadores de esos cambios. También permite observar la importancia de la inacción y la pasividad en la configuración de las sociedades. En una sociedad de masas, que favorece la auto-percepción como meros espectadores-consumidores, la conciencia de cómo se producen los cambios en el tiempo, puede contribuir a asumir la propia responsabilidad, como agentes activos con capacidad de acción y decisión.

Como enfatizaba Gadamer, la conciencia histórica supone una auténtica revolución en nuestra forma de pensar. Desarrollar esta perspectiva histórica del presente, una visión global e integrada de un mundo en transformación constante, donde todo cambia y, continúa de forma compleja, es posiblemente la mayor contribución que el estudio de la historia podría dar a los adolescentes para ayudarles a convertirse en personas y ciudadanos adultos.

6. La construcción de un currículo para la exploración del cambio y continuidad y el desarrollo de la conciencia histórica.

a) *La narrativa, como centro del currículo.* Rüssen (2004) ya advirtió que “la forma lingüística dentro de la cual la conciencia histórica hace realidad su función de orientación es la narrativa” (p. 69). Y, en efecto, este currículo concede un gran peso a la narrativa. Al fin y al cabo en su mismo centro se encuentra la idea de explorar, construir o debatir un relato. En nuestra propuesta, buscamos que el estudiante construya de forma crítica el relato de las grandes transformaciones sociales, políticas, económicas o culturales que han ido modelando el mundo hasta la actualidad.

Puede entenderse como “contar” a los estudiantes esos relatos de grandes transformaciones (y esperar que ellos los reproduzcan. Como advertía Christine Counsell (2011), “resulta fácil que el “cambio en el tiempo” colapse en un contenido obligatorio, en vez de una exigencia conceptual. Si estudiar el “cambio en el tiempo” significa simplemente recitar u organizar un conjunto de acontecimientos de forma cronológica, entonces los estudiantes tienen poco que hacer excepto regurgitar” (p. 110).

Pero también se puede problematizar ese relato de múltiples formas, exigiendo su razonamiento sobre el proceso de cambio, lo que permitirá ir construyendo ese concepto complejo y dinámico del cambio y la continuidad.

Se puede (como hemos de algún modo sugerido más arriba) organizar la exploración de un determinado relato en forma de cuestiones sucesivas, de modo que sea el estudiante quien elabore la conexión entre los nodos de ese relato. ¿De qué modo la innovación técnica industrial conllevó nuevas condiciones y formas organización del trabajo (sistema de factorías)? ¿De qué modo los grandes beneficios generados por las nuevas formas de producción aceleraron todo el proceso de transformación económica? ¿De qué modo estos nuevos modos de producción consolidaron el capitalismo como forma de organización económica? A partir de materiales y fuentes, los estudiantes pueden ser guiados por el profesorado a responder estas cuestiones.

También podemos problematizar los vínculos entre diferentes relatos. Un aspecto clave de este planteamiento curricular es la relación entre los diferentes tipos de factores, desde los aspectos materiales y económicos (fuentes de riqueza, técnicas, organización económica, modos de vida, demografía, migraciones, factores ambientales, etc.) hasta los factores de organización social y política o los aspectos culturales e ideológicos. ¿De qué modo el cambio productivo de la revolución industrial contribuyó a la emergencia de la sociedad de masas (crecimiento demográfico, concentración en las ciudades...)? ¿De qué modo la progresiva consolidación de una sociedad de masas hizo inviable las formas políticas del primer liberalismo (círculos oligárquicos, turnismo,

relaciones caciquiles...) y empujó la emergencia de la política de masas contemporánea (opinión pública, partidos de masas, medios de comunicación ...)? ¿De qué modos la revolución industrial impulsó y se alimentó del imperialismo transformando la geopolítica? ¿De qué modo imperialismo y nacionalismo se realimentaron mutuamente? Los estudiantes tienden a estudiar historia fragmentando los contenidos y, en particular, considerando las dimensiones de la realidad (economía, sociedad, política, cultura...) como dimensiones independientes. La organización del libro de texto alienta esta fragmentación. Un currículo como el que se propone busca explícitamente provocar el razonamiento sobre las conexiones entre aspectos muy diversos, construyendo grandes frescos narrativos globales.

b) *El juego entre lo macro y lo micro*. Buscar la construcción de esas “grandes imágenes panorámicas del pasado”, de las que hablaba Shemilt, no implica trabajar siempre a un alto nivel de generalidad y abstracción. Aunque al propósito y valor de este currículo se centra en las grandes cuestiones globales, éstas pueden ser trabajadas en detalle a partir de situaciones concretas que puedan resultar ejemplares. El razonamiento sobre las conexiones entre diferentes aspectos se realiza mejor cuando se encuentran casos concretos –episodios específicos, personajes, historias individuales, etc.- en los que pueden explorarse en detalle las formas en que unas cosas llevan a otras. El trabajo sobre las historias concretas facilita la

comprensión en profundidad de las grandes historias.

c) *El juego entre diferentes escalas temporales*. Los estudiantes exploran el cambio y continuidad a diferentes escalas temporales, desde décadas hasta milenios.

Desarrollando la sugerencia de Shemilt (2009), podríamos comenzar, por ejemplo, planteando a los estudiantes más jóvenes el siguiente proyecto de indagación básico: “Si hubieras nacido hace 60.000 años, estarías al aire libre en la naturaleza, posiblemente escarbando en la tierra en busca de raíces y caracoles para comer” (un fragmento de documental que reconstruye los modos de vida en el Paleolítico, puede generar risas y comentarios al imaginarse a ellos mismos encarnados en esos personajes). “¿Por qué ahora ya no haces eso? ¿Cómo hemos llegado desde escarbar buscando raíces y caracoles a comprar Coca-cola y patatas fritas frente a una máquina que habla?” Los equipos de estudiantes (con la ayuda de una pequeña guía) tienen entonces que consensuar y debatir diez cosas que creen imprescindibles para que tal cambio se haya producido. Después, esas “cosas” se colocan en una línea de tiempo para ver un cuadro global.

Ese proceso puede volver a repetirse a diferentes escalas y con diferentes grados de dificultad. Desde la reconstrucción de un poblado de la edad del hierro en Europa, a una ciudad moderna; desde la agricultura y los transportes del siglo XVIII a las actuales fábricas robotizadas, autopistas y aeropuertos; o desde

las condiciones de las fábricas y minas de principios del XIX a los modos de producción y las políticas sociales actuales. La cuestión es ir construyendo una visión global de la historia, observando su desplazamiento constante, sus continuidades y retrocesos. Estos ejercicios son progresivos, de tal forma que, lo en un principio es simplemente una lluvia de ideas poco organizada que sirve para tomar conciencia de la magnitud del cambio a gran escala, conforme se va reduciendo el rango de tiempo, se convierte en un ejercicio de indagación más estructurado y detallado en el que se van identificando factores clave del cambio.

Se trata, en todo caso, de ejercicios encaminados a ir construyendo una visión “marco” de las transformaciones, esto es, una especie de mapa general en el tiempo del modo en que se ha ido transformando el mundo, en sus diferentes dimensiones.

d) *El marco temporal*. Es muy importante que en la identificación de factores y líneas clave de transformación y en la profundización en los factores de cambio y sus relaciones no se pierda de vista el marco temporal. Como señala de Groot-Reuvekamp (2017), la comprensión del tiempo histórico “es una precondition para el desarrollo de la conciencia histórica” (p. 7). La construcción de una visión global de la historia es consustancial al desarrollo de la capacidad de pensar en el tiempo histórico, un aspecto que plantea particular dificultad entre los estudiantes (ver Dawson, 2012). Esto significa que todo el razonamiento que se pide a los estudiantes en

los distintos ejercicios y proyectos ha de estar situado en el tiempo. Las líneas de tiempo o cualquier otro instrumento que facilite la estructuración temporal tienen que tener una presencia constante.

Trabajar de forma explícita y deliberada esta cuestión implica, en primer lugar, poner los medios para ir construyendo progresivamente una estructura mental del tiempo histórico, en donde se ubiquen las diferentes épocas, procesos e hitos clave. El estudiante debería poder irse desplazando mentalmente con soltura en esa representación mental del tiempo histórico, “pensando” los acontecimientos y procesos históricos dentro de ese marco temporal.

Parece adecuado trabajar la estructuración mental del tiempo histórico en espiral, comenzando por la organización a gran escala: grandes periodos en los que se ubican civilizaciones, etapas y acontecimientos de especial relevancia histórica. En un segundo momento se puede ir progresivamente haciendo más densa la información contenida en esa estructura temporal.

Por otro lado, el trabajo sobre el tiempo debe incluir también la reflexión explícita sobre las duraciones y los ritmos en los procesos de cambio y continuidad. La reflexión sobre el tiempo en el cambio debe contribuir a percibir la dificultad de determinados cambios y a distinguir los cambios fundamentales, aquellos que ponen la base de muchos otros cambios, de

aquellos otros que pueden ser espectaculares pero menos relevantes en términos históricos. Debería también contribuir a percibir el tiempo como un factor necesario de maduración y progresión –personal, social, cultural...- de cambios importantes.

e) *Proyectos monográficos de indagación.*

Metodológicamente, las presentaciones, debates o ejercicios de recapitulación global en los que se elaboran las grandes narrativas, pueden combinarse con estudios en profundidad a partir de datos, mapas, gráficos y, sobre todo, fuentes, en los que se aborda un caso problemático concreto representativo. En estos proyectos de duración variable (entre 3 y 9 sesiones de clase, puede ser una duración tipo) se exploran de manera monográfica las relaciones entre varios factores específicos de cambio o continuidad. Ser capaz, por ejemplo, de explicar la relación entre la agricultura del Antiguo Egipto, condicionada a las crecidas del Nilo y su aprovechamiento organizado colectivamente, y la emergencia de sociedades complejas, con una estructura social y política muy desarrollada, requiere proyectos cuidadosamente pensados y organizados que se despliegan progresivamente y con paciencia. Este tipo de proyectos puede progresar encadenando cuestiones en las que se van elaborando y debatiendo las relaciones entre diferentes factores: analizar los rasgos geográficos del valle del Nilo y la necesidad de aprovechar las crecidas del río como forma básica de supervivencia; observar que eso exige la construcción de canales, balsas, etc. hasta

completar una compleja infraestructura hidráulica; inferir que eso conlleva la necesidad de una compleja y estricta organización de un territorio extenso y una cantidad de población numerosa para la época; inferir, asimismo, que todo ello exige un poder bien asentado y un aparato administrativo y coactivo importante; argumentar cómo, la riqueza y los excedentes que puede llegar a producir el Nilo con esa organización permite, precisamente, mantener el aparato administrativo-militar-religioso de los faraones; reflexionar sobre el importante papel de la religión y del propio faraón para asegurar el favor de los dioses para el mantenimiento de ese orden natural de las crecidas del río....

Este tipo de ejercicios históricos plantea una dificultad considerable para estudiantes de esta edad. Sin embargo, en este caso, la indagación sobre las relaciones existentes entre la geografía y los tipos de sociedad y organización política tiene un valor que trasciende el estudio del Antiguo Egipto. Se trata de enseñarles a explorar y pensar esas relaciones. Son en muchos casos temas complejos que requieren tiempo de trabajo, buenos recursos y un proceso progresivo de profundización. Construimos una profunda visión panorámica sobre lo esencial de la civilización egipcia, pero, sobre todo, les enseñamos a pensar la interrelación entre los diferentes factores implicados en el cambio. El tiempo que todo ese razonamiento requiere se detrae prescindiendo del estudio de una historia de eventos. No nos interesan los gobernantes, guerras o acontecimientos concretos, si no están

directamente relacionados con grandes transformaciones o con casos representativos en donde el estudiante puede explorarlas.

Es en estos proyectos monográficos donde el estudiante aprende a pensar en el cambio y la continuidad en el mundo social y este es un objetivo que juzgamos mucho más valioso que el “conocimiento” de una inacabable sucesión de acontecimientos y personajes.

7. Conclusiones

En las líneas precedentes se ha propuesto un currículo alternativo de historia basado en la indagación del cambio y continuidad en el tiempo y la construcción de relatos de los grandes procesos de transformación que conducen hasta el presente. Frente al currículo más tradicional, formado por la acumulación fragmentaria y enciclopédica de datos históricos, se propone trabajar una visión global y, sobre todo, estructurada de la historia. Este currículo se asocia al desarrollo de la conciencia histórica, entendida tanto como conciencia de la historicidad del mundo actual y de nuestras propias ideas, como en el sentido de conciencia del proceso constante y complejo de cambio y continuidad que le va dando forma.

La naturaleza esencialmente narrativa de esta orientación curricular tipo abre la opción entre un currículo fundamentalmente expositivo, en el que el estudiante escucha y aprende el relato de las grandes transformaciones, y un currículo problematizado en el que el estudiante, a partir

de cuestiones clave, van indagando en las relaciones entre diferentes aspectos clave de un proceso de cambio determinado, en su dimensión temporal o su significación histórica.

El desarrollo de una conciencia histórica exige visiones -temporal y conceptualmente- estructuradas del devenir histórico. No es necesaria una gran cantidad de datos, sino una comprensión profunda del sentido de los cambios y la forma en que se encadenan transformando el mundo. Esto significa empujar a los estudiantes a pensar. En concreto, empujarlos a pensar históricamente sobre el cambio y continuidad en el tiempo.

Pensar requiere preguntas abiertas. Pueden tratar de situaciones concretas en un momento preciso, de la significación en perspectiva histórica de un determinado cambio o de la interpretación del proceso de transformación a lo largo de décadas o siglos. Es fundamental que este currículo trabaje de forma coordinada cuestiones en diferentes escalas de tiempo y detalle: desde los relatos a gran escala de los cambios en milenios, hasta el detalle de un proceso de cambio concreto en años o incluso en días; desde la abstracción y generalidad de un cambio visto en gran perspectiva histórica, hasta el caso concreto en donde podemos analizar la relación entre factores específicos clave o podemos observar la vivencia de un determinado cambio por sus contemporáneos.

Aprender a pensar como lo hace un historiador sobre el cambio y continuidad en el tiempo es

extraordinariamente valioso. No se trata únicamente de construir un relato coherente y significativo del devenir a lo largo de la historia, sino de situarse e interpretar el mundo en el que vivimos. Verlo como una instantánea de un flujo de cambio mucho más amplio, ser consciente de su historicidad y temporalidad. La conciencia histórica cambia nuestra concepción del mundo presente. Tomar perspectiva histórica sobre nuestras propias ideas, sobre nuestra cultura o sobre las instituciones que conforman de nuestra sociedad nos permite “ver desde fuera”, relativizar, analizar, valorar y defender aquello que es realmente valioso.

El problema y propósito fundamental del diseño de un currículo es aportar valor, seleccionar y centrarse en aquello que tiene más valor. No tiene sentido estudiar una enciclopedia histórica. El pasado es un océano inmenso. El objetivo es navegarlo, interrogarlo, del modo que aporte el mayor valor posible en cada momento. Elegir, seleccionar, priorizar,... dar coherencia, sentido y valor. Este es el reto que tenemos para la historia como disciplina escolar.

8. Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada a través del proyecto EDU2016-78163-R: Educomunicación web 2.0 del patrimonio, convocatoria Retos, MINECO-FEDER y del Grupo de investigación de referencia ARGOS (S50_17R Gobierno de Aragón).

9. Referencias bibliográficas

Booth, A. (2000). Creating a context to enhance student learning of history. En A. Booth, P. Hyland (eds.), *The Practice of University History Teaching*. Manchester: Manchester University Press. Pp 31-32

Braudel, F. (1958). Histoire et sciences sociales: La longue durée. *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 13(4), 725–753.

Clark, A., & Grever, M. (2018). Historical Consciousness: Conceptualizations and Educational Applications. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 177-201). New York: Wiley Blackwell.

Counsell, C. (2011). What do we want students to do with historical change and continuity? In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 109-123). Oxon & New York: Routledge.

Dawson, I. (2007). Thinking across time: planning and teaching the story of power and democracy at Key Stage. *Teaching History*(129), 14-22.

Dawson, I. (2012). Seeing the bigger picture. Developing chronological understanding. A summary of points made at London History Forum and at the Northern History Forum 2011/12. Retrieved from <http://www.thinkinghistory.co.uk/Issues/SeeingTheBiggerPictureChronology.html>

de Groot-Reuvekamp, M. (2017). *Timewise: Improving pupils' understanding of historical time in*

- primary school*. Universiteit van Amsterdam (tesis doctoral). Consultada de <https://dare.uva.nl/search?identifier=b7f872f9-d8b1-4314-a0c7-d71e9da5e8bb>
- Gadamer, H.-G. (1979). The Problem of Historical Consciousness. In P. Rabinow & W. M. Sullivan (Eds.), *Interpretive Social Science. A Reader* (pp. 103-160). Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press. Original: Louvain, 1963.
- Hawkey, K. (2015). Moving forward, looking back – historical perspective, ‘Big History’ and the return of the *longue durée*: time to develop our scale hopping muscles. *Teaching History*, 158, 40-46.
- Lee, P. J. (2005a). Historical Literacy: Theory and Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5, 29-40.
- Lee, P. J. (2005b). Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. S. Donovan & John D. Bransford (Eds.), *How students learn: history, mathematics, and science in the classroom* (pp. 31). Washington: The National Academies Press.
- Lee, P.J. (2011). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Oxon & New York: Routledge.
- Loewen, J. W. (1995). *Lies My Teacher Told Me. Everything Your American History Textbook Got Wrong*. New York: Touchstone, Simon & Schuster.
- Schubert, W. H. (2009). What is Worthwhile: From Knowing and Needing to Being and Sharing. *Journal of Curriculum and Pedagogy* 6(1), 21-39
- Shemilt, D. (2000). The caliph’s coin: the currency of narrative frameworks in history teaching. In P. Seixas, P. Stearns, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history* (pp. 83-101). New York: New York University Press.
- Shemilt, D. (2009). Drinking an ocean and pissing a cupful. How Adolescents make sense of history. In L. Symcox & A. Wilschut (Eds.), *National history standards. The problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.
- Stanford, M. (2008). ‘Redrawing the Renaissance: non-verbal assessment in Year 7’. *Teaching History*, 130.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 195-198