



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

¿Supone la historia un problema en las aulas?  
Análisis de los principales retos a los que se enfrentan alumnado y  
profesorado

*Is History a Problem in the Classroom?*  
*Analysis of the main Challenges Faced by Students and Teachers*

Autor/es

**Carlos Ariño Clemente**

Director/es

**Borja Aso Morán**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2023-2024

# ÍNDICE

<b>1. Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Historia. Problemática presente en las aulas .....</b>	<b>2</b>
<b>2.1. Factores presentes en los problemas de aprendizaje .....</b>	<b>2</b>
<b>2.2 Problemas intrínsecos en la Historia como disciplina educativa ..</b>	<b>4</b>
<b>Reto 1°. Cómo abordar la formación en perspectiva y empatía historia desde el presentismo actual de las aulas y el peso de las metodologías tradicionales.....</b>	<b>4</b>
<b>Reto 2°. Problema del trabajo con fuentes. Pensamiento histórico y libros de texto .....</b>	<b>11</b>
<b>Reto 3°. Cambio y continuidad para entender un presente que evoluciona rauda y apresuradamente .....</b>	<b>15</b>
<b>Reto 4°. Abordar la falta de interés explícita en el alumnado.....</b>	<b>21</b>
<b>3. Conclusiones. ....</b>	<b>26</b>
<b>4. Referencias.....</b>	<b>29</b>
<b>5. Anexos .....</b>	<b>34</b>

## 1. Introducción

El presente trabajo pretende hacer un análisis sobre los principales retos existentes en las aulas, con el fin de identificar y dar con las claves con las que paliar esta situación. Esta identificación de problemas tiene afección y relación directa con el alumnado, objeto, agente y razón en el proceso de aprendizaje al que se debe sumar además, la perspectiva docente. Desde esta perspectiva se observa a los docentes, agentes clave y fundamentales en el proceso de enseñanza los cuales, tienen que enfrentarse día a día con una constante lucha para subsanar estas trabas. El análisis se abordará desde la perspectiva teórica que ofrecen diversos autores que han estudiado ampliamente el tema, así como partiendo de las inquietudes que surgen después de la realización de la estancia de prácticas. Se presentará “en primer lugar” un contexto más global enfocado a problemas inherentes a todas las disciplinas que engloban las ciencias sociales y las principales trabas que puede presentar nuestro alumnado, para después acercarnos a un análisis de los factores específicos que responden a la disciplina de Historia.

Esta preocupación acerca de los problemas de aprendizaje intrínsecos en nuestras disciplinas ha existido desde siempre, pero se ha incrementado en la última década después del aumento de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, y con el cambio de contexto socioeconómico y cultural, que atraviesa la vida de nuestros alumnos y por lo tanto sufre nuestro sistema educativo. Estos factores toman mayor peso después de la entrada de la nueva normativa educativa, la LOMLOE, en 2020, dando un giro “radical” hacia una apuesta por un aprendizaje basado en competencias, multidisciplinar y basado en metodologías activas e innovadoras, lo que ha hecho que nuestro alumnado se enfrente ante una nueva perspectiva que no habían experimentado y que supone una mayor exigencia apartándonos del sistema memorístico, algo que puede abrumar de primeras. De igual modo, esto afecta a algunos docentes, anclados a una tradición que se ha ido consolidando mediante su labor y que ha de ser abandonado en favor de un cambio.

Así pues, tenemos el caldo de cultivo perfecto para que surjan la mayoría de estudios acerca de los contratiempos de nuestra disciplina, sobre todo a partir de este cambio normativo que ha introducido contenidos y actividades de mayor complejidad. De este modo, mientras antaño, el aprendizaje de los alumnos tenía mucho que ver con listas de reyes, batallas y capitales, y poseía un carácter descriptivo, hoy día, esos mismos contenidos se relacionan con fenómenos y teorías de tipo explicativo, cuya naturaleza es bastante más compleja y requiere cierta capacidad de generalización, algo que la institución escolar no suele favorecer. (Carretero, 2005). Para entender este cambio sería necesario conocer la trayectoria de las ciencias sociales, sin olvidar que su enseñanza está ligada a los valores ideológicos y de tipo político de cada momento, es decir, hay que tener en cuenta que el conocimiento “es un conjunto de respuestas que da la comunidad científica a los problemas de cada momento” (Carretero, 2005). Así, el conocimiento es un producto elaborado e influenciado por el contexto y las exigencias sociales<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Esto responde en la actualidad, a los modelos cognitivos propuestos por pedagogos como Freinet, Dewey, Vygotsky o Albert Bandura, que le dan mucho peso en el aprendizaje al contexto y al factor experiencial.

## 2. Historia. Problemática presente en las aulas

### 2.1. Factores presentes en los problemas de aprendizaje

Para hacer un análisis de la situación que atraviesa en la actualidad la enseñanza de la Historia en las aulas, primero es conveniente fijar los factores que impiden al alumnado llegar a un correcto proceso de aprendizaje.

Esto es fundamental ya que, aunque se haga un análisis de los problemas intrínsecos que de manera global atraviesa nuestro alumnado, no todo el alumnado muestra las mismas dificultades, bien sea por desarrollo cognitivo, madurativo, etc. Por ello, es necesario realizar un análisis a varios niveles ya que se ha demostrado que a la hora de desarrollar propuestas, las medidas de carácter global, no suelen dar buenos resultados por lo que es necesario desarrollar nuevas estrategias fundamentadas en este análisis.

Si atendemos además a la normativa vigente, entrevemos la importancia a las adaptaciones, a la inclusión y a favorecer que todo el alumno llegue a una correcta enseñanza sin dejar a nadie fuera del sistema. Los principales factores que inducen a problemas en nuestro alumnado parten de la propuesta de Licerias (2000):

- **Factores personales.** La propia personalidad del alumno influye a la hora de abordar la disciplina y su disposición ante el proceso de aprendizaje.
  - **Factores cognitivos.** Relacionados con la madurez intelectual y cognitiva del alumno, así como la capacidad de aprendizaje, de atención y memorización. Hay que entender además que desde propuestos constructivistas, los que marcan las corrientes pedagógicas actuales, la inteligencia no es una cualidad innata sino que es el resultado de la interacción de la persona con el entorno, por lo que el alumnado estará influido directa o indirectamente por el contexto.

Otro factor altamente relevante es la atención del alumnado. La atención selectiva, solo puede mantenerse durante un periodo de tiempo determinado. Cuando hay problemas en el desarrollo de la atención derivados por factores que luego analizaremos, produce un detrimento en el rendimiento académico del estudiante. Por último, la memoria, componente fundamental para aprender. El problema ha derivado de la corriente memorística transmisiva que se ha consolidado en Historia, donde los contenidos se memorizan pero no se comprenden.

- **Factores afectivo-motivacionales.** Estos engloban la motivación y el interés por el conocimiento. Problemas que se originan desde la percepción que tienen los alumnos sobre la disciplina y a su vez, derivada

de la corriente pedagógica que se ha seguido en historia así como del contexto del alumnado.

- **Factores de índole pedagógica.** En este punto hay que tener en cuenta, la incoherencia entre la estructura y contenidos del currículum y las capacidades e intereses del alumno, así como la inadecuada actuación pedagógica por parte de un profesorado, que presenta en muchas ocasiones, unas carencias acusadas en cuanto a estrategias y métodos de estudio.

En la actualidad, esto puede observarse en una experiencia personal a través de las prácticas docentes, donde, la mayoría del profesorado mayor de 40 años se negaba a adaptar o acoger la LOMLOE y seguían inmersos en modelos tradicionales de educación, produciendo un deficiente adaptación a la nueva realidad de un alumnado interesado por otras temáticas, por otros métodos de aprendizaje y con unos intereses que difieren de la pasividad explícita que les exige estos modelos tradicionales de enseñanza, produciendo, hastío y una desvinculación general hacia la materia y su estudio, consolidando el mensaje *“en el instituto se enseñan cosas que no me interesan y que no me valen para el futuro”*.

La figura del docente es de gran importancia dentro del sistema educativo como garante de una buena educación. Para ello, es necesario que haga una transposición didáctica que convierta el conocimiento que posee en algo adaptado al currículum, al nivel cognitivo de los alumnos y con un objetivo claro. Sin embargo, existe un problema si atendemos al contexto que se ha presentado anteriormente, hay que añadir la reconversión que se presencia en la actualidad de la figura o rol docente así como del sistema educativo.

En la actualidad, vivimos en una sociedad de redes donde el conocimiento ya no es atesorado únicamente por instituciones educativas (Beichner, 2014). Con la mejora de internet, y los sistemas de información, cualquiera puede acceder a toda la información existente en unos segundos. Así pues autores consideran que la antigua función de los centros educativos y de los docentes como transmisores de información se ha vuelto insuficiente (Tapscott, 2009).

Por último, otros muchos problemas relacionados con el aprendizaje también vienen derivados por las dificultades intrínsecas del lenguaje de la disciplina, de la comprensión lectora del alumnado, la posesión de un vocabulario reducido, pobres esquemas mentales y estrategias de retención o la capacidad cognitiva de abstracción para crear y conocer conceptos.

Estos factores son muy importantes pero, a estos hay que añadir otros que influyen en su aprendizaje, como es el caso de los factores socioambientales:

- **Factores socioambientales.** Nos referimos con esto al calado sociocultural, económico, tanto de la familia como su entorno, así como el entorno escolar. No debemos olvidar en este caso las teorías desarrolladas en este sentido de: Lev Vygotsky en su Teoría Sociocultural (1934) o Albert Bandura. En los procesos primarios de socialización, la familia y su carga cultural y educativa marcan y condicionan el proceso de desarrollo cognitivo del individuo, influyendo tanto favorable como desfavorablemente.

Además, en esto entra también en juego el giro político-económico que se ha dado desde las instituciones hacia un cambio de la concepción de las ciencias sociales, instaurando un consenso general que establece una valoración paupérrima de las ciencias sociales, basadas en argumentaciones generalistas como; tienen poca salida laboral, no tienen implicación en la realidad del alumno, etc... ejerciendo un mayor favorecimiento a las asignaturas STEM y esto, es algo que se ha instaurado en la cultura de nuestros alumnos, más con el surgimiento de ciertos gurús modernos de internet que trasladan mensajes lejanos a apostar por una buena formación académica.

## **2.2 Problemas intrínsecos en la Historia como disciplina educativa**

Una vez analizados los diferentes factores extrínsecos al entorno docente y que pueden influir en el aprendizaje del alumnado se pasa ahora sí, a abordar los problemas propios que presenta la Historia. Para ello, se ha tomado a una serie de autores de referencia que se irán citando a lo largo del marco teórico.

### **Reto 1º. Cómo abordar la formación en perspectiva y empatía historia desde el presentismo actual de las aulas y el peso de las metodologías tradicionales**

Para iniciar con este reto, debemos recoger la teorización presentada con anterioridad sobre la metodología tradicional que ha marcado el curso de nuestra disciplina. Predomina una enseñanza que utiliza metodologías tradicionales, fundamentadas básicamente en la memorización mecánica en detrimento de la creatividad, el aprendizaje comprensivo y la reflexión. Entre las diversas metodologías existentes que pueden ayudar al alumnado a evitar un aprendizaje superficial de la Historia, encontramos un concepto básico, definido por Pagés y Santisteban, este es: la empatía histórica.

Asimismo, resulta necesario definir qué se entiende por *empatía histórica*. Yilmaz en 2007 recoge la siguiente definición: “Downey, que prefiere el término "toma de perspectiva" al concepto “empatía histórica”, define el término como la habilidad de comprender los marcos de referencia de los personajes históricos, en base a hechos y acontecimientos históricos, sin tratar de identificarse o simpatizar con sus sentimientos” (Yilmaz, 2007).

Collingwood entendía el razonamiento histórico entorno a un concepto equivalente a la actual empatía histórica, el *re-enactment*. Definía, pues, la causa del acontecimiento histórico, como el equivalente al producto mental de la persona que como agente histórico lo desencadenó. Un historiador para acudir a un hecho histórico necesita ver o imaginar por sí mismo, el contexto situacional en el que se desarrolla a todos los niveles. Mediante este constructo, la empatía histórica se define como “una labor de razonamiento activo y crítico, el historiador no sólo reconstruye en su mente el pensamiento del pasado sino que lo reconstruye en el contexto de su propio conocimiento y en consecuencia, al reconstruirlo, forma un juicio desde su propio valor”. (1946/1993, pp. 214-215)

A partir de aquí, Collingwood entiende como parte fundamental, reconstruir la perspectiva, es decir, los pensamientos que hay detrás de las acciones. Para ello, se debe recurrir a un profundo análisis multifactorial de los hechos, ya que estos definen el contexto en el que se encuadra el acontecimiento. Este análisis multifactorial en palabras de Barton, consiste en “dar sentido al pasado [...] hacerse cargo de cómo las personas en ese tiempo concreto veían sus circunstancias, evaluaban sus opciones y tomaban decisiones, y esto implica una comprensión de cómo sus percepciones estaban moldeadas por sus valores, creencias y actitudes” (Barton. 1996, p. 4).

¿Cuál es el principal problema de este reto? El problema ya fue percibido por teóricos británicos después de aplicar las primeras experiencias. Se ha visto que los estudiantes tienden de entrada a asumir el análisis desde una óptica actual, es decir, asumen que los agentes históricos mantenían los mismos sistemas políticos y culturales que en la actualidad (Ashby y Lee, 1987). De hecho, asumen que, si estos agentes actuaban de forma que desde nuestra visión resulta inaceptable, es porque tenían un nivel cognitivo inferior, eran más ignorantes, o más malos. Esto es a lo que denominamos presentismo. (Lee et al., 1997; Lee y Ashby, 1987).

La propuesta de Collingwood conlleva muchas dificultades epistemológicas a la historia como disciplina, así como una alta exigencia cognitiva para estudiantes, los cuales se ven abocados a realizar un ejercicio de traslación profunda hacia la interpretación de una realidad totalmente diferente a la suya. Para poder realizar este ejercicio interpretativo, al alumnado se le requiere dejar a un lado sus ideas presentes para poder acercarse a las perspectivas y experiencias de las personas de la época. De este modo, entendemos la empatía histórica -definida como perspectiva histórica por Seixas y Morton- como *conditio sine qua non* de la comprensión histórica, en cualquiera de las formas que se presente.

¿Cómo conseguimos que un estudiante logre, recrear mentalmente una situación determinada en un mundo muy diferente al suyo y acercarse al modo en que alguien interpretaba y experimentaba esa situación? ¿Es posible dejar atrás nuestras ideas y nuestro mundo presente? A través de la práctica docente podemos investigar cómo fueron las primeras experiencias en este sentido en los 70-80, donde las prácticas quedan reducidas a la pretensión de ponerse en “la mente del otro”, donde los alumnos tenían que escribir cartas como si fueran combatientes de la primera guerra mundial, concibiendo los proyectos como un ejercicio de naturaleza creativa y afectiva (Coltham y Fines, 1971).

Estas primeras experiencias que se proponen con el fin de dar vida a una enseñanza de la historia que aleje del corazón de su asignatura, batallas y fechas, se vinculó a métodos activos y a un ejercicio histórico sin limitaciones. El problema fue desde el origen que, la línea que divide y separa la imaginación histórica de la invención literaria es muy fina, por lo que se llevó en muchos casos a confundir la naturaleza del concepto. “La empatía fue asociada a la necesidad de implicación afectiva con nuestros antepasados, por simpatía e identificación con su lucha y sufrimiento” (Lee y Shemilt, 2004, pp. 39-40).

Este factor más emotivo y creativo, fuera de lo racional -perspectiva que la ofrece el trabajo basado en fuentes, evidencias, y bien contextualizada- generó una reacción en contra, ya que muchos no concebían esta perspectiva como constituyente dentro del razonamiento histórico. Peter Knight (1989) era tajante al denunciar que el término *empatía* era ambiguo y se confundía a menudo con *simpatía* y con el establecimiento de vínculos emocionales. Peter Lee (2005, p.47) señalaba que la empatía histórica “requiere un razonamiento exigente y el uso de las evidencias disponibles de forma válida” para inferir como personas y contextos “muy diferentes al del alumnado” se comportan. Para ello, “no es una cuestión de establecer un vínculo emocional, ya que si comprender a la gente del pasado requiriese sentimientos compartidos, la historia sería imposible. En este sentido Chapman (2009, p.13) respalda a Peter Lee, y la idea de que la empatía histórica es y debe ser ante todo una cuestión de “comprensión racional”, argumentando que de lo que se trata es de “conceptualizar el mundo del modo en que las personas del pasado, con pensamientos diferentes de los nuestros, lo conceptualizaban”.

¿Cuál es el único punto para que el alumnado aprenda a desarrollar este ejercicio de empatía histórica, fundamental en la creación y aprendizaje de su pensamiento histórico? El único punto de partida son las fuentes y evidencia histórica, bases de la representación histórica, concepto clave y fundacional del pensamiento histórico según Santisteban (2010). Sin embargo teóricos, como Endacott y Brooks (2013) puntualizaban esta perspectiva racional hacia un acercamiento afectivo, ya que mejora la capacidad de comprensión y contextualización de la Historia. Ambos aspectos son complementarios. “El proceso de empatía histórica es tanto afectivo como cognitivo. Es cognitivo porque requiere razonar sobre el modo en que las evidencias encajan entre sí. Es afectivo porque trata de imaginar qué podría haber sentido un personaje histórico determinado” (Davison, 2012, pp. 12-13).

En palabras de Wilschut y Schiphorst (2019, p.78) “explicar los discursos y acciones de agentes del pasado es fundamentalmente una cuestión de comprensión racional”. Sin dejar de lado en ningún caso las emociones y las vivencias como parte del proceso de interpretación del historiador, “lo emocional forma parte de la explicación de las acciones y decisiones de los personajes del pasado y es necesario acercarse a su experiencia, al modo específico en que vivieron los acontecimientos, para comprender no sólo su comportamiento y sus acciones, sino también la significación histórica de los grandes hechos del pasado” (Paricio, 2022).

El problema de esta metodología viene en conseguir superar el presentismo, y que el alumno tenga capacidad de alteridad, algo que les exige un alto grado de abstracción, el cual es difícilmente alcanzable si no se consigue un buen ejercicio guiado y contextualizado.

Se debe entender en primer lugar que el alumnado no construye su aprendizaje *ex nihilo*, sino que lo hacen desde sus tiempos y espacios vitales. Por tanto, vive en una sociedad abrumadora, la cual ha experimentado una exponencial creciente masa de información que llega a ellos a través de diversos medios de comunicación. Es evidente que habitamos

en un mundo hiperconectado e *hiperinformado*: blogs, noticieros, webs, periódicos, televisión, libros, artículos... Pese a esto sentimos que, mientras más información recibimos, menos claridad tenemos acerca de lo que realmente pasa. Los medios de comunicación han ayudado a crear una necesidad imperiosa de información de último minuto, rápida y breve, fácil de digerir, pero también de poca profundidad y complejidad que nos lleva a pensar que tenemos más interés por la novedad que por comprender en realidad los problemas que nos rodean.

Esta deriva es fácilmente contrastable si analizamos la programación de reportajes históricos de televisiones dedicadas a la cultura, como el canal francoalemán ARTE o La2 en RTVE. Haciéndolo, comprobaremos que solo es interesante la historia que va desde los años veinte del siglo pasado hasta la actualidad. Esto tiene de igual manera una equivalencia clara en los manuales de texto, los cuales rigen la práctica docente de los últimos años.

Si hacemos un análisis de estos manuales y de la carga lectiva o carga horaria que contienen, veremos cómo la carga que se dedica al siglo XIX-XX en programas curriculares de Bachillerato de Historia Contemporánea o Historia de España, se dedica más del 60% del espacio a su tratamiento. Esto es fácilmente contrastable si se acude a las órdenes y normativas curriculares del currículo LOMCE (currículo inmediatamente anterior al actual).

¿Cuál es el problema? Durante el 2014 se publicó *The History Manifesto de Cambridge* que iniciaba su debate con la sugerente frase “un fantasma recorre nuestro tiempo: el fantasma de la corta duración”. En dicho escrito ya se establece el afán cortoplacista de la historiografía, y la necesidad de remirar el rol del historiador a partir de un retorno a los estudios basados en un análisis del tiempo de larga duración. En los últimos años atendemos a cómo la historia “suele resultar un campo disciplinar con tendencia a la sujeción al tiempo corto” (Aguilar y Cerdá, 2008, p. 8), observando la preponderancia de lo cronológico y de cómo la corta duración ha dominado la enseñanza de la historia, saturándola de relatos, descripciones y episodios.

En este presentismo radica la incapacidad que tiene el alumnado para capturar la naturaleza multifactorial del contexto histórico. Esta perspectiva bajo la que están sometidos los alumnos en la actualidad reduce a estos a que, ante la presencia de un hecho histórico, tiendan a ver el pasado con su propia visión del presente, confundiendo conductas, conceptos o hechos dentro de su tiempo histórico, pensemos en términos como genocidio, homosexualidad o guerra (Prats, 2001).

Desde esta óptica de análisis propuesta por Prats, se crea una sociedad y juventud sin memoria, sin un conocimiento profundo de los hechos pasados que explican y conforman su realidad actual. Si desatendemos esto no llegamos a un conocimiento amplio y a las competencias que se exigen desde el apartado normativo, desconectamos al alumnado de la esfera social que tiene la disciplina, de su valor ético, cultural y político que explican los hechos en su conjunto. Este presentismo reinante se ha propiciado a partir de un contexto económico y político que apuesta por las ciencias aplicadas como ya se ha demostrado en el apartado anterior. En los últimos años se está imponiendo, por múltiples

caminos de transmisión ideológica, una visión tópica y eficaz del pasado. Como señala Celso Almuíña (1994) “la exaltación del presentismo, o para ser más exactos del relativismo subjetivista: la historia es una simple recreación del pasado por cada uno de los historiadores” (p. 11).

Para superar este afán cortoplacista y presentista debemos atender a cómo se estructura temporalmente un proceso histórico. Recurriremos para ello al teórico Braudel, quien estructura los tiempos que recorren la naturaleza del pensamiento histórico. Braudel (1989, 1991) define la «larga duración» como el análisis de las estructuras o de aquellos marcos económicos, geográficos e incluso religiosos o espirituales que perviven y sobrepasan el acontecimiento y se logran distinguir claramente en los períodos largos de tiempo; la «coyuntura» o «tiempo medio» serán, por ejemplo, las variaciones de salarios, de la tasa de interés, etc., mientras que el «tiempo corto» se identificará con el acontecimiento, lo episódico e individual.

Mientras que el tratamiento cortoplacista asentado en la docencia, desde los planteamientos positivistas<sup>2</sup> de principios del siglo XX, ubica y organiza el devenir histórico en clave de sucesión, el tiempo largo permite entender el tiempo histórico y explicar la historia. El llamado *tiempo largo* supone un conocimiento profundo del pensamiento histórico, el cual está conformado por metaconceptos (Santisteban, 2010) de difícil uso para el alumnado. Un alumnado acostumbrado a no ir más allá de la información presente en el texto del manual, ahora, se debe enfrentar a asumir todos los cambios y continuidades que atraviesan un marco de grandes conceptos como: *Liberalismo, feudalismo...* Autores ya presentan este problema “cuanto más remoto sea ese pasado, más difícil resulta entenderlo o intentar entenderlo». El entendimiento del pasado debe partir de relaciones de comprensión y percepción de los cambios ocurridos, a fin de entender el presente: “Porque no es posible intentar interpretar y entender los hechos presentes, la actualidad, sin recurrir al pasado histórico para relacionar los hechos, percibir los cambios, las permanencias” (Rita de Cássia, 2016, pp. 30).

Si además la base metodológica<sup>3</sup> sobre la que se fundamenta este metaconcepto es el trabajo con fuentes, si el alumnado no es capaz de producir un ejercicio de *detachment*, de tomar distancia y ejercer un análisis despojándose del peso del contexto histórico y cultural, sobre el que desempeñan su análisis, propicia una falta de entendimiento de estos. El problema del alumnado es que debe enfrentarse a lo que Botella y Feixas (2008, p.2) denominan como la “pérdida de la inocencia epistemológica”: los alumnos deben superar el egocentrismo que presentan hacia el reconocimiento de perspectivas ajenas, y otras visiones del mundo.

En el mundo escolar debemos considerar el tiempo de larga duración como el recurso conceptual que coadyuve a una mejor comprensión del conocimiento y del pensamiento

---

<sup>2</sup> Jean Chesneaux, 1979, p. 156 “El flujo de la historia es discontinuo, heterogéneo. Inversamente al tiempo cósmico que fluye con la implacable regularidad del movimiento de los astros, inversamente al tiempo civil reflejo de este tiempo cósmico a través de los años y de los días del calendario, el tiempo histórico real puede dilatarse y contraerse

<sup>3</sup> En este sentido es interesante ver la propuesta de Endacott y Brooks como va en muchas ocasiones paralelo a la estructuración que hace Braudel de los tres tipos de tiempo histórico.

histórico, y que supere ese afán cortoplacista, a través de la definición y comprensión global de las constantes económicas, sociales, culturales, psicológicas, políticas, que han marcado los conceptos y competencias que ahora estudiamos y que fueron definidas por Seixas y Morton y por autores como Pagès: cambio y continuidad, causas y consecuencias, que han marcado el transcurso de la historia, y que son los elementos sobre los que articular una buena pedagogía y enseñanza de la historia.

En España ya se intentó aplicar esto en un currículo perteneciente a la Ley Villar Palasí, en el cual se proponía un currículum que recorría tres niveles sucesivos incorporando los tiempos “braudelianos”, bajo un carácter cíclico en el estudio de la historia y su enseñanza (González, 2005) que superase el currículo basado en “la simple superposición cronológica y de división por edades, propia del conocimiento sabio, no resuelve ningún problema de uso educativo” (p 6)<sup>4</sup>.

En la actualidad, gracias a la LOMLOE que introduce un cambio hacia currículos más competenciales, sustentados en gran medida, gracias a metodologías activas e innovadoras, permite aplicar esta serie de metaconceptos, que recorren nuestra disciplina y que no solo están englobados, sino que son estructurales si atendemos a la historia a través del estudio del tiempo largo. Para superar esas dificultades cortoplacistas que presenta el alumnado, a la hora de superar, crear y entender esquemas y conceptos nuevos, alejados de su día a día y con significación diferente a la actual, por la que se les exige un nivel de abstracción muy elevado, debemos recurrir a metodologías activas. Metodologías como: modelos inductivos, de indagación, ABP, que en su base trabajan y se fundamentan con conceptos marco, estructuras recogidas dentro de ese tiempo largo que a través de cuestiones irán atravesando y desglosando esas estructuras como a su vez, marcando el proceso de aprendizaje del alumnado.

Para entender esto, nos remitimos al artículo escrito por Javier Paricio con el título de “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” y que en sus últimas líneas resume la justificación de porque apostar por una enseñanza basada a través de empatía histórica.

“explorar e intentar explicar lo que los seres humanos vivieron, pensaron y creyeron en otras épocas, antes de nada, nos enseña sobre la propia naturaleza humana. Para lo mejor y para lo peor. Intentar comprender sus decisiones y acciones nos conduce a indagar en el modo en que el contexto nos condiciona a todos, el modo tan férreo en que enmarca nuestra forma de pensar, pero también en la forma en que muchos hombres y mujeres son capaces de pensar más allá de ese marco y abrir nuevas miradas sobre las cosas. También nos ayuda a entender cómo el miedo y el sentimiento de amenaza ha modelado la historia y las acciones humanas, incluso en mayor medida que la ambición o la soberbia y cómo unos pocos pueden someter a muchos, en cuerpo y alma. Nos ayuda a entender cómo

---

<sup>4</sup> Nunca llegó a aplicarse, entre otras cosas por la prevalencia de ese afán cortoplacista en la metodología educativa, la presión del currículum, etc...

el grupo, las expectativas de los demás, la necesidad de ser reconocido y aceptado, o de alcanzar una posición, ha impulsado en todas las épocas las decisiones de las personas. Nos asoma a la solidaridad y la generosidad, tanto como al desentendimiento absoluto del sufrimiento ajeno. Nos enseña la crueldad, el dominio y la reducción del otro a los propios intereses, pero también nos habla de los sueños y sacrificios de muchos por alcanzar mundos más justos y libres. En la historia en general, pero particularmente cuando nos dedicamos a indagar y comprender las decisiones y los actos de las personas del pasado, aprendemos la naturaleza humana, individual y colectiva. Con permiso de la literatura, la historia es el espacio por excelencia del currículo para comprendernos a nosotros mismos, en toda la diversidad, pero también en todo lo que nos es común” (Paricio, 2019, pp. 351-352).

## **Reto 2°. Problema del trabajo con fuentes. Pensamiento histórico y libros de texto**

Uno de los grandes retos de la historia es la capacidad de generar conocimiento a través del estudio de procesos históricos, que permitan al alumnado orientarse y adoptar decisiones en su vida diaria. Contrariamente a la metodología tradicional impuesta por la historiografía y por los docentes en los últimos años, saber Historia no equivale a una acumulación memorística de hechos, conceptos o fechas del pasado, sino que implica complejos procesos de pensamiento que permitan interpretar esos hechos, fechas (conceptos de primer orden) a través de estrategias propias de la disciplina (conceptos de segundo orden), donde se encuadran; pensamiento histórico o el trabajo con fuentes.

El trabajo con fuentes es fundamental en el esquema estructural que conforma el pensamiento histórico, como también lo es para lograr ese aprendizaje que permita llegar al desarrollo de la **conciencia histórica** la cual podemos traducir como “la valoración y apreciación que las sociedades tienen de su pasado y que condiciona su actuación presente” (Rüssen 2005; Cataño, 2010). Auspiciado por un paraguas historiográfico como la Historiografía Social Alemana, se plantea la necesidad de una enseñanza de la historia, que profundice y vaya más allá de los límites impuestos por una concepción de la historia que presenta los contenidos como un producto y materia finita, que no exige en absoluto ninguna interpretación (Saiz, 2010).

Para acercarse a una verdadera comprensión de la historia, se debe tener un adecuado conocimiento epistemológico, y para ello, una base para el trabajo y la disciplina del historiador debe ser el trabajo con fuentes, con las que el alumnado debe estar familiarizado, teniendo además la capacidad de análisis e interpretación, ya que estas son los vestigios y el medio con el cual, pueden llegar a reproducir las “condiciones originales” del hecho histórico con todo lo que eso conlleva; ejercicios de empatía histórica, conciencia histórica, perspectiva histórica, etc...

El conocimiento histórico satisface nuestra realidad diaria pero genera un plus independiente a lo demandado. Es precisamente esa plusvalía la que justifica la historia como una ciencia más allá del relativismo social y que le otorga valor no tanto por el contenido sino por cómo lo genera (Megill, 1994) Esta generación de contenido se realiza a través de los conceptos de segundo orden, los cuales definimos como las habilidades propias que debe poseer un historiador, y que se concretan en: búsqueda y tratamiento de fuentes, la empatía o la perspectiva histórica (Barton 2008; Vansledright, 2014; Wineburg, 2001). El problema deriva de la consolidación historiográfica que se ha hecho en cuanto a trabajos y metodologías que otorgan un peso sustancial a los conceptos de primer orden en detrimento de los conceptos de segundo orden, reservados casi exclusivamente a la tarea de investigadores, e historiadores (Molina et al., 2013).

En la actualidad, se ha dado un giro hacia currículos que fomenten la construcción del pensamiento histórico, basado en conceptos y habilidades de segundo orden y que se aleje de un mero contenido memorístico para así fomentar el pensamiento crítico y reflexivo a través de este conocimiento (Ashby, Lee, 1987; Rüssen, 2005; Lee 2005; Peck, Seixas, 2008).

El trabajo con fuentes se fundamenta como un elemento estructural del pensamiento histórico, en los modelos definidos ya por Seixas y Morton (2012) y que se encuadran dentro de la concepción de la disciplina histórica, entendida como un método. La propuesta se estructura en el contexto del *Centre for the Study of Historical Consciousness* de Canadá dirigido por Peter Seixas. En esta misma línea es interesante la publicación realizada por Winneburg en 2001 *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* que ayudó a sintetizar algunos retos planteados por estos nuevos modos de enseñanza. En lo que compete al trabajo con fuentes, Winneburg, defiende que habilidades como estas no son capacidades intrínsecas y naturales del ser humano, sino que, se adquieren en un proceso natural de maduración cognitiva complementado por procesos de enseñanza.

En esta línea comentada anteriormente, el autor Jorge Saiz Serrano (2013) define las habilidades de segundo orden que nos inducen a crear el pensamiento histórico. Él estructura estas habilidades en cuatro, incluyendo en su segundo estadio uno de los conceptos estructurales del pensamiento histórico el *análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas*. Entiende este estadio como la activación del pensamiento crítico a través del análisis crítico de fuentes del pasado. Esto es clave, ya que esta estructura que presenta Saiz involucra la cuestión de cómo el alumnado debe acceder a conocer el pasado, así como el reconocimiento de la historia como una disciplina estudiada a partir de evidencias (Arteaga y Camargo, 2013), entendiendo así pues a la historia como una disciplina que trata de ir más allá de la simple decodificación de la información textual o icónica.

El trabajo con fuentes así pues Saiz lo sitúa como punto clave para poder desarrollar los dos estadios superiores; el desarrollo de una conciencia histórica entendida como la capacidad de estructurar una relación causal y fenomenológica, que a través de hechos pasados nos permita explicar hechos presentes o imaginar tiempos futuros, y esto a su vez conecta con la construcción o representación narrativa del pasado histórico entendiendo a este estadio como la capacidad de comunicar el conocimiento a través de producciones escritas, orales o relatos argumentados de forma racional basados en pruebas o evidencias (fuentes). El uso de fuentes, y la relación que hace Saiz con lo que este denomina último estadio: la transmisión del conocimiento histórico es debido a que, un buen uso de fuentes moviliza e implica la capacidad de argumentar de manera correcta basada en la capacidad de plantear causas consecuencias, cambio y continuidad, de un proceso histórico desde una óptica multifactorial (Mora y Ortiz, 2013).

Esta estructuración que presenta Saiz del pensamiento histórico y atendiendo a los autores Mora y Ortiz vemos como conecta con los conceptos que definen Seixas y Morton en 2012 en su libro *The Big Six: Historical Thinking Concepts* como son; causas-consecuencias, cambio y continuidad, perspectiva o conciencia histórica y todo movilizado a través de un estadio primario que es el trabajo con fuentes.

El trabajo con fuentes primarias se trata de uno de los temas que pone más en solfa la relación de pensamiento histórico con un proceso metodológico (Éthier et al., 2010). Este trabajo es el pilar clave en la construcción del relato histórico como ya hemos visto con Saiz, pero este no deja de presentar algunos problemas, como el cierto grado de subjetividad en su interpretación derivado y consecuencia del contexto social, cultural,

económico o político desde el que lo aborda el alumnado, así como de las capacidades cognitivas que influyen en su interpretación o las habilidades de comprensión lectora. Por todo esto es importante transmitir al alumnado la necesidad de interpretar las fuentes desde un punto de vista crítico y riguroso que permita validarlas. En este sentido, las metodologías aplicadas en el aula así como las actividades, deben ir en consonancia con este tipo de planteamiento, de ahí que autores como VanSledright (2011) defiende la necesidad de enfocar un aprendizaje en la historia centrado en la investigación (ABPy), la indagación y métodos ABP.

En el caso español, el uso y el trabajo con fuentes, ha sido uno de los elementos del pensamiento histórico más trabajado y planteado por teóricos que abordan la finalidad de la enseñanza de la historia, en este caso es notable el trabajo de Prats, 2010 y Santacana, 2011. En el ámbito europeo hay que destacar los trabajos británicos a través del proyecto CHATA (Lee y Ashby, 1987 y 2000; Lee et al., 1996 y 2004; Lee 2005; Lee, Ashby y Dickinson, 2004). Este proyecto trabaja en una línea de investigación que profundiza en las argumentaciones del alumnado, y en la formación del pensamiento histórico a través del razonamiento en el uso de fuentes. En este sentido, se ha extraído de Lee (2005) algunas de las principales ideas que derivan del trabajo con fuentes y que pueden presentar un problema para el alumnado a la hora de trabajar con ellas, derivan del presentismo que se ha abordado en el reto anterior, ya que hay que tener en cuenta que los estudiantes, tienen de manera intrínseca una serie de ideas preconcebidas y prejuicios que afloran en el proceso de aprendizaje dificultándolo. En este estudio que presenta Lee demuestra cómo el alumnado basa sus respuestas, en sus propios requerimientos o deseos, sin prestar atención de manera real a la información presente<sup>5</sup>. En palabras de Carretero “los humanos manejamos la información de tal manera que no solo somos reacios a cambiar nuestras ideas sino que solemos deformar la información tal de mantener nuestras posiciones” (2005, p. 23).

Además de este, otro problema es que al trabajar con fuentes el alumnado se enfrentará a conceptos como: nación, protestante, esclavo, presidente que forman parte de la sustancia estructural de la historia pero que aplicadas y atendiendo a los contextos donde se encuadren y a una gran variedad de factores tienen una significación diferente. Muchos conceptos que se trabajan mediante las fuentes pertenecen e implican en muchas esferas diferentes de la actividad humana; tienen repercusiones a nivel político, económico, social, como por ejemplo, el caso de nación. ¿Cuál es el problema? El problema deriva del análisis presentista que hace el alumnado, es decir, realiza el análisis desde la óptica y el conocimiento que posee del concepto sin producir un análisis histórico emplazando el concepto en el contexto histórico al que pertenece. Este problema se ha ocasionado, de igual manera por presentar conceptos cerrados, nombres y fechas, lo cual no involucra un conocimiento real y profundo de la variedad de factores que conforman los conceptos, siendo esto más significativo en el tratamiento de los conceptos marco, que engloban eventos y acontecimientos dentro de ellos y que necesitan de un ejercicio de abstracción y análisis mayor: Revolución Americana, Constitución, Revolución Francesa.

---

<sup>5</sup> Página 230. Es interesante hacer una lectura de estas páginas.

Se debe abordar este problema así pues desde el entendimiento de que el alumnado, puede tener una serie de conocimiento sobre política, economía e historia, pero pueden presentar una dificultad notable a la hora de transferir ese conocimiento que posee, a otros contextos, donde su significación puede ser totalmente diferente, lo que muchas veces determina una ruptura del proceso de aprendizaje al no entender el alumnado las fuentes y su significado de manera profunda.

Otro problema derivado del trabajo con fuentes puede provenir de dificultades inherentes del alumnado, en este caso, la comprensión lectora, habilidad fundamental que debe poseer el alumnado a la hora de trabajar las fuentes. Estos problemas también fueron declarados por Jorge Saiz Serrano en su artículo “Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes” en el que desarrolla un análisis de los tipos de fuentes trabajadas en los manuales de texto, asignando a las mismas la que exigencia cognitiva que demandan al alumnado, los resultados son clarificadores (Anexo I). A través de las actividades planteadas en el libro de texto, la mayoría fundamentadas en actividades que se relacionan con el trabajo de fuentes presentes en el texto el resultado, es que solamente un 9,4% del alumnado llega, a un conocimiento profundo y a un entendimiento de los metaconceptos que subyacen al trabajo con fuentes. Esto entronca con la propuesta de King y Kitchener (1994), quienes definen que a la Historia se debe aproximar a través de las fuentes y mediante soluciones propias y no limitándonos a buscar las respuestas en el libro de texto. La deriva metodológica adoptada por los docentes e instituciones educativas, las cuales son observables a través del estudio de Saiz Serrano hace que a pesar del trabajo con fuentes, se centran en un conocimiento declarativo (Nivel 0-2 de la tabla) en detrimento del saber procedimental, los cuales movilizan habilidades, metaconceptos, propios de la disciplina. Este saber así pues debe trabajarse a través de las fuentes, procedimiento fundamental a ejercitar para la labor del historiador y en este caso del alumnado (Prats y Santacana, 1998).

Así pues debemos considerar como lo hace Wesley (1961), que el trabajo con fuentes es indispensable para enseñar a pensar históricamente. Entendiendo además que esto no se logra con extraer información presente en los libros de texto, sino a través de la interpretación y análisis crítica de variedad de fuentes, que presentan varias perspectivas sobre un tema, para que así el alumnado pueda ir más allá de ese conocimiento procedimental. El problema es que la consolidación del método procedimental en las actividades presentes en los libros de texto ha cercenado la lectura periférica<sup>6</sup> centrada en aquello que está fuera del texto, pero que influye en él, y donde se recogen muchas veces el entendimiento y el aprendizaje de los metaconceptos, que de verdad conforman el pensamiento histórico.

---

<sup>6</sup> Shanahan (2003) clasifica dos tipos de lectura que se derivan del trabajo con fuentes: La centrada en el texto que evalúa los argumentos mismos y la periférica.

### **Reto 3°. Cambio y continuidad para entender un presente que evoluciona rauda y apresuradamente**

La idea fundamental de trabajar con este metaconcepto deriva de la necesidad imperiosa de superar la concepción que tiene el alumnado de la disciplina como algo memorístico evolucionando hacia una metodología que supere y vaya más allá de una lista interminable de fechas, personajes y batallas que, sin embargo, es la forma metodológica más extendida de enseñar historia en las aulas. Esta metodología se ha sustentado en muchas ocasiones bajo el pretexto de aportar una “base sólida de conocimientos” donde bajo este paraguas se bombardea a los estudiantes con relatos y narrativas fragmentadas e inconexas, que no generan conocimiento de ningún tipo sino, un saber meramente memorístico y aptitudes procedimentales. Propiciando un resultado que define ya Lowen: “no se recuerda ninguno de los hechos porque se presentan como una maldita cosa detrás de la otra” (Lowen, 1995, p. 15).

Transformar la historia a través de este metaconcepto significa abandonar de una vez por todas esa visión enciclopédica, arcaica y obsoleta, algo que además responde a una mejor adaptación al contexto actual así como a las demandas legislativas actuales. Con esto se pretende fomentar un aprendizaje activo y de calidad basado en conceptos de segundo orden, que al fin y al cabo son las herramientas propias del historiador y las que conforman el pensamiento histórico, proporcionando, nuevas formas de razonamiento que les permitan no solo entender la historia, sino analizar de manera crítica su propia realidad. Así pues Shemilt (2009), define el estudio de la historia como aquel que 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).

Esta propuesta basada en grandes transformaciones daría solución a los currículos tradicionales donde los estudiantes obtienen una visión fragmentada y superficial de la historia, donde acumulan datos como si de una enciclopedia se trataran. El currículo basado en grandes transformaciones prioriza la construcción de visiones holísticas y estructuradas, aquello que Shemilt (2009) llamó *framework overviews*. Este enfoque es el más adecuado para realizar una correcta enseñanza en el pensamiento histórico, ya que, se estructura en torno a la *longue durée* (Braudel, 1958), que proporciona un conocimiento más profundo, al realizar un análisis más a nivel multifactorial, atendiendo a diferentes metaconceptos. El trabajo basado en el concepto de cambio continuidad trabaja en una línea que trata de ver la conexión intrínseca entre pasado y futuro, haciendo una inmersión en las grandes líneas de transformación que, desde la aparición del ser humano sobre la Tierra, han ido modelando nuestro mundo. Esto es muy interesante si atendemos a la metáfora que realiza Braudel donde equipara los acontecimientos, con la espuma del mar, entendiendo lo que subyace a la creación de esta “espuma de mar”, como las grandes líneas de transformación y la multitud de factores y causas que los crean.

Bajo este enfoque no se trata únicamente de apreciar los cambios entre dos puntos de tiempo; pasado y presente, o dos épocas históricas, sino que se trata de estructurar grandes conjuntos de cambios, que formen estructuras complejas y “narrativas históricamente significativas” (Blow, 2011, p. 52) En vez de una relación de sucesos, profundizamos sobre un concepto marco, por ejemplo la Guerra Fría y cómo es capaz de transformar a nivel geopolítico la geografía, la economía y los modos de vida y como crea los diferentes bloques de alianzas que tenemos en la actualidad, organizaciones que rigen el mundo actualmente así como conflictos surgidos de este periodo que ayudan a explicar determinados acontecimientos en la actualidad. En este análisis no solo se evalúan los procesos de cambio como la Guerra Fría sino que, a través de este marco de gran transformación, se atiende a las fuerzas, agentes, que han ido produciendo esos cambios así como los factores de resistencia, y la significación e importancia de esa serie de cambios y la naturaleza misma del cambio en la historia. Atender a este gran marco transformador significa tanto, analizar el significado de esos cambios, de qué modo transforman el contexto, la experiencia vital de los seres humanos, sus formas de organización, cómo impulsan transformaciones en otras dimensiones, como de , explorar la naturaleza misma del cambio histórico: ¿Cómo se manifiesta, como se distribuye, como es percibido?

El resultado de este enfoque debe ser otorgar al alumnado una visión interconectada de toda la Historia, en la que no es necesario atender a todos los agentes o acontecimientos, sino que se prioriza los factores que subyacen detrás de estos, mediante una visión de conjunto que aporte una visión de como se ha ido transformando el mundo, y que vestigios de esta transformación llegan a la actualidad y al presente del alumnado. Mediante dicha propuesta, se prioriza la construcción de una perspectiva histórica del presente, a través de la conciencia histórica. Counsell nos advierte que “cambio y continuidad son presas escurridizas” (2011, p. 109): a diferencia de la causalidad, la cuestión del cambio y continuidad no tiene un método o definición precisos. Peter Lee señaló que lo primero que debemos atender, es que nuestro alumnado conciba el cambio como un proceso y no como un acontecimiento, que tiene principio y fin o se encuadra en una unidad determinada; “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 por lo tanto, el cambio es que un acontecimiento ha tenido lugar” (2005, p. 43). Por tanto, para ser capaces de entender la historia de esta manera es necesario llevar a cabo un proceso que muchos autores han denominado de diferentes formas: *overview* (Shemilt, 2009) o *big picture* (Howson, 2009). Esta nueva perspectiva permite alejarnos de lo excesivamente concreto de los contenidos con el fin de adquirir una visión más amplia de la historia, para así poder dotar de una estructura coherente que relacione todos esos acontecimientos, hechos que antes eran fragmentos en un mar revuelto.

La siguiente cuestión que debemos abordar es esa aparente contraposición o dicotomía entre los conceptos de cambio y continuidad. Lo primero y fundamental es dar una visión

que aleje la concepción de continuidad como algo inmóvil, la continuidad debe leerse desde su propio proceso, el cual conforma un escenario histórico compuesto por fuerzas o agentes que luchan por perpetuar el *statu quo*, así pues hablar de continuidad no debe suponer hablar de un estado inactivo sino de un proceso activo que lucha contra el cambio. Cambio y continuidad son dos fuerzas que luchan constantemente con el fin de moldear la construcción de la historia a medida que se desarrolla. El enfoque es interesante en la medida que estudia como motor dinámico de la historia la fuerza surgida del tenso equilibrio entre estas dos fuerzas. qué sentido tendría que existiera una fuerza contrapuesta si no existiera una tendencia al cambio, y viceversa, ambas fuerzas necesitan la resistencia de la otra. Esto significa que cambio y continuidad actúan al mismo tiempo, en equilibrio, “no hay periodos de cambio intercalados con periodos de continuidad, sino que, en todo momento en el tiempo, existe un estado de cambio y continuidad” (Foster, 2013, p.9).

Por último hemos hablado de las potencialidades de trabajar con este enfoque, hemos desentrañado y conseguido identificar cambio y continuidad como fuerzas en constante tensión y equilibrio que existen dentro de procesos *long durée*, que dan sentido y dinamizan la historia, pero sin embargo, qué entraña exactamente este metaconcepto, qué sucede cuando hablamos de procesos de cambio y continuidad. Desentrañar esto es una tarea ardua y altamente complicada, por ello la forma más adecuada de profundizar en ella es a través de preguntas que sean significativas dentro del marco histórico que se pretende explorar, y mediante estas formar una narrativa que explique y den sentido a estos procesos. La dificultad de definir y que el alumnado aprenda sobre este metaconcepto radica de una naturaleza que está en constante cambio y por lo tanto de difícil definición. Así pues la única manera de percibir y dar sentido a esto es a través de tejer redes conceptuales mediante preguntas significativas que guíen al alumnado en su labor de conectar y dar sentido a esos eslabones, con el fin de conseguir que estos, sean capaces de desarrollar una perspectiva histórica o conciencia histórica que les lleve a ser conscientes de la realidad en la que habitan así como, la importancia de determinados acontecimientos. Así pues “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 su sentido” (Paricio, 2018, p. 237).

Definido el metaconcepto y su relevancia, es interesante revisar que dificultades puede presentar en el alumnado a la hora de pensar el cambio y continuidad. En primer lugar debemos entender que es un concepto muy abstracto, de alta exigencia cognitiva para el alumnado a la hora de pensar este metaconcepto. Los principales problemas del alumnado a la hora de abordar este enfoque provienen de la propia dificultad que reside en la definición del concepto, como ya hemos abordado en el capítulo anterior.

El primer reto al que nos enfrentamos es la concepción simplista del alumnado sobre continuidad y cambio, entendiéndola como: “no pasa nada” (Foster, 2013, p. 8) el cambio en palabras de Peter Lee (2005) se define: “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, por lo tanto el cambio es que un acontecimiento ha tenido lugar” (p. 43). Lee (2005) pone el foco en la facilidad con la que los estudiantes mezclan y confunden cambio y continuidad con causalidad. Para el alumnado es mucho más sencillo y aparente crear explicaciones que argumenten relaciones de causa y efecto, ya que lo ven como un camino que les resulta más fácil y evidente discernir que deben hacer. El cambio-continuidad en su exigencia de tomar perspectiva de procesos de larga duración y de observar las relaciones, agentes, etc., de estos procesos les supone una mayor dificultad.

Counsell (2011) que explora la misma idea que Lee observa otro problema, la ambivalencia del término como objeto de análisis ya que sin la orientación adecuada, se produce por esta misma ambivalencia, una transformación de la idea de cambio como proceso al que acceder a través de una indagación conceptual, en un trabajo enfocado en contenidos que dirigen al alumno hacia la propuesta trabajada por Lee (2005). Una propuesta orientada a ordenar el cambio como acontecimientos, o eventos ordenados en una línea temporal o cronológica que les permita crear un hilo narrativo, con lo que no se está favoreciendo un conocimiento profundo y real sobre el concepto de cambio en toda su extensión, sino que, únicamente reproducirán un discurso. El alumnado debe superar esa concepción enciclopédica y simplista, meramente reproductiva, y entender que un cambio es algo más que la suma de las partes que lo conforman, no se trata de apreciar que cambios hay presentes entre dos puntos en el tiempo, sino “estructurar grandes conjuntos narrativos” (Paricio, 2018, p. 236) que permitan construir esa *big picture*. En este sentido, no podemos culpar a un alumnado que ha vivido bajo el yugo de una concepción enciclopédica de la disciplina que huye de la problematización y de la enseñanza de habilidades propias de la disciplina; esto ha hecho que rara vez se haya profundizado en los contenidos, y se haya apostado por el aprendizaje de conceptos de segundo orden, *conditio sine qua non* para trabajar cambio y continuidad. Esa fijación en los contenidos se ha convertido en un problema en sí mismo, ya que un estudiante que centra toda su atención en la dimensión “micro” le será de gran dificultad ser capaz de expandir su óptica hacia la historicidad y el desarrollo de una perspectiva histórica que le permita ver el “tejido” mismo de la historia, la dimensión “macro”.

Estos son los problemas, que según la bibliografía consultada, más prevalecen en las aulas a la hora de enseñar a nuestro alumnado a pensar a través del cambio y continuidad, para conseguir un salto cualitativo en el proceso de enseñanza de la disciplina. Para optar por esta metodología y paliar todos los problemas que derivan de este, la premisa principal es que “no podemos asumir que estamos enseñando a nuestros estudiantes sobre cambio simplemente hablando de ello” (Stanford, 2008, p. 6) Tenemos primero que conseguir que entiendan la base del cambio y continuidad, “desarrollar una concepción dinámica y compleja del cambio histórico” (Paricio, 2018, p. 237).

Una de las soluciones -después de indagar en multitud de bibliografía- que más consensuadas están a nivel teórico por investigadores, es trabajar este metaconcepto mediante un currículum basado en un enfoque de indagación. Esto se ha llevado a cabo sobre todo en el ámbito americano y ámbito anglosajón a través de propuestas impulsadas por el Buck Institute for Education (BIE). Un enfoque *inquiry* estructura el currículo a través de como defiende Counsell (2011) “una única cuestión que cohesionará una secuencia de entre tres y ocho lecciones sobre la que los estudiantes pensarán directamente en cada clase mientras que se preparan para construir su propia respuesta” (p. 114). Algunos ejemplos pueden ser ¿Qué repercusiones supuso la peste negra en Europa? ¿La revolución industrial supone el germen de la sociedad de masas?

El enfoque correcto es así pues aquel basado en cuestiones que problematicen los contenidos, que planteen retos y que supongan un esfuerzo cognitivo y de abstracción que haga que el alumnado salga de su zona de confort; “hincar codos, memorizar y escupir el día del examen”. Estas preguntas obligan a adoptar una postura crítica y activa sobre lo que están estudiando, a profundizar sobre los procesos que conforman propiamente la estructura histórica, llegando a provocar una reconsideración acerca de aquello que ya sabían. “A través de cuestiones que inviten al pensamiento crítico, los estudiantes podrán intuir patrones, tendencias y excepciones para así alcanzar su propia comprensión del grado o alcance del cambio” (Counsell, 2011, p. 116). Por todo esto es muy importante entender que más no significa mejor en cuanto a contenido, sino que se debe dedicar y realizar una selección adecuada de contenidos significativos que respondan a las cuestiones “¿Cómo pueden los estudiantes participar en actividades que transformen el conocimiento relativo al cambio y continuidad histórico?” (Counsell, 2011, p. 111). “¿Cómo es una pregunta satisfactoria relacionada con el cambio y continuidad y como pueden los alumnos mejorar su análisis de la misma?” (Foster, 2013, p.8).

Warren Valentine (2017, p. 30) señala, que la cuestión que estructura el currículo debe ser de “naturaleza amplia”, es decir, que evite que el alumnado constriña su razonamiento hacia enfoques micro y le permita “pensar en grande” hacia enfoques macro. Para ello, el docente debe ser un buen guía para sus estudiantes para que no se pierdan en la inmensidad propia de trabajar analizando *big pictures*. “La conclusión es que la cuestión que formulemos debe de alcanzar un delicado equilibrio entre estructura e independencia” (p. 31). Valentine ya define con sus argumentos el punto clave de este currículo y es que los estudiantes aprendan a “viajar mentalmente en el tiempo” consiguiendo una formulación mental del tiempo histórico a través de las que analizar las estructuras de cambio y continuidad que subyacen a este.

Otro enfoque que puede ser útil a la hora de diseñar proyectos curriculares que den buen resultado a la hora de enseñar a pensar mediante este metaconcepto es siguiendo la teoría de la carga cognitiva formulada por John Sweller en 1988. Sweller propone un modelo teórico que sugiere que el aprendizaje es óptimo cuando las condiciones de este están alineadas con la arquitectura cognitiva humana. La teoría de la carga cognitiva defiende

que la capacidad de trabajo de los estudiantes se divide en tres elementos centrales; las ideas complejas que poseen los estudiantes, los puntos clave y la estructura de la tarea en la que están trabajando, así como las construcciones y conexiones que queremos que establezcan (Sweller y Ayres, 2011). En el último apartado es donde toma sentido y se enfoca el currículo de cambio y continuidad, ya que la idea básica de esta teoría es que cuando tenemos que aprender algo nuevo, no se le puede pedir al cerebro de nuestro alumnado que se familiarice con este nuevo conocimiento y derivar instantáneamente otros procesos cognitivamente exigentes, sino que debemos ir paso a paso. Primero debemos incorporar este nuevo conocimiento, familiarizarlos con él y, una vez interiorizado, serán capaces de analizarlo más a fondo.

Siguiendo pues esta teoría, el último punto de vista que merece la pena mencionar es el compartido por Howson (2009), este insiste en la importancia de que los estudiantes manejen y se familiaricen con la base conceptual del conocimiento histórico (conceptos de primer y segundo orden), estos son sobre los que se va a construir esa llamada *big picture* y es sobre los que recaerá el desarrollo de la concepción dinámica del cambio-continuidad. Howson defiende que lo primero que se debe hacer es plantear actividades de carácter práctico, que vayan en una línea de trabajo que ayude a sustentar conceptos para posteriormente trabajar en pensar sobre cambio y continuidad. En sus palabras, “Me atrevería a decir, sin embargo, que las soluciones prácticas que no trabajen adecuadamente el ámbito conceptual dentro de la naturaleza y el estado del conocimiento histórico conllevan serios riesgos” (2009, p. 24). El autor identificó una serie de estándares que pueden ser útiles a la hora de filtrar el contenido de mayor potencial a la hora de trabajar bajo este enfoque, algunos de ellos son; contenidos propensos a la problematización, contenido que genere dudas entre los estudiantes, que cree narrativas memorables, uno de los últimos estadios del pensamiento histórico es la narrativa histórica, la cual tiene el poder de transmitir, calar y enseñar. Contenidos que ayuden a crear una sensación de continuidad cronológica, mediante el establecimiento de puntos de tránsito a nivel cronológico que estructuren la narrativa, permitiendo a los estudiantes visualizar los procesos de larga duración que están detrás del metaconcepto de cambio-continuidad, de manera más orgánica, haciendo que desarrollen una adecuada percepción histórica del tiempo.

A pesar de todo Howson, advierte el peligro de enfocar un curriculum en contenidos. Hay que entender que los contenidos, son el vehículo para la enseñanza de nuevos modelos, y no al revés. A pesar de ser un pilar central, su diseño y enfoque debe contemplar, que el objetivo central no es conseguir trabajar sobre estos de manera memorística, sino conseguir la tan consensuada *big picture* método fundamental para adquirir la capacidad de concebir la historia y el tiempo histórico de manera global, cohesionada y holística.

#### **Reto 4°. Abordar la falta de interés explícita en el alumnado**

La actual educación histórica se basa en modelos británicos y, en menor medida, alemanes, surgidos en el último tercio del siglo XX (Chapman, 2011; Wineburg et al., 2013), desde donde se expandieron a Estados Unidos, Canadá, Australia, Brasil o Portugal. Para que se imparta la educación histórica debe incluirse en los currículos educativos desde la Educación Primaria, por medio de la inserción de contenidos de segundo orden y competencias históricas, que ayuden a pensar históricamente

La enseñanza de la historia puede ayudar a entender de dónde venimos, cuáles son las raíces de los problemas sociales relevantes y servir de vacuna frente a cuestiones clave que afectan a la convivencia como intolerancia, machismo, racismo u homofobia. Es decir, se anuda a una visión del tiempo largo, estructural, heredero de la visión de Braudel y la Escuela de Annales (Rodríguez y Solé, 2018).

En definitiva, en un mundo de cambios acelerados, amenazas climáticas, guerras y ahondamiento de las desigualdades, la educación histórica parte de un compromiso cívico. Y ahí radica su importancia para la sociedad, dado que sirve para educar en valores y adquirir destrezas que apliquen la teoría a nuestra realidad circundante. A pequeña escala se puede contribuir a generar futuros ciudadanos menos manipulables y concienciados respecto a problemas medioambientales, económicos y sociales. Alerta ante el resurgir de nacionalismos exacerbados e ideologías extremistas, que tanto daño causaron durante el siglo XX.

La base de un proceso de enseñanza que sea útil para el alumnado, y que cumpla con el fin último de la disciplina debe ser siempre, el factor motivacional, algo clave, y a la vez un problema que autores como Kilpatrick (1918) y Dewey (1933), ya señalaban a principios del siglo XX. Estos autores señalaban un concepto, denominado motivación intrínseca, el cual proponían como factor y elemento clave dentro del proceso de aprendizaje del alumnado ya que de este factor parte la implicación que acepten dar para con la materia y las actividades que se presenten o dispongan en ella.

Esta falta de interés es un problema acuciante en la realidad de nuestras aulas, ya que sigue en la órbita y en la línea, de la mala praxis realizada tanto por los sistemas educativos y los docentes, que ha propiciado, en palabras de autores como Dewey (1933) “Since the subject matter as well as standards of proper conduct pre handed down from the part, the attitude of pupils must, upon the whole, be one of docility, receptivity and obedience” (p. 5), también podemos recurrir a la justificación que presento Kilpatrick (1918) sobre este método de enseñanza “reduce nuestras escuelas a holgazanería sin objetivo y a nuestros alumnos a individualistas egoístas” (p. 18). La deriva metodológica que ha atravesado la disciplina durante las últimas décadas ha hecho que nuestro alumnado no reconozca esta asignatura con los rasgos propios de una ciencia social sino como un saber menor que no exige mayor esfuerzo que el de recordar algunos datos, fechas y explicaciones dadas por el docente, de cara a cumplir con las pruebas de evaluación.

Este problema presente en la realidad de las aulas ha estado consolidado por una metodología tradicional que ha consolidado los roles de oyente y discente, en el cual el alumno, se sitúa en un rol pasivo, como ya señalaba Dewey (1938) “Since the subject matter as well as standards of proper conduct pre handed down from the part, the attitude of pupils must, upon the whole, be one of docility, receptivity and obedience”. Algo que si extrapolamos a la actualidad podemos observar cómo es una realidad que a pesar de estar en ciernes de cambio propiciado por una nueva normativa educativa que apuesta por un cambio profundo entorno a la metodología educativa que imparte nuestra disciplina, no ha superado todavía o no conseguido todavía una implantación real que cambie estos modelos.

Pero todo esto no queda aquí. Joaquín Prats ya en los 2000<sup>7</sup>, hablaba de un problema derivado de la visión social que se tiene de la Historia y que va con relación a lo expuesto anteriormente. En esta línea Prats añade a la comentada anteriormente metodología docente que propicia esa disposición de roles, una historiografía basada en grandes personajes, hechos históricos, fechas y acontecimientos, los cuales únicamente se deben memorizar y no entender, propiciando una visión erudita del pasado y de la disciplina. En este sentido la Historia se convierte en ser un almacén de recordar datos, una albacea del recuerdo. Y aunque esto no sea explicitado directamente por el alumnado sí que forma parte del colectivo general y de la percepción que se tiene en la sociedad sobre la materia histórica. Así pues si tenemos en cuenta, atendiendo a teorías constructivistas que el conocimiento de la persona se fundamenta en un contexto social, la influencia de esta máxima asentada en la sociedad influye de manera más o menos directa en el alumnado.

Igual que se habla de la concepción social que tiene el alumnado de la materia, hay que entender que visión tiene el profesorado, que al fin y al cabo es pieza clave y fundamental en la percepción que tenga el alumnado para con su materia. Autores como VanSledright y Reddy (2014), nos hablan a partir de sus estudios, como un gran problema de nuestra disciplina, viene motivado por el escaso conocimiento epistemológico que los docentes tienen sobre la misma, propiciando el desconocimiento en muchas ocasiones de metodología propia de la Historia, así como la potencialidad de dar diferentes enfoques más allá del enfoque transmisivo. De ahí que muchos autores definen a la historia “como una sucesión de hechos inamovibles”. Así pues, esta visión de la disciplina como un entramado teórico y conceptual, que no requiere ser comprendido, sino únicamente memorizado, aunque ha cambiado a través de docentes que la perciben como un saber transformador y de alto contenido social, no ha logrado cambiar la deriva dispuesta por años anteriores (Jacott, 1995). Esta deriva no se ha conseguido consolidar desde la simple justificación por parte de una comunidad educativa, que entiende, que el alumnado en secundaria todavía posee un bajo nivel cognitivo, el cual le impide ir más allá de la mera presentación de axiomas. Así pues se puede ver que a pesar de los esfuerzos, individuales de algunos docentes, el cambio metodológico no ha sido correctamente incorporado a los currículos y a su labor docente, por lo que todavía el aprendizaje de la disciplina no dista de la historia que se aprendía en 1995, produciendo un hastío general en los estudiantes.

Así pues todas estas investigaciones consultadas coinciden, en la siguiente valoración de la materia por parte del alumnado y que justifica la base del primer problema propuesto:

---

<sup>7</sup> Prats, J. (2000) “Dificultades para la enseñanza de la historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española”

En primer lugar que la Historia es una materia fácil, aburrida y poco útil o aplicable a su contexto vital y social, al percibir las como una materia sin base científica, o poco experimental o práctica. Para el alumnado es una asignatura que solo exige buena memoria y que en palabras de algunos de ellos (Fuentes, 2003) “se aprende fácilmente las noches anteriores al examen”, “es muy aburrida, el profesor solo habla y habla y nosotros copiamos” (pp. 9-10).

Debemos atender al contexto en el que estamos sumidos, el siglo XXI ha experimentado un rápido cambio en el modelo productivo occidental, el cual ha transformado la actualidad en una economía basada en el conocimiento, requiriendo esta realidad, un perfil profesional que posea competencias como trabajo en equipo, libertad creativa, autonomía, etc...De ahí que los alumnos tengan una concepción totalmente diferente de las ciencias aplicadas, las cuales sí les exigen un esfuerzo cognitivo para su comprensión, o consideran aplicables a su contexto vital o social, actual o futuro.<sup>8</sup> Así pues, llegamos a una situación donde en la sociedad actual, la historia y las ciencias sociales están consideradas muy por detrás de las materias instrumentales (Fuentes, 2003), algo que incrementa el desinterés por la disciplina.

Ya en febrero de 2019, el historiador Eric Alterman publicó en *The New Yorker* un artículo llamado “El declive del pensamiento histórico” en el que con preocupación refiere a la disminución constante de los graduados en Historia en diversas universidades estadounidenses a partir de la crisis económica de 2008, pero con particular fuerza desde 2011. Si atendemos a la publicación de Alterman y recogemos un análisis más profundo, que tenga en cuenta el entorno social, político y económico que se está atravesando, veremos como todo sigue en líneas de lo dispuesto ya con anterioridad y que no es sino la deriva del interés que desde las universidades y desde otras esferas se ha dado a las disciplinas aplicadas y más concretamente a las STEM, obedeciendo a un sesgo de lógica económica y productiva, propuesto por el sistema. Esta apuesta hacia las STEM y que va en detrimento de nuestra disciplina, se puede comprobar, si acudimos a un nivel superior, tanto en bachillerato como a la universidad, basándonos en las estadísticas que presentan instituciones como; los datos recogidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en EducaBase o las presentadas por la Universidad de Zaragoza (Anexo II)

Por último, debemos añadir cómo, ha influido de manera negativa el uso continuado de dispositivos móviles, redes sociales, etc... Tenemos que entender que en la actualidad los alumnos y la sociedad general está sumida en la era de la inmediatez, en la era de los estímulos continuos, en la era de la dopamina. Autores señalan ya la influencia directa de aplicaciones como tiktok en artículos como es el caso de Jargon (2022): “Many experts believe TikTok and social media platforms like it are killing children’s attention spans. This decreased attention span has been (not so affectionately) referred to as “TikTok Brain.” Emerging research suggests that watching short-form videos make it difficult for children to engage in activities that don’t offer instant—and constant—gratification. The constant hits of dopamine, the neurotransmitter that gets released when the brain is expecting a reward, reinforces use of apps like TikTok” (párr. 5). Además de lo expuesto, otro problema que influye en la devaluación de interés del alumnado y que va ligada a la aparición de estas nuevas formas de comunicación se explica, a través de la poca adaptación metodológica al nuevo contexto, un contexto donde de qué le sirve al

---

<sup>8</sup> Debemos recurrir a la explicación dada en el factor socioambiental, dentro del apartado 3.1.

alumnado la repetición mecánica de fechas y datos, en un contexto donde a través del teléfono móvil pueden buscar toda la información que deseen saber.

Las nuevas tecnologías hacen que surja una nueva tendencia que Isaac García Venegas define como; la mercantilización de la historia. Una historia presente constantemente en medios de comunicación y las redes sociales las cuales están copadas de historiadores y pseudohistoriadores que únicamente revisan temas como: la transición democrática en España, la guerra en oriente medio o la Segunda Guerra Mundial<sup>9</sup>. Además hay toda una cantidad de películas, series, documentales, revistas, libros de difusión, blogs, videoblogs, programas de radio, podcasts, etc, inducen a la sociedad en general, a una percepción errónea de que hay más historia que nunca a su alcance. Sin embargo aunque esto es “ciertamente correcto” esta información muchas veces presenta información sesgada, poco argumentada, mal construida y analizada a través de fuentes, etc...

Quizá el ejemplo más elocuente en este sentido sea lo que se ha hecho en algunos canales de televisión como *History Channel* cuyo programa *Pawn Stars* logra transmitir de manera no tradicional, saberes y pasiones para todo el mundo. En referencia a esto, cabe destacar que “a la gente le encanta aprender sobre historia pero no a través de un profesor. En nuestro programa la historia se vuelve divertida” (Leclercq, 2019, párr. 9). Dicho programa es emblemático porque consolida la mercantilización de la historia. En este programa un instrumento fundamental como es la crítica y análisis de fuentes se confunde con la verificación de la autenticidad que pueda presentar un objeto. A esto se reduce absolutamente todo, a una historia que divierte, a una experiencia agradable de consumo, bien hecha pero que no plantea un esfuerzo cognitivo más allá de la experiencia misma de su consumo.

Por supuesto que toda esta dinámica está siendo criticada por su simpleza argumental, sus imprecisiones, sus falacias. Sin embargo es un síntoma de la mercantilización de la historia, una historia que no trata de ser estudiada seriamente, ni mucho menos incentivar el pensamiento histórico, esto es “considerar los problemas centrales del mundo y de la naturaleza desde las dimensiones temporales que les constituyen, es decir, críticamente, tal y como quería el historiador Pierre Vilar, sino de consumir historia. Y como todo consumo dentro de la dinámica del mercado capitalista, es inmediato, carece de profundidad, de pasado y de futuro, no abona en favor de la densidad sino en la superficialidad desechable.

Todo esto ha hecho que en conjunto, se produzca un hastío y un desligazón de gran parte del alumnado y de la sociedad en general hacia la historia produciendo un empobrecimiento cognitivo y unos peores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que queda reflejado en los resultados académicos de los últimos años. Así pues, los alumnos, buscan temas de su interés, temas de actualidad, que hace que se llegue al comentario general de:

---

<sup>9</sup> En el estudio de Prats Dificultades para la enseñanza de la historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española, se demuestra como a través del análisis de canales dedicados a la cultura como, por ejemplo, la programación del canal franco-alemán ARTE, se comprueba el peso que se le otorga a la historia que va desde los años cuarenta hasta la actualidad.

“La clase de Historia no es muy importante, es una lata. Para qué quiere la gente saber de siglos atrás? La profesora tendría que hablar más de ahora, de algunos años para acá, aunque, la verdad, para que va a servir eso?” “Bueno... creo que lo que la gente está estudiando no tiene nada que ver, no sé de qué le va a valer en la vida... para el futuro. Creo que es más bien para quién quiera estudiar Historia, para quien quiera dar clase de eso... Pero lo que yo quiero hacer no tiene nada que ver con la Historia, porque yo quiero estudiar Odontología, así que no tiene mucha relación, ¿no?” (Schmidt, 2004, pp. 45-60)

### 3. Conclusiones.

Esta conclusión me sirve, para después de identificar y abordar los principales retos detectados en la disciplina, proponer a modo de ensayo personal, una propuesta de mejora, que intentará en cualquier caso, proponer una alternativa de cambio, en favor de nuestra disciplina y su aprendizaje. En el anexo III adjunto una actividad representativa de la solución que pasamos ahora a explicar.

En primer lugar, la base de la propuesta se genera en torno a una máxima, a un fin, el fomentar la competencia ciudadana (cívica) a través de estudios de sociedades y acontecimientos pasados, que, mediante su reflexión, permitan la creación de una identidad global, y una ciudadanía democrática (Pérez, 2008). Para ello es necesario que el alumnado conozca las bases de los problemas actuales fundamentadas, en su gran mayoría, en hechos pasados. A priori abordar la materia desde la multitud de perspectivas, datos y factores, que van intrínsecos dentro de la disciplina, puede ser algo abrumador para el alumnado, pero como docentes no nos podemos quedar en la simple y cómoda postura de “mis alumnos no tienen el suficiente nivel para entenderlo” y por ello optamos por seguir con una metodología transmisiva.

Si el fin último es desarrollar una formación cívica, esta indudablemente debe estar sustentada en el desarrollo y creación de una conciencia histórica que exija al alumnado comprender visiones temporal y conceptualmente estructuradas del devenir histórico, algo que de ninguna manera se consigue mediante la metodología transmisiva sustentada en una historiografía de grandes personajes.

Sustentar la solución mediante la búsqueda del desarrollo de una conciencia histórica tiene un sentido y es, que llegar a comprender toda esta multitud de visiones, conceptos y estructuras no necesita de una gran cantidad de datos, por lo que nos alejamos de la anticuada y simple justificación de “deben tener una base de contenido”. Esto hace que se camine hacia una comprensión profunda del sentido de estos cambios y la forma en que se encadenan transformando el mundo, que no significa ni demanda amplios contenidos sino una adecuada elección de estos. Si superamos esto, que parece de primeras simple, pero no lo es por sus raíces profundas en la historiografía y en la disciplina lograremos algo clave: empujar a los estudiantes a pensar.

Cuál es la mejor manera de conseguir desarrollar esa conciencia histórica que demanda de los metaconceptos identificados como problemas para nuestros alumnos: la formación en perspectiva histórica, el problema del trabajo con fuentes, comprender cambio y continuidad y “por último” lograr superar de manera global a través del trabajo y el enfoque disciplinar que aborde estos tres metaconceptos el hastío general del alumnado por la materia.

La solución pasa por crear un curriculum problematizado y un enfoque *inquiry*, entendido como aquel en el que los estudiantes se enfrentarán a interrogantes, y tratarán de construir sus explicaciones, su conocimiento a partir del trabajo con fuentes, tanto primarias como secundarias ya que éstas, son las herramientas base de cualquier historiador y a través de

estas se nos abre un abanico infinito de posibilidades. Si la historia se fundamenta en dar explicación y construir relatos a partir de cuestiones, retos, curiosidades. Los historiadores construyen sus investigaciones en torno a la resolución de estos problemas, entonces, vamos a comenzar con grandes interrogantes (Bain, 2005, p. 191). Este enfoque nos permite pasar de una concepción cuantitativa a una cualitativa, gracias a la selección obligatoria de contenido que debemos hacer a la hora de plantear un problema, ya que este siempre debe responder a un fin, desde luego, la elección del problema debe estar acompañado de unos contenidos estructurados así como de estrategias metodológicas que permitan dar respuesta a este, superando además esa acumulación amorfa y fragmentaria de contenidos decimonónicos, donde “los hechos, se presentan simplemente como una maldita cosa detrás de la otra” (Lowen, 1995, p. 15), presentando al alumno una historia estructurada, y con un sentido claro.

La propuesta se fundamenta y tiene sentido en la medida que basa su trabajo en la indagación de fuentes, fuentes seleccionadas previamente con un sentido y razón, y es la de dar forma a la problemática a la cual deben enfrentarse y responder nuestro un alumnado. Unas fuentes que planteen un reto él cual nos permita dar una visión multifactorial, creando esa red de araña, esa *framework overviews* sobre la que situar los hechos, observándolos en la *longue durée* y que permita, a través de estas cuestiones, presentes en la estructura de un curriculum problematizado o un enfoque inquiry, analizar todos los aspectos que recogía Braudel: sociedad, política, economía, para así, fomentar un conocimiento real y profundo de la disciplina. Además desde la libertad de elegir los contenidos podemos trabajarlo desde fotografías, herramientas TIC, debates, etc. El último de los metaconceptos “la empatía histórica” se encuadra y toma medida a lo largo de todo el proceso, ya que realizar un análisis del problema propuesto, situándose en ese marco general y social, y analizando todo tipo de fuentes propuestas, llevará al alumnado a entender como el miedo ha modelado la historia, como las creencias han marcado la evolución de las sociedades, como el germen de una idea puede ser capaz de cambiar el mundo.

Por último, la idoneidad de este enfoque es la permisibilidad que ofrece a la hora de trabajar con diferentes metodologías; nos permite introducir metodologías ABP cuyos beneficios son claros y ya han sido demostrados en esta línea que perseguimos, por autores que señalan un aumento en las habilidades para resolver problemas, permitiendo además el desarrollo del pensamiento crítico (Mergendoller, Maxwell y Bellimo, 2006); permite gamificación, trabajar didáctica del objeto (como un fusil Mauser y un mapa de Aragón puede dar idea de la época y de la situación histórica que queremos referir), enfoques de microhistoria a través de fragmentos de lectura de obras como por ejemplo Carlo Ginzburg o incluso, todo a la vez, siguiendo la estructura que rijan y de respuesta a esta cuestión inicial. A esto le sumamos que ante el requerimiento de un trabajo previo de análisis de las actividades a plantear y su diseño, y teniendo en cuenta las dinámicas y posibilidades del aula y del alumnado, es una metodología idónea para realizar adaptaciones de contenidos y forma para responder a posibles problemas de aprendizaje, por lo que se favorece una inclusión total en el proceso de aprendizaje.

Esta metodología de trabajo por último, además de dar respuesta a los problemas identificados, ha sido demostrado ampliamente que mediante este tipo de enfoques que incluye en su diseño metodologías activas e innovadoras, así como el enfrenarse a una pregunta abierta, favorecen la autonomía del alumnado, al cual se le demanda y exige

una mayor creatividad a la hora de enfrentarse ante cuestiones, así mismo influye en una mejora de la cooperación entre iguales y una mejora significativa en sus procesos metacognitivos.

Por todo ello, y si queremos lograr que nuestro alumnado supere esa visión arcaica de la historia, y que vean en ella una utilidad, y que profesen un interés, y un amor por esta disciplina, debemos apostar por estos modelos, para así lograr que desarrollen el pensamiento histórico, base en una formación que les habilite como ciudadanos críticos dentro una sociedad, inundada por *fake news*, donde se hace presente y más habitual un revisionismo histórico ligado a discursos políticos extremos, una sociedad cada vez más presentista y sin memoria que vive sumido en un cortoplacismo muy marcado a la cual no le interesa saber qué es el feudalismo.

Para terminar me gustaría acabar con dos frases de autores, ya Cicerón (106 a.C. - 43 a.C.) defendía en torno a la importancia de la historia, y que me parece que resume muy bien la situación en la que nos encontramos y la cual debemos superar: “No saber lo que ha sucedido antes de nosotros es como ser incesantemente niños.” Y por otro lado, para remarcar la necesidad de superar la tradición metodológica que ha acarreado los problemas que hemos identificado, y que derivan en una deficiente formación cívica e histórica del alumnado y de la sociedad me gustaría acabar con una frase de Francis Fukuyama: “Sin un sentido de identidad colectiva, las sociedades modernas no pueden funcionar de manera efectiva”.

## 4. Referencias

- Aguilar, L., y Cerdá, C. (2008). La historia de la historia como disciplina escolar, una mirada desde la larga duración. *Revista Escuela de Historia*, 7(1), 1-24.
- Almansa-Pérez, R. M. (2018). La empatía como método humanístico de docencia de la historia: Sugerencias didácticas en un panorama de desvalorización de los estudios históricos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (17), 87-98.
- Almuiña, C. (1994). Crisis historiográfica y comprensión de la Historia. En: “Grupo Valladolid”. *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid.
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2013). Educación histórica. Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de licenciatura en educación preescolar y primaria. En J. Prats et al. (Eds.), *Historia e identidades culturales* (pp. 220-233). Universidad do Minho.
- Barton, K. (2008). Research on Students’ Ideas about History. En L. Levstik & C. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education*. Routledge.
- Beichner, R. J. (2014). History and Evolution of Active Learning Spaces. *New Directions for Teaching and Learning*, 2014(137), 9-16. <https://doi.org/10.1002/tl.20081>
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Choice Reviews Online, 40(04), 40-2294. <https://doi.org/10.5860/choice.40-2294>
- Blow, F. (2011). ‘Everything flows and nothing stays’: How students make sense of the historical concepts of change, continuity, and development. *Teaching History*, 145, 47-55.
- Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial.
- Braudel, F. (1989). *El Mediterráneo: el espacio y la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Cataño, B. C. (2010). Lucía. Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 221-243.
- Ciriza-Mendivil, C. D. (2021). La empatía histórica, una propuesta didáctica clave para la Formación Profesional Básica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (40), 51–66. <https://doi.org/10.7203/dces.40.17309>
- Chapman, A. (2009). Taking The Perspective of The Other Seriously? The Importance of Historical Argument. *Euroclio Bulletin*, 28, 13-18.

- Coltham, J., y Fines, J. (1971). *Educational Objectives for the Study of History*. Londres: Historical Association.
- Collingwood, R. G. (1946/1993). *The Idea of History* (Revised Edition with Lectures 1926-1928 edited with an introduction by Jan Van der Dussen). Oxford University Press.
- Counsell, C. (2011). What do we want students to do with historical change and continuity? En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 109-123). Routledge.
- Davison, M. (2012). Teaching Historical Empathy and the 1915 Gallipoli Campaign. En M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.), *History Matters: Teaching and Learning History in New Zealand Secondary Schools in the 21st Century* (pp. 11-31). NZCER Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Recuperado de <https://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf>
- Endacott, J. L., y Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research & Practice*, 8(1), 41-58.
- Éthier, M.A., Demers, S., y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 9, 61-74.
- Fuentes, M. C. (2013). Concepción de la Historia como materia escolar: Interés y utilidad entre el alumnado de ESO. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.
- Foster, R. (2013). The more things change, the more they stay the same: Developing student's thinking about change and continuity. *Teaching History*, 151, 8-16.
- González Gallego, I. (2005). Una propuesta curricular para geografía e historia, con origen en 1970: La estructura cíclica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 46.
- Howson, J. (2009). Potential and pitfalls in teaching “big pictures” of the past. *Teaching History*, 136, 24-33.
- Jargon, J (2022) *TikTok Brain Explained: Why Some Kids Seem Hooked on Social Video Feeds*, Wall Street Journal <https://www.wsj.com/articles/tiktok-brain-explained-why-some-kids-seem-hooked-on-social-video-feeds-11648866192>.
- Kilpatrick, W. H. (1918). El método del proyecto Nueva York: Teachers College, Universidad de Columbia

- King, P., y Strohm, K. (1994). *Developing Reflective Judgment*. Jossey-Bass Publishers.
- Knight, P. (1989). Empathy: Concept, Confusion, and Consequences in a National Curriculum. *Oxford Review of Education*, 15(1), 41-53.
- Leclercq, G. (2019, 9 mayo). El auge de los realities con larga historia. *Noticias*. <https://noticias.perfil.com/noticias/showbiz/2018-07-25-el-auge-de-los-realities-con-larga-historia.phtml>
- Lee, P. (2005a). Historical literacy: Theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1), 29-40.
- Lee, P. (2005b). Putting Principles into Practice: Understanding History. En M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom* (pp. 31-77). National Academy Press.
- Lee, P., y Shemilt, D. (2004). 'I just wish we could go back in the past and find out what really happened': Progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, 117, 25-31.
- Lee, P., y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students ages 7-14. En P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 199-222). New York University Press.
- Limón, M., y Carretero, M. (2005). Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico. En M. Carretero (Ed.), *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia* (pp. 117-157). Aique.
- Loewen, J. W. (1995). *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*. Touchstone, Simon & Schuster.
- Megill, A. (1994). Jörn Rüsen's Theory of Historiography. *History and Theory*, 33(1), 39-60.
- Mergendoller, J. R., Maxwell, N. L., y Bellisimo, Y. (2006). The Effectiveness of Problem-Based Instruction: A Comparative Study of Instructional Methods and Student Characteristics. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2(1), 49-69.
- Mora, G., y Paz, R. O. (2013). La enseñanza del "tiempo histórico": Problemas y propuestas didácticas. *História & Ensino*, 19(1), 7-25.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cuadernos CEDES*, 82(30).

- Vilar, P (2004). *Memoria, historia e historiadores*. Universidad de Valencia/Universidad de Granada.
- Prats, J., y Santacana, J. (1998). Principios para la enseñanza de la Historia. En Prats, J. *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora* (pp. 13-33). Junta de Extremadura.
- Prats, J., & Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 13-29). Graó.
- Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. *Tejuelo*, 9, 8-18.
- Rita de Cássia, G, P dos Santos. (2016) El concepto de pasado reciente en la enseñanza de la historia. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 83. 26-31.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn.
- Seixas, P., y Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Schmidt, H. (2004). La historia como contenido curricular en la educación básica. En M. J. Carrillo (Ed.), *La historia en la educación básica: Reflexiones y propuestas* (pp. 45-60)
- Shemilt, D. (2009). Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How Adolescents Make Sense of History. En L. Symcox & A. Wilschut (Eds.), *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Information Age Publishing, Inc.
- Sweller, J., y Ayres, P. (2011). *Cognitive Load Theory*. Springer.
- Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. McGraw Hill Professional.
- Valentine, W. (2017). From Road Map to Thought Map Aquí tienes las citas en formato APA 7 para las referencias proporcionadas:
- Vansledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practice, theories, and policy*. Routledge.
- Vansledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards*. Routledge.
- VanSledright, B., & Reddy, K. (2014). Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teacher. *Revista Tempo E Argumento*, 6(11), 28-68. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014028>

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Yilmaz, K. (2007). Historical empathy and its implications for classroom practices in schools. *The History Teacher*, 40(3), 331-337. En Doñate Campos, O. y Ferrete Sarria, C. (2019). Vivir la historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 36, 47-60. <https://doi.org/10.7203/DCES.36.12993>

Wesley, C. (1961). The problem of sources and methods in history teaching. *The School Review: A Journal of Secondary Education*, 24(5), 329-341.

## 5. Anexos

### ANEXO I.

<b>Curso y años de edición</b>	<b>tipo 1</b>	<b>tipo 2</b>	<b>tipo 3</b>
<i>Manuales de 1º de ESO (2010-2011)</i>	74'6 %	23'9 %	1'4 %
<i>Manuales de 2º de ESO (2008-2010)</i>	79 %	17'2 %	3'7 %
<i>Manuales de 4º de ESO (2011-2012)</i>	73'4 %	23'4 %	3'2 %
<i>Manuales de 2º de Bachillerato (2009)</i>	60'7 %	35'8%	3'5 %

Tipo 1. Complejidad baja.  
 Tipo 2. Complejidad media.  
 Tipo 3. Complejidad alta

<b>Curso y años de edición</b>	<b>Tipo 1</b>	<b>Tipo 2</b>	<b>Tipo 3</b>
<i>Manuales de 1º de ESO (2010-2011)</i>	37 (58'7 %)	25 (39'6 %)	1 (1'5 %)
<i>Manuales de 2º de ESO (2008-2010)</i>	77 (57'4 %)	12 (32 %)	4 (2'3 %)
<i>Manuales de 4º de ESO (2011-2012)</i>	32 (46'3 %)	33 (47'8 %)	4 (5'7 %)
<i>Manuales de 2º de Bachillerato (2009)</i>	31 (40 %)	41 (53 %)	5 (7'2 %)

Tipo 1. Complejidad baja.  
 Tipo 2. Complejidad media.  
 Tipo 3. Complejidad alta.

<b>Complejidad cognitiva baja</b> Nivel 0 y 1: 93 (55'3 %)	Nivel 0 sólo parafrasea las ideas de las fuentes sin contextualizarla y la ignoran en su explicación	39 (23%)
	Nivel 1 contextualizan las fuentes, localiza sus ideas pero no las utilizan en su explicación	54 (32 %)
<b>Complejidad cognitiva media</b> Nivel 2: 59 (35 %)	Nivel 2 contextualiza las fuentes, localiza sus ideas y usa las fuentes de forma descriptiva en su explicación	59 (35%)
<b>Complejidad cognitiva alta</b> Nivel 3 y 4: 16 (9'5 %)	Nivel 3 contextualiza las fuentes, localiza sus ideas, obtiene inferencias de las mismas pero no las relaciona en su explicación	9 (5'3%)
	Nivel 4 contextualiza las fuentes, localiza su ideas, obtiene inferencias y las utiliza de forma relacional en su explicación	7 (4'1%)

**ANEXO II.**

<b>Matriculados En Bachillerato- Total Aragón</b>	
<b>1º Curso</b>	<b>2º Curso</b>
Artes: 501	Artes: 485
Ciencias y Tecnología: 4398	Ciencias y Tecnología: 3983
Humanidades: 3649	Humanidades: 3772

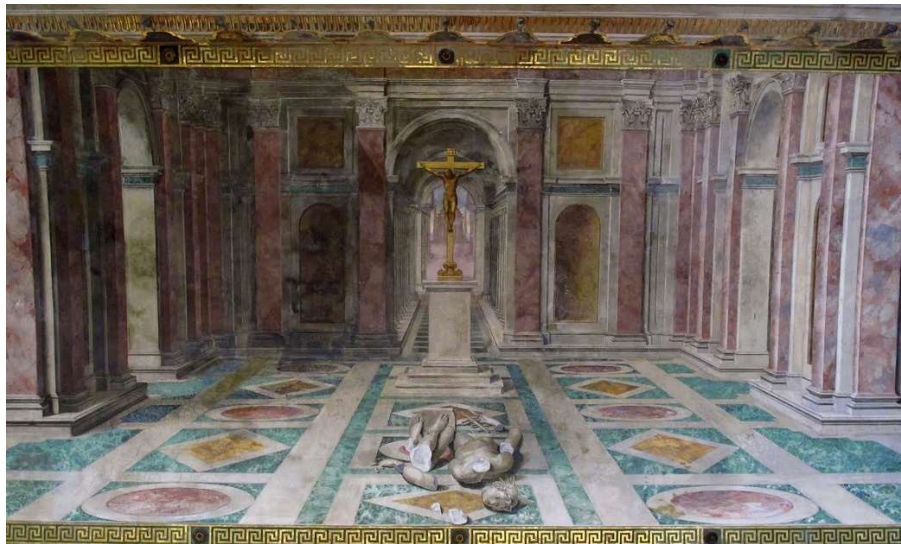
<b>ZARAGOZA</b>			
EINA	1049	F. Educación	346
F. Ciencias	459	Filosofía y Letras	520
Ciencias de la Salud	298		
Economía y Empresa	787		
Veterinaria	204		
<b>TOTAL: 2797</b>		<b>TOTAL: 866</b>	
<b>HUESCA</b>			
E. Politécnica	83	C. Humanas y Educación	214
Ciencias de la Salud y del Deporte	174		
Facultad de Empresa y G. Pública	82		
E. Universitaria de Enfermería	54		
<b>TOTAL: 393</b>		<b>TOTAL: 214</b>	
<b>TERUEL</b>			
Universidad politécnica	58	ciencias sociales y humanas	343
Enfermería	35		
<b>TOTAL: 93</b>		<b>TOTAL: 343</b>	

### ANEXO III. Inquiry Based Learning. Creación Propia.

Proyecto de investigación-innovación

## “Grandilocuencia. ¿Porque el papado contra reformista gastó tanto dinero en arte?”

Actividad para la comprensión de los mecanismos de difusión de ideología y legitimación de poder a través del arte.



Carlos Ariño Clemente  
Zaragoza, 22/02/2024

## Para situarte en el problema....

Nos encontramos en la Europa del Siglo XVI. La entrada del humanismo había supuesto un cambio a todos los niveles; social, cultural, etc... Surgen pensadores e intelectuales que buscan propiciar un cambio a las instituciones reinantes hasta la época, una de ellas; la iglesia. La sociedad estaba cansada de la pérdida de los valores originales que tenía esta institución, una institución la cual estaba cada vez más al servicio de los estamentos privilegiados y no de los pobres, para enriquecerse más que para prestar atención a los necesitados. Pero esto es algo que la iglesia venía arrastrando ya desde hacía tiempo.

“La iglesia relumbra por todas partes, pero los pobres tienen hambre. Los muros de la iglesia están cubiertos de oro, pero los hijos de la iglesia siguen desnudos. Por Dios, ya que no os avergonzáis de tantas estupideces, lamentad al menos tantos gastos”.

Porque la simple contemplación de tanta suntuosidad, que se reduce simplemente a maravillosas vanidades, mueve a los hombres a ofrecer donaciones más que a orar. De este modo, las riquezas generan riquezas. El dinero atrae al dinero, pues no sé por qué secreto, donde más riquezas se ostentan, más gustosamente se ofrecen las limosnas. Quedan cubiertas de oro las reliquias y deslúmbrense los ojos, pero se abren los bolsillos.

San Bernardo. Apología a Guillermo de Saint Thierry (1121-1124).

La opción a la libertad de pensamiento abierta por el humanismo impulsa a pensadores como Martín Lutero (monje) a renegar de los valores de la iglesia actual, sobre todo a partir del fenómeno de las indulgencias, y promueve una reforma de la institución eclesiásticas, algo que se hace efectivo después de la publicación de las 95 Tesis.



Imagen Izq. “El papa con un cardenal y obispos como representantes de la Iglesia decadente. Abrazados por una bestia apocalíptica”. Imagen derecha “Satanás vendiendo indulgencias”. Autor anónimo, Códice de Jena, h.1500

M. Lutero, propone una vuelta a la moralidad original, donde se busca la salvación por la fe y no por las obras, algo que incita a la población al rezo. Además en consonancia con el individualismo y la fé dispuesta en el ser humano, promovido por el movimiento humanista, se busca traducir la Biblia a lengua vulgar y difundirla para legar la interpretación de las sagradas escrituras al individuo, además de rechazar los excesos de riqueza e imágenes en las iglesias ya que distraen del rezo.



La rosa de Lutero

La primera cosa que muestra mi escudo es una cruz negra dentro de un corazón, para que me recuerde que la fe en Cristo crucificado nos salva. "Pues con el corazón el hombre cree para salud."

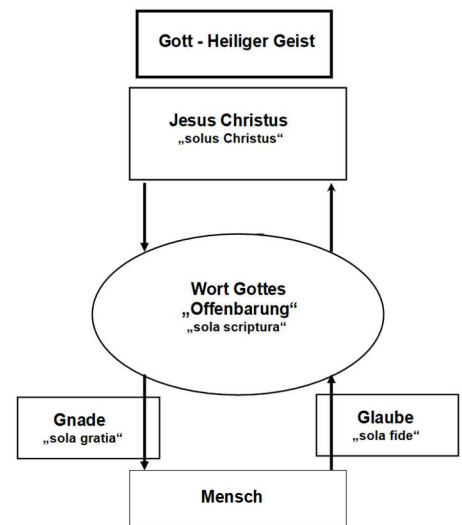
Ahora bien, aunque la cruz es negra, mortificada y con intención de que cause dolor, no cambia, sin embargo, el color del corazón no destruye la naturaleza, esto es, no mata, sino que se mantiene vivo.

"Porque el justo por la fe vivirá", por la fe en el Salvador.

Pero este corazón aparece fijo sobre el centro de una rosa blanca, para mostrar que la fe produce alegría, consuelo y paz. La rosa es blanca, no roja, porque el blanco es el color ideal de todos los ángeles y espíritus.

Esta rosa, además, está fija sobre un fondo azul celeste para indicar que tal gozo de la fe en el espíritu es sólo señal y principio de gozo celestial por venir, como se tiene y anticipa por la esperanza, aunque no revelado aún. Y alrededor de ese fondo hay un anillo áureo, para indicar que tal bienaventuranza en el Cielo no tiene fin. Y es más preciosa que todos los goces y tesoros, ya que el oro es el mejor y más precioso metal.

Cristo, nuestro amado Señor, (nos) dará gracia para la vida eterna.



Texto izquierda: Luther's Works: American Edition, Vol. 49:356-359. Esquema izquierdo; explicación de las cinco solas de la doctrina luterana.

“Habéis sido salvados gratuitamente por la fe; y esto no es cosa vuestra es un don de Dios; no se debe a las obras para que nadie se llene de vanidad. El nos ha hecho, él nos ha creado por medio de Cristo Jesús, para hacer obras buenas yal y como él lo dispuso de antemano”.

Éfesos 2, 8-10

Frente a este ideal de modestia nos encontramos con la Iglesia Romana, bajo el mandato de León X, el continuador de la megalomanía artística de Julio II, en el intento, de recuperar y situar a Roma como centro de la iglesia romana en Europa. El inicio de la construcción de la Basílica de San Pedro del Vaticano, había secado las arcas del Vaticano, por lo que recurrió a la venta de indulgencias. Con el surgimiento de la reforma, surge la necesidad de ejecutar una contramedida, surgiendo el Concilio de Trento, como medida para frenar la expansión de la reforma.



¿Qué diferencias observas entre estas Iglesias? ¿Cómo las definirías? ¿Creéis que es algo casual?



Fuente 1. Iglesia de todos los Santos de Wittenberg

Practica cómo analizar la imagen:

**1. Diálogo en grupo. ¿Qué iglesia muestra la imagen?**

Describir y comentar en grupo en primer lugar, lo que veis, que os inspira (si es grande, pequeña, colores, si hay arte en el interior, etc...)

**2. Diálogo en grupo. ¿Por qué Lutero elige esta iglesia y no una más grande o más rica? Intenta trasladar la idea del texto viendo la imagen.**

**3. Individual.** Tras haber hablado con el grupo, recoge esas ideas, y rellena el cuadro que aparece debajo. Atendiendo a lo que te inspira la arquitectura.



	1	2	3	4	5	6	
Sin poder							Poder
Simple							Complejo
Pequeño							Grande
Relajado							Abrumado
Pobreza							Riqueza
Poco importante							Importante



San Pedro del Vaticano. Roma. Italia.

«Tú eres Pedro, y sobre esta piedra edificaré mi iglesia, y el poder de la Muerte no prevalecerá contra ella»

**1. Diálogo en grupo. ¿Qué iglesia muestra la imagen?**

Describir y comentar en grupo en primer lugar, lo que veis, que os inspira (si es grande, pequeña, colores, si hay arte en el interior, etc...)

**2. Diálogo en grupo. ¿Por qué edifican esta iglesia en el centro de Roma?**  
Intenta trasladar la idea de los textos viendo la imagen.

**3. Individual.** Tras haber hablado con el grupo, recoge esas ideas, y rellena el cuadro que aparece debajo. Atendiendo a lo que te inspira la arquitectura.

	1	2	3	4	5	6	
Sin poder							Poder
Simple							Complejo
Pequeño							Grande
Relajado							Abrumado
Pobreza							Riqueza
Poco importante							Importante

## Ahora atendamos a fuentes escritas:

“Sobre la eliminación de los ídolos. Que nosotros en las iglesias [...] tengamos imágenes va [...] contra el primer mandamiento: “No tendrás otros dioses”. Las casas de Dios son casas en las que sólo a Dios se debe rezar ¿Por qué hemos dejado que se pintaran y colgaran imágenes con terciopelo y damasco y con coronas doradas?”

A. Andreas Karstadt. Sobre la eliminación de las imágenes, 1522.

“Cuando los corazones están informados de que a Dios únicamente se es grato por la fe y no por las imágenes, las personas las abandonan por sí mismas.”

Martín Lutero. Sesiones para el Invocavit de marzo de 1522, edición de Weimar [WA]

“Se deben tener y conservar, principalmente en los templos las imágenes de Cristo, de la Virgen y de otros santos; no porque se crea que hay en ellas divinidad o virtud alguna por la que merezcan el culto, o que se les deba pedir alguna cosa, sino porque el honor de las imágenes refiere a los originales representados en ellas”.

“Enseñen con esmero los obispos que por medio de las historias de nuestra redención, expresadas en pinturas y otras copias, se instruye y confirma el pueblo recordándole los artículos de fe, además que se saca mucho fruto porque no solo recuerdan al pueblo los beneficios y dones que Cristo les concede sino porque se exponen ejemplos saludables mediante los santos, y que honren los milagros que Dios ha hecho por ellos.”

“La iglesia ha introducido las ceremonias, la iluminación y los incensarios, la decoración para, a través de estos signos visibles de la religión, excitar el espíritu de los fieles a la contemplación de las cosas sublimes que están ocultas tras el oficio de la Santa Misa. Debe haber en las iglesias proliferación de imágenes de Jesucristo, de la Virgen, y de todos los santos. Mediante las imágenes, nosotros adoramos a Cristo y veneramos a los santos.”

“Así sucede que, por mediación de las imágenes que besamos, ante las que inclinamos la cabeza o doblamos la rodilla, adoramos al propio Cristo”.

“Los obispos han de enseñar que al pueblo se lo ha de instruir y fortalecer en la fe mediante pinturas o imágenes de otra índole”.

Acta XXV del Concilio de Trento. La invocación, veneración y reliquias de los santos, y de las sagradas imágenes. 4 de diciembre de 1563.

**Después de leer estos textos. ¿Qué diferencia había entre la concepción y uso del arte (imágenes) que hacían los seguidores de la reforma católica y los seguidores del Concilio de Trento?**

Intenta responder a la pregunta inicial justificando tu respuesta:

## ¿Qué quería representar la iglesia mediante las llaves de San Pedro?

### Situémonos:

Las llaves de san Pedro son uno de los símbolos católicos por antonomasia, y más específicamente del papado. Simbolizan la llave al Reino de los Cielos confiadas al apóstol San Pedro.

Hay que tener en cuenta, que los fieles tenían asumido que el acceso al reino de los cielos, después de la muerte se hacía a través de ser juzgado (tanto por la fe y por sus obras) por Cristo en el Purgatorio.



Emblema de la Santa Sede



Entrega de las llaves a San Pedro. Pietro Perugino. 1480. Fresco. Capilla Sixtina.

«Tú eres Pedro, y sobre esta piedra edificaré mi iglesia, y el poder de la Muerte no prevalecerá contra ella. Yo te daré las llaves del Reino de los Cielos. Todo lo que ates en la tierra, quedará atado en el cielo, y todo lo que desates en la tierra, quedará desatado en el cielo».

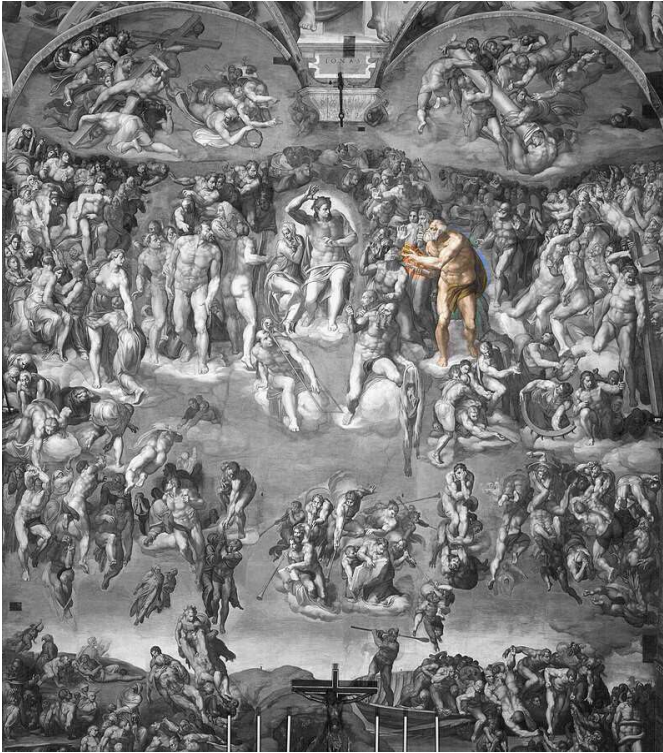
Mt 16, 18-19

#### 1. Por grupos... Analizar la obra anterior. Para ello:

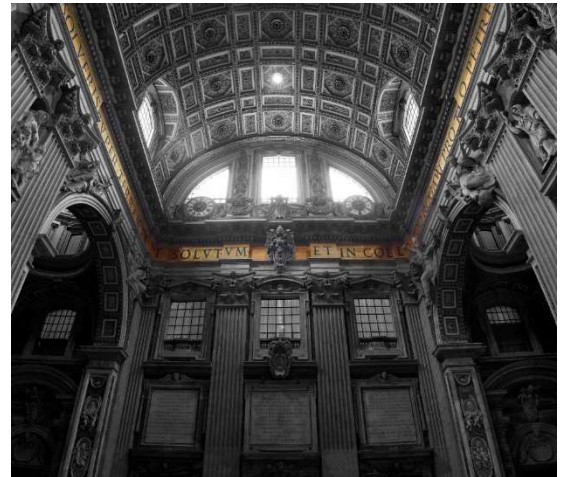
- Analizar la imagen: ¿qué se muestra? Explica la escena y que se está representando.
- Interpreta la imagen: ¿qué quería transmitir con esta obra y mostrando la escena de este modo?
- Contextualizar la imagen: ¿creéis que es algo casual la elección de este tema y su proliferación en el siglo XV y XVI? Tener en cuenta la elección del nombre de la Basílica más importante del cristianismo en la época y residencia papal fue San Pedro, además de ser el emblema del papa.
- Perspectiva histórica: ¿Qué creéis que significaba este símbolo para la gente de la época?

**Equipos: mirar detenidamente las siguientes obras artísticas, y extracción de textos. Todas están situadas en la Basílica de San Pedro del Vaticano.**

**En grupo: Dialogar que fin o que perseguían poniendo toda esa iconografía basada en las llaves. Recoger todas las propuestas. Luego exponer vuestra argumentación al resto de la clase. Para ello debéis nombrar un portavoz.**



Y escribes al ángel de la iglesia en Filadelfia: ``El Santo, el Verdadero, el que tiene la llave de David, el que abre y nadie cierra, y cierra y nadie abre.



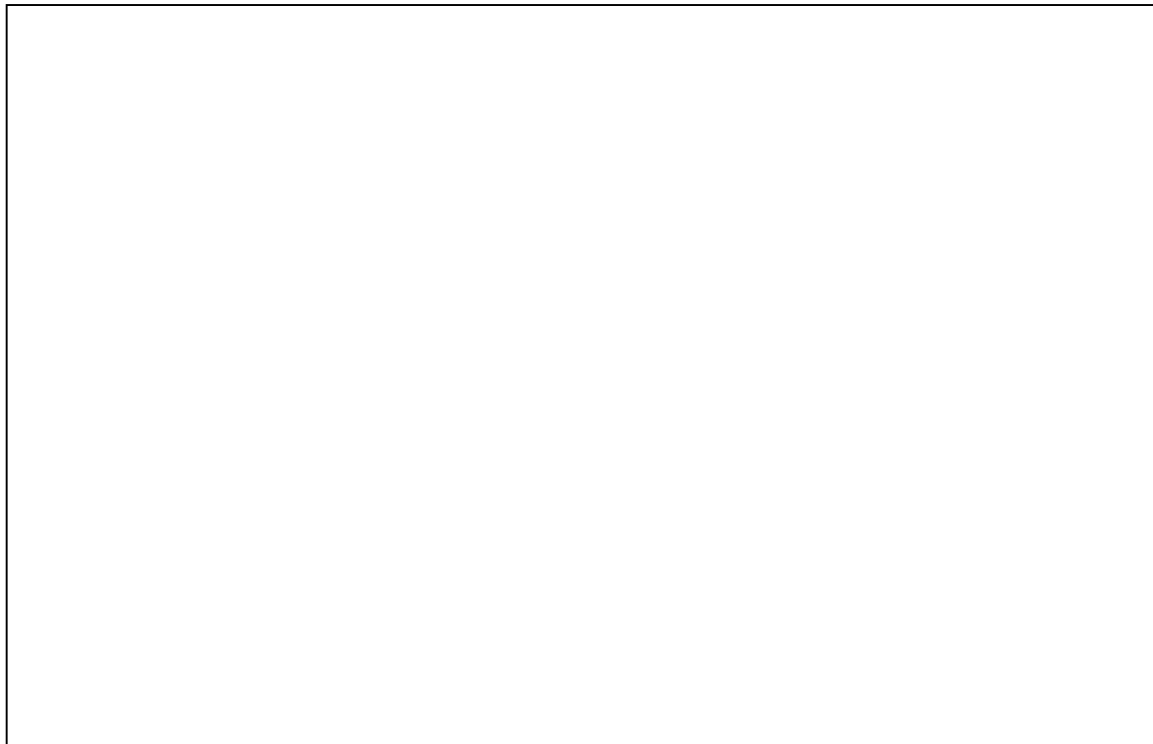
QVODCVMQVE LIGAVERIS SUPER TERRAM, ERIT LIGATVM ET IN COELIS, ET QVODCVMQVE SOLVERIS SVPER TERRAM, ERIT SOLVTVM ET IN COELIS • EGO ROGAVI PRO TE, O PETRE VT NON DEFICIAT FIDES TVA, ET TV ALIQVANDO CONVERSVS, CONFIRMA FRATRES TVOS  
 Todo lo que atares en la tierra será atado en los cielos; y todo lo que desatares en la tierra será desatado en los cielos. • Yo he rogado por tí, que tu fe no falte; y tú, una vez vuelto, **confirma a tus hermanos.**

Yo te echaré de tu cargo, de tu puesto te arrancaré. Y llamaré aquel día a mi siervo Eliaquín, hijo de Jelcías, para vestirlo con tu túnica, ceñirlo con tu banda y poner en sus manos tus poderes. Él será un padre para los habitantes de Jerusalén y para la casa de Judá. Pondré la llave de la casa de David sobre sus hombros; si el hambre nadie cerrara; si cierra, nadie abrirá. Isaías 22, 20-23.

Dichoso tú, Simón, hijo de Juan, por qué esto no te lo ha revelado la carne ni la sangre sino mi Padre que está en los cielos. Yo te digo que tú eres Pedro y sobre esta piedra edificaré mi Iglesia, y las puertas del infierno no prevalecerán contra ella. Te daré las llaves del reino de Dios; y lo que ates en la tierra quedará atado en los cielos, y lo que desates en la tierra quedará desatado en los cielos. Mateo 16, 18-20.

**De manera individual:** Después de ver las imágenes, y leer los textos. ¿Qué mensaje quería transmitir la Iglesia Católica mediante la proliferación de imágenes o arte que contiene esta iconografía? Además ¿por qué el papado elige este símbolo para representar su escudo papal?

- Observa bien las imágenes
- Recuerda el diálogo/debate grupal
- Recuerda el contexto de la época

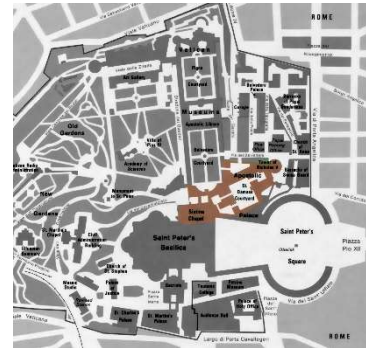


## ¿Qué querían transmitir con las pinturas de la Sala de Constantino?

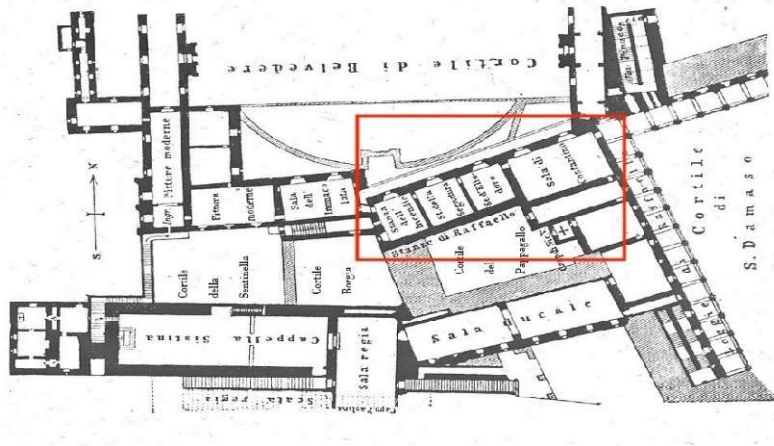
Vamos a contextualizar.

Volvemos a San Pedro del Vaticano, en este caso a las estancias papales pintadas por los discípulos<sup>10</sup> de uno de los grandes artistas que trabajó bajo el mecenazgo del papado; Rafael Sanzio. La sala, estaba destinada a recepciones y ceremonias oficiales.

¿Quién fue Constantino? Constantino fue el primer emperador romano en reconocer, de manera oficial, la religión cristiana y conceder la libertad de culto al pueblo gracias al Edicto de Milán, promulgado en el 313 d. C.



Mapa Vaticano. Estancias papales creación propia



### 1. En grupo: ¿La elección de Constantino para nombrar a la sala busca algún fin?

-Atender a la contextualización; mediante este video:

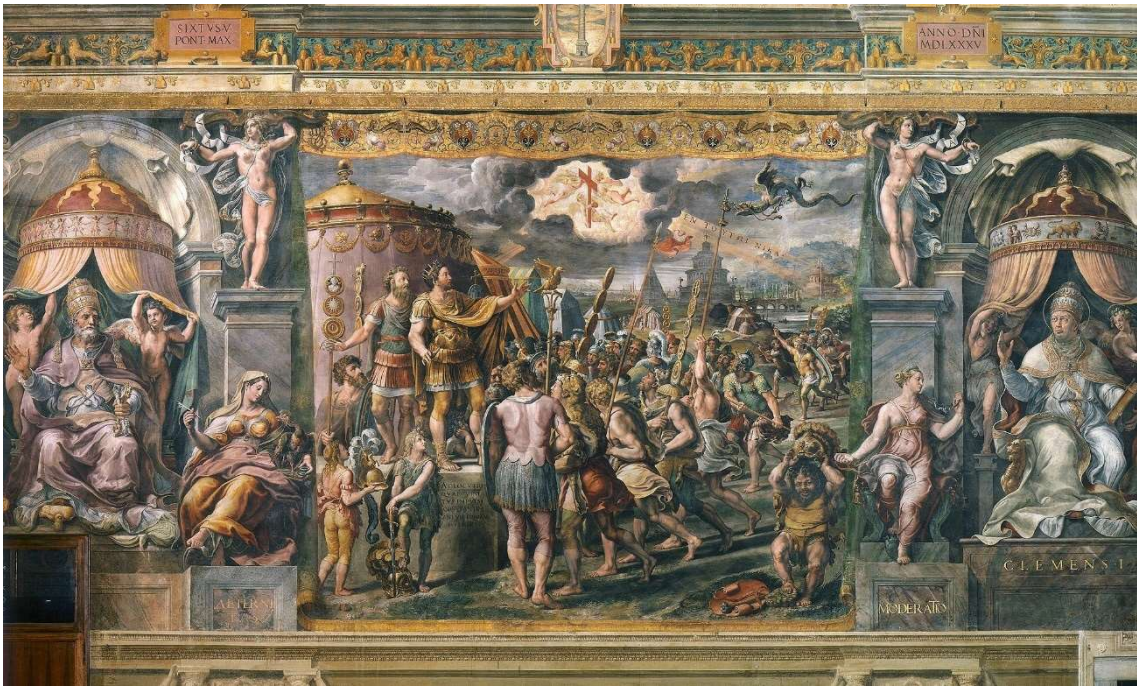
[https://www.youtube.com/watch?v=EYndm1O\\_ueo&ab\\_channel=AcademiaPlay](https://www.youtube.com/watch?v=EYndm1O_ueo&ab_channel=AcademiaPlay) que será proyectado en clase.

-Argumentar en grupo y poner en común a que creéis que se debe o que fin persigue el nombramiento de esta sala de esta manera.

### 2. En grupo. Revisar los frescos que aparecen a continuación.

Describir y comentar en grupo en primer lugar, lo que veis, que os inspira (si es grande, pequeña, colores, si hay arte en el interior, etc...)

<sup>10</sup> La decoración está basada en los dibujos del maestro Rafael, el cual tuvo una muerte prematura antes de acabar los trabajos en 1520.



*En las horas meridianas del sol, cuando ya el día comienza a declinar, dijo que vio con sus propios ojos, en pleno cielo, superpuesto al sol, un trofeo en forma de cruz, construido a base de luz y al que estaba unido una inscripción que rezaba: con éste signo vencerás (in hoc signo vinces). Eusebio. Vida de Constantino.*



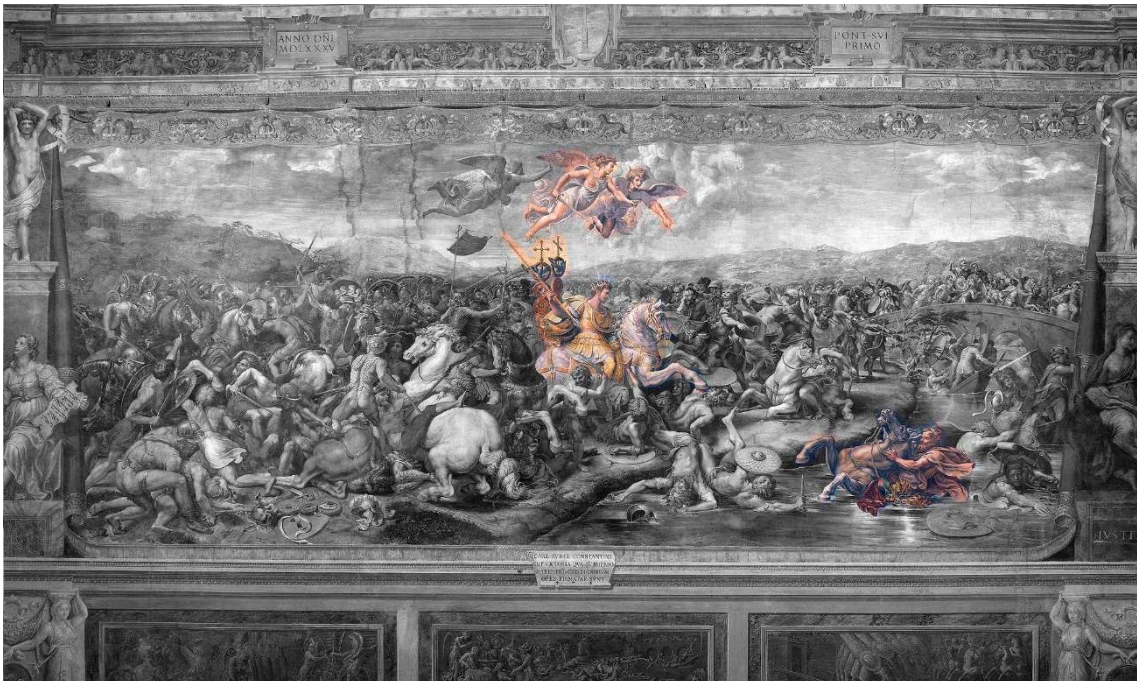


Fresco de la Batalla del Puente Milvio. Giulio Romano. 1520. Estancia de Constantino.

La Batalla del puente Milvio (312 d.C.) enfrentó a Constantino emperador de Oriente, con Majencio, emperador de Occidente. Esta batalla determinó la derrota de Majencio (representado mientras está a punto de ahogarse en el río Tíber) y la victoria del cristianismo sobre el mundo pagano. Constantino fue el vencedor de la batalla y emprendió desde entonces el camino que llevaría a la extinción al sistema tetrárquico vigente, para convertirse él en el único gobernante del Imperio romano.

*“Constantino fue advertido en sueños para que grabase en los escudos el signo celeste de Dios y entablase de este modo la batalla. Pone en práctica lo que se le había ordenado y, haciendo girar la letra X con su extremidad superior curvada en círculo, graba el nombre de Cristo en los escudos. El ejército protegido con este emblema, toma las armas.*

*Eusebio. Vida de Constantino.*



Fresco de la Batalla del Puente Milvio. Giulio Romano. 1520. Estancia de Constantino. Fotomontaje



Donación Roma. Posibles autores Gianfrancesco Penni o Giulio Romano. Estancia de Constantino.

La *Donación* representa al emperador Constantino en el acto de donar al papa Silvestre, como agradecimiento por haberlo curado milagrosamente de la lepra, la ciudad de Roma -simbolizada por la estatuita que lleva en la mano- antes de trasladar la capital del Imperio a Constantinopla. El episodio tiene lugar en la nave central de la antigua basílica de San Pedro delante de la zona presbiterial, restituyéndonos el aspecto de la iglesia constantiniana antes de las reformas renacentistas

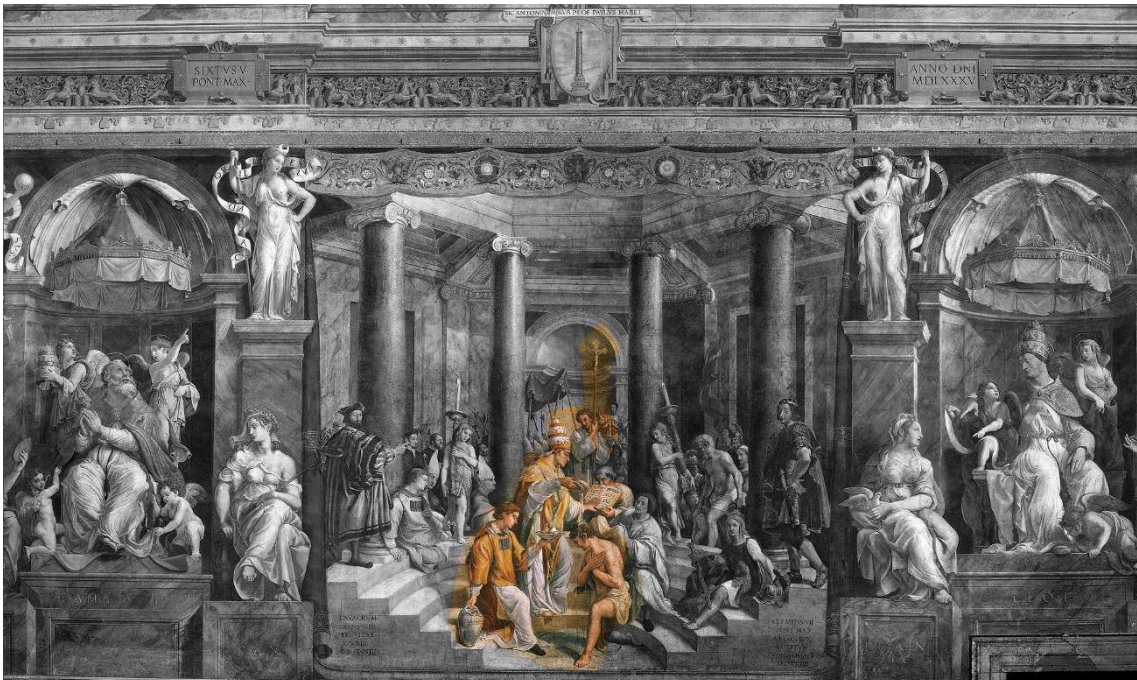


Donación Roma. Posibles autores Gianfrancesco Penni o Giulio Romano. Fotomontaje



Bautismo de Constantino. Gian Francesco Penni. Estancia de Constantino.

Se dispone al emperador Constantino I poco antes de su muerte, la cual se cree que pudo estar en torno al 337, arrodillándose, mientras un diácono le presenta un libro con la inscripción "*hodie salus urbi et imperio facta est*" para recibir el sacramento del papa Silvestre I en el Baptisterio de Letrán. El pintor ha caracterizado a Silvestre con los rasgos de Clemente VII (1523-1534), el papa que había permitido finalizar los frescos tras el punto y aparte que supuso el mandato de Adriano VI.

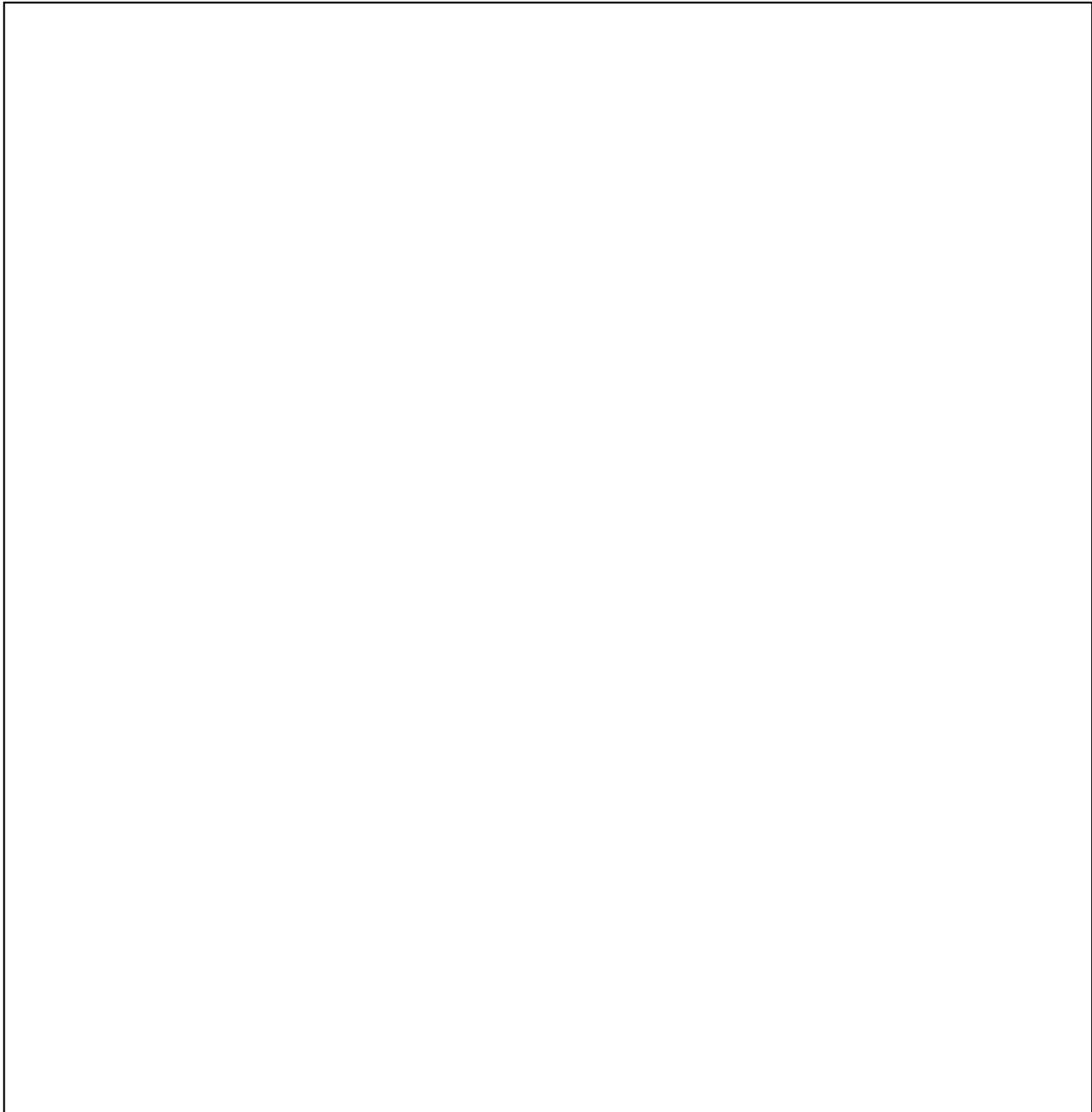


Bautismo de Constantino. Gian Francesco Penni. Estancia de Constantino. Fotomontaje

**3. Individual.** Justificar que pretendía transmitir en una estancia tan importante como es una sala de recepción papal, a través de este ciclo iconográfico.

**Actividad final:** Realización de un portafolio de 2 páginas en grupo, donde aparezcan sintetizadas en primera instancia, los comentarios, argumentos y actividades llevadas a cabo previamente.

Con esto se debe recoger y construir un argumento que responda a la cuestión central inicial; **¿Por qué el papado gasto tanto dinero en arte?** Para ello tener en cuenta todas las imágenes, textos, trabajados a lo largo de la actividad.

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the central portion of the page. It is intended for students to write their arguments and synthesize their work from the activity.