

RESEÑA | LIBROS <http://www.nuevatribuna.es/articulo/historia/aprender-historia-espana/20171117174437145370.html>

Aprender historia en España

Sobre 'Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar', de Cosme Jesús Gómez Carrasco y Pedro Miralles Martínez

José Luis Ibáñez Salas 17 de Noviembre de 2017 (17:54 h.)



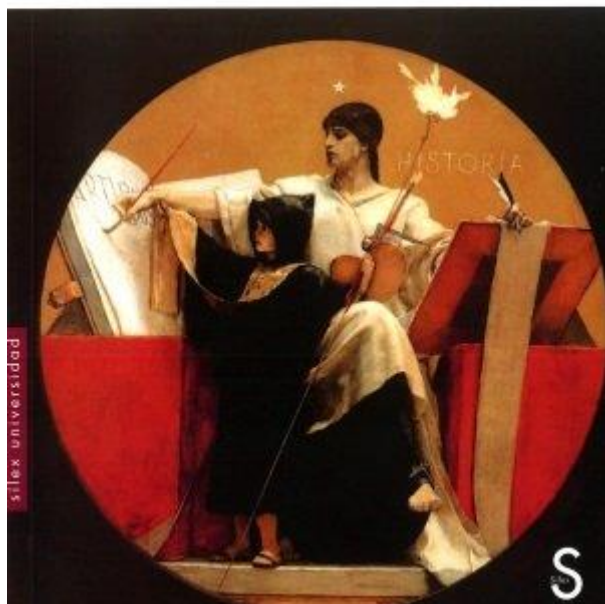
José Luis Ibáñez Salas

Los espejos de Clío

Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar

Cosme Jesús Gómez Carrasco

Pedro Miralles Martínez



He leído con sumo interés y gran utilidad *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. En este libro, sus autores, Cosme Jesús Gómez Carrasco y Pedro Miralles Martínez comienzan por centrarnos sobre aquello que la Historia es y muy pronto recurren a la sabiduría del historiador español Sisinio Pérez Garzón, quien, en su

libro *Usos y abusos de la Historia*. Gerónimo de Ustariz, considera que **el oficio de historiador tiene tres dimensiones:**

“La gestión de la memoria consiste precisamente en la difusión del saber alcanzado, en llegar a expandir los conocimientos del pasado, ya sea por el sistema educativo, ya por medios editoriales entre el gran público, con lo que el historiador adquiere la dimensión del traductor, esto es, de comunicador entre los vivos del presente y los muertos del pasado, de divulgador de los resultados de los especialistas con otras disciplinas y con el público”.

Los espejos de Clío se plantea desde sus comienzos una gran pregunta sin la cual todo él carecería de sentido: **¿por qué los estudiantes deben saber Historia?** ¿Es la Historia la encargada de transmitir una memoria colectiva fundida a las fechas, los meros datos y los conceptos y acontecimientos concretos? No, para los autores de esta obra, decididamente NO.

“Esta visión de la Historia provoca una creencia epistémica cultural en la sociedad, en la que pasado e Historia son realidades miméticas, cuando en realidad no es así. El pasado es el objeto de estudio de la Historia, y por definición es inabarcable en toda su complejidad y extensión. La disciplina histórica aplica criterios de inclusión y omisión a la hora de estudiar y abordar el pasado, y a la hora de transmitirlo en el aula. Los estudiantes, por tanto, deben aprender desde edades tempranas cómo se construyen esas narrativas del pasado, y las herramientas disciplinares de la Historia para interpretarlas adecuadamente y de una forma crítica. Esto les permitirá entender el pasado más allá de manipulaciones políticas e ideológicas”.

¿Qué es la Historia? ¿Para qué sirve? ¿Por qué aprenderla?

“La Historia es la política del pasado, la política es la Historia del presente”.

JOHN SEELY (historiador británico del siglo XIX)

Conviene dejar claro cuanto antes qué es para los autores eso que los estudiantes deben saber desde pequeños. Para ellos, la Historia es una disciplina histórica a la que entienden “como una ciencia con sujeto humano que descubre el pasado conforme lo construye”. La Historia construye el pasado según lo va descubriendo... Es una ciencia sobre la que actúa la subjetividad. Las subjetividades, mejor dicho. Dos:

“Las dos subjetividades que influyen en nuestro proceso de conocimiento sobre la Historia [son:] la existencia de agentes históricos e historiadores.

Y las dos grandes preguntas no tardan en llegar a las páginas de *Los espejos de Clío*: **¿para qué sirve la Historia?, ¿por qué tengo que aprender Historia?**

Los historiadores generamos conocimiento al identificar los procesos históricos, por supuesto, pero además hemos de transmitir ese conocimiento para “conseguir que la sociedad perciba el peso de dichos procesos a la hora de orientarse y adoptar decisiones”. **La Historia sirve por tanto como orientación**. Volveremos sobre ello, cuando los autores lo hagan.

Pero, atención, **historia**, que yo vengo escribiendo así, en caja baja, e Historia, con mayúscula la primera letra, no son lo mismo. La primera es “**el pasado, la realidad histórica tal y como ocurrió**”. La segunda, **la Historia, es la “historia construida”, es “el conocimiento que de ella se tiene a través de la interpretación del historiador”**.

Ya lo dejó sentado **E. H. Carr** cuando en su clásico de 1961 escribió que la Historia es...

“un proceso continuo de interacción entre el historiador y los hechos, un diálogo sin fin entre el pasado y el presente”.

Aunque los autores reconocen que la suya es una ciencia sobre la que actúa la subjetividad, dos subjetividades, según vimos, admiten que los historiadores hemos de luchar contra ella, contra la subjetividad, pero también contra la inexactitud. Y es que, dado que nos acercamos a hechos del pasado de los que “sólo tenemos noticias por trazos de información incompleta”, generada en muchos casos además intencionadamente, hemos de contextualizarla e identificarla con suma precisión para evitar aquella doble amenaza de vernos dominados por nuestra propia subjetividad y caer en la imprecisión.

Si la Historia es “el producto de la investigación realizada por los investigadores” respecto de “las actuaciones humanas que tuvieron lugar en tiempos ya pretéritos”, lo que sabemos de este pasado es “un discurso narrativo realizado por un intermediario, el historiador, es necesario que la sociedad posea una adecuada formación para evitar la idea de invalidez y la inutilidad del conocimiento histórico. (**Por eso tengo que aprender Historia.**)

Cómo ha de enseñarse la Historia: los ámbitos claves

Antes de explicarnos cómo se enseña y aprende la Historia en España durante los ciclos educativos de Primaria y Secundaria Obligatoria, Cosme Jesús Gómez Carrasco y Pedro Miralles Martínez establecen los que consideran **cuatro ámbitos claves para plantear cómo habría de ser**, a su juicio, **planteada esta materia en las aulas: el objeto de estudio** (el hombre, la sociedad, las estructuras...), **el tiempo** (incluido en él la continuidad y el cambio), **el método de estudio** y **“las vías de difusión, argumentación y escritura de la Historia”**.

Así es cómo los autores nos explican los cuatro ámbitos. Vayamos con el primero...

El objeto de estudio de la Historia es el hombre y las sociedades y las estructuras sociales, y lo es desde que la **escuela de los Annales** pretendiera reinterpretar la Historia y sustituir la Historia de los acontecimientos por una Historia que fuera a la vez ciencia social, y desde que la historiografía marxista nos legara la función crítica de esa disciplina. Aunque el **posmodernismo** debilitaría a finales del siglo pasado “la idea de la Historia como un conocimiento veraz, destrozando la idea de un proceso unitario y de evolución”, su enfoque “ayudó a reforzar la idea de que la Historia es una narración”, una narración que, según el historiador británico **Lawrence Stone** entre otros, tiene que asentarse sobre el rigor metodológico que acerque al subjetivismo a niveles casi inexistentes y que consiga un conocimiento firme del pasado que además sea socialmente aceptado.

Cuando le llega el turno al tiempo en el estudio de esos cuatro ámbitos en que se ha de plantear la Historia en los centros educativos, los autores comienzan por hacer una distinción muy pertinente entre **cronos** y **kairós**. Si la primera hace referencia al “tiempo medible, cronológico”, con la segunda hablamos de “la oportunidad que antecede a la acción”, hablamos del “tiempo existencial, social y humano, tanto individual como colectivo”. El **kairós** es, ni más ni menos, “el tiempo interno de los procesos históricos concretos”. Para el historiador español **Pablo Antonio Torres Bravo**...

“*Cronos* representa la direccionalidad inevitable del futuro pasado, *Kairós* la complejidad multiforme de la realidad”.

Si *cronos* es el tiempo destructor, *kairós* es el tiempo constructor y explicador.

Ya el historiador francés Fernand Braudel sentó que el tiempo cronológico, es decir, la sucesión de los acontecimientos en el pasado, es sólo la *corteza* de la realidad, juna *corteza* que sirve para colocar, situar a los hechos históricos. Nada más. Pues el

tiempo histórico tiene sus propias dimensiones, las cuales van más allá de la mera cronología.

El historiador y especialista en didáctica de la Historia **Francesc Xavier Hernández Cardona** considera que en esas dimensiones de la temporalidad histórica confluyen **cronología, duración, continuidad/cambio y simultaneidad**, esto es, al *tiempo histórico* van a parar, son parte de él, lo conforman, los cambios y las permanencias sociales, las causas y las consecuencias de los acontecimientos históricos, además de los particulares ritmos de cada proceso histórico.

Los ámbitos tercero y cuarto fijados por Cosme Jesús Gómez Carrasco y Pedro Miralles Martínez son **el método y la construcción del discurso histórico**. Para ambos, la Historia ha de ser enseñada en el aula como lo que es, una **construcción**. El método del historiador es “la capacidad de interrogar a una fuente histórica, contextualizarla y buscar respuestas”: esa es **la clave de la Historia como disciplina**.

“El conocimiento histórico es posible cuando se construye a través de **pruebas**(la interrogación que realizamos a las fuentes históricas) y de **controles** (la revisión de una adecuada metodología de análisis de esas fuentes y de la correcta contextualización de las mismas”.

Las tareas de la enseñanza de la Historia

“Las enseñanzas no deben enfocarse desde la visión de las ciencias: de su completitud. No debe enfocarse desde la perspectiva del profesor: lo que puede enseñar un profesor determinado. El criterio debe ser la persona del alumno: lo que un alumno medio necesita aprender, y al mismo tiempo, está en condiciones de aprender.”

JOSÉ ORTEGA Y GASSET (pensador español del siglo XX)

Regresamos al asunto de la **utilidad de la Historia**. La Historia ha ido vista tradicionalmente como **magistra vitae** (maestra de la vida, podríamos decir), pues se consideraba que “el conocimiento de los hechos de los humanos aportaba enseñanzas de gran utilidad para la vida. En *Los espejos de Clío* se cita para atestiguar tal certeza a dos grandes de todos los tiempos, Cicerón y Miguel de Cervantes, un sabio latino de la Antigüedad, quien ya usó aquello de *magistra vitae*, y el moderno creador de la novela en su imperecedero *Don Quijote de La Mancha*.

“La Historia es testimonio de los tiempos, luz de la verdad, vida de la memoria, **maestra de la vida**, anuncio de la antigüedad”... Dijo Cicerón. Escribió, mejor dicho.

“La Historia, émula del tiempo, depósito de la acción, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo porvenir”. Escribió Miguel de Cervantes.

Se necesita la Historia para conocer cuanto ocurrió trascendientemente en el pasado humano, y es útil para saber a qué atenernos cuando sucedan situaciones parecidas, siempre y cuando sepamos analizar las causas y las consecuencias de aquellos hechos. Tanto el **conocimiento histórico** como **su enseñanza** tienen una **utilidad social**.

Y llegamos al meollo de este libro verdaderamente necesario: las tareas fundamentales y complementarias de la enseñanza de la Historia son, para sus autores la **función informadora** y la **función formadora**. Veámoslas.

La función informadora de la Historia busca que el alumno comprenda y así conozca lo que es la Historia. Como dijera el historiador francés **Lucien Febvre**, se trata “de comprender y hacer comprender”. Pero, además, la Historia, en este sentido *informador*, ha de enseñar a pensar proporcionando determinadas técnicas de trabajo.

La función formadora de la Historia pretende lograr “el desarrollo de la personalidad y la madurez del alumno”.

La finalidad de la enseñanza de la Historia, en la escolarización obligatoria, es “preparar a los jóvenes para incorporarse y participar de forma activa en la sociedad, sobre el principio de la comprensión racional y crítica de los procesos que han conformado y conforman la sociedad”. No puedo estar de acuerdo. Los alumnos, al aprender Historia, podrán “**desarrollar capacidades tales como la observación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y expresión, el ejercicio de la memoria y el sentido crítico**”. Ahí es nada. Todas esas competencias son imprescindibles, qué duda cabe, para el desarrollo de cualquier individuo en la sociedad, tanto personal como profesionalmente.

¿Y qué significaría, por el contrario, **relegar a la Historia** al cajón de lo que NO se enseñe en las aulas?

Para los autores de *Los espejos de Clío*, relegar la enseñanza de la Historia supondría perder el sentido crítico. También perder la memoria colectiva. Para Cosme Jesús Gómez Carrasco y Pedro Miralles Martínez, perder ambas significaría “debilitar a la sociedad en la defensa y consolidación de los humanos y los valores democráticos”. No veo que la *memoria colectiva*, esa entelequia ideologizada del pasado tenga que ver con la Historia, tal y como ellos mismos se preocupan en su obra por entenderla, pero en fin. Me quedo con la idea de que **relegar la enseñanza de la Historia debilitaría el sentido crítico de la sociedad civil**. Lo de *civil* lo añado yo.

Los autores vuelven sobre el asunto de la **utilidad de la Historia** y, para ello, se amunicionan de una catarata de visiones a ese respecto vertidas en su momento por historiadores de fuste. Si el historiador español **Julio Valdeón** consideraba a su disciplina como el nexo entre los tres planos en que tiene lugar la vida humana, esto es, pasado, presente y futuro, para el historiador estadounidense **Carl Emil Schorske** pensar *con ella*, con la Historia, sirve para orientarnos en el presente. El ya citado **E. H. Carr** vuelve al libro para decirnos aquello de que comprender el pasado es la clave que nos permite comprender el presente, el historiador francés Georges Duby escribió que la Historia nos permitía **agarrarnos al presente** y su paisano y también historiador **Pierrer Vilar** nos legó su certeza de que la Historia debe enseñarnos a leer un periódico (y a ver la televisión, como añaden los autores).

La Historia pertenece al ámbito de las ciencias humanas y sociales, a las que vertebraba pues es un “eje ordenador del pensamiento y una sólida base sobre la que apoyar la comprensión de todas las disciplinas vinculadas a la actividad humana”.

Es **imprescindible para los humanos**, por eso no puede verse relegada en los planes de estudios, y es imprescindible “porque da cuenta de la actuación de nuestros antepasados, lo que constituye, sin duda alguna, un excelente campo de pruebas a la vez que un adecuado referente a la hora de poner en marcha nuestras propias tareas”.

La forma en que se enseña la Historia

“La Historia que se enseña y se aprende en los niveles preuniversitarios es diferente al conocimiento histórico producido por la historiografía académica”.

Los autores consideran, y de ahí parten en este asunto nuclear del sistema educativo, que **“muy pocos están de acuerdo en cómo se enseña la Historia”**. Los investigadores de la didáctica de la Historia “creen que esta disciplina debe servir para reflexionar y

promover el espíritu crítico”. Algo que no se da en el sistema educativo español, como demostrarán a lo largo del libro.

Los debates en la dos últimas décadas sobre este tenor “han girado en torno a la **dualidad entre competencias y conocimientos conceptuales**: entre el papel que deben tener los contenidos sustantivos, las habilidades relacionadas con la práctica del historiador y las competencias educativas”.

Se trataría de concebir la formación histórica de los alumnos centrándonos en “**comprender la Historia como un método, como una manera de investigar desde esta área de conocimiento y, por lo tanto, aprender a pensar y reflexionar con la Historia**”. El reto de esta manera de plantear la enseñanza de la Historia radica en plantear su aprendizaje profundizando en los “contenidos procedimentales propios del historiador”. Tendría como objetivo, a mi modo de ver, lo que defienden los autores de *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*, **enseñar a los alumnos el oficio de los historiadores**. Ni más ni menos. Se trataría, en suma, de practicar una enseñanza de la Historia muy distinta de la que ahora mismo se lleva a cabo en España y en buena parte del mundo.

Existen, y los expertos en didáctica de la Historia así lo han señalado, **dos tipos de contenidos históricos**: de un lado, “los **contenidos sustantivos** o contenidos de primer orden, que intentan responder a las preguntas ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo? y ¿dónde? (fechas, conceptos, hechos concretos...); y de otro, los **contenidos estratégicos** o de segundo orden, relacionados con las habilidades de los historiadores (como son la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, o la perspectiva y la empatía histórica), es decir, con el empleo de diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado”. Unos serían contenidos **conceptuales**, los otros **procedimentales**.

Pues bien, en los currículos educativos españoles existe “una **sobrecarga de contenidos conceptuales frente a los procedimientos y las actitudes**. Esto conduce, en la práctica, a una didáctica meramente expositiva, lo que determinará una **enseñanza solamente memorística**, que aun siendo necesaria, no debe coartar la utilización de otras estrategias metodológicas propias de una enseñanza más activa. La consecuencia de un aprendizaje memorístico será el olvido temprano de lo *aprendido*, lo que a la larga provocará más fracaso escolar y menos *cultura humanística*”. Esa hegemonía de los contenidos factuales y conceptuales hace que quien los adquiera privados de los saberes

procedimentales acabe por entender la Historia “**como un saber cerrado, ya construido y descontextualizado**”, como algo meramente memorístico, lleno de datos, conceptos y las consabidas fechas que tantos aborrecen *per se*.

Los libros de texto españoles dedicados a la Historia

“La Historia, como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno socio-político actual y de cualquier proceso histórico mediante el análisis de causas y consecuencias. Aquí radican sus mejores posibilidades formativas”.

JOAQUIM PRATS y JOAN SANTACANA (historiadores españoles en activo, especialistas en didáctica de la Historia)

Comoquiera que los autores no lo hacen, conviene decir que **los libros de texto son, en el sistema educativo español, la traducción que**, de los currículos legislados y publicados por las autoridades educativas, **les hacen a los prescriptores** de los materiales didácticos **unos editores profesionales**.

Dicho lo cual...

“El énfasis que ponen los libros de texto españoles en las **narrativas maestras de la construcción de la nación**, y en encajar el devenir histórico de la misma en un proceso europeo, provoca que otros contenidos (muchos de ellos de carácter social y económico) queden artificialmente encajonados en **tópicos y estereotipos**, a pesar de tener una gran trascendencia para comprender nuestro presente.”

Cosme Jesús Gómez Carrasco y Pedro Miralles Martínez no sólo *culpan* a los libros de texto de transmitir y reproducir estereotipos sociales, también *acusan* de ello a los **medios de divulgación histórica**.

Cuando los autores analizan **las “superficiales” actividades propuestas en los libros de texto españoles**, *la cosa empeora*:

“La gran mayoría de actividades de los manuales españoles analizados plantean un tratamiento superficial de los contenidos históricos en comparación con los libros de texto ingleses. La mayoría de los ejercicios que plantean los manuales españoles son de *cortar y pegar*, seleccionar parte de la información anteriormente ofrecida para

recordarla o reproducirla, con escasa presencia de la reflexión o competencias de pensamiento histórico. Con este tipo de ejercicios no se desarrolla en el alumnado la capacidad de razonar o interrogarse sobre los fenómenos o hechos históricos presentados”.

Son actividades muy guiadas, **más relacionadas con competencias como la lingüística que con aquellas ligadas al pensamiento histórico**. Que no exista ninguna competencia relacionada con el pensamiento histórico en el currículo explícito español no es óbice para que los autores de *Los espejos de Clío* puedan desconsiderar de esta manera tan poco matizada la labor de las editoriales de libros de texto.

En este estudio de las actividades en los manuales didácticos españoles, volvemos a leer en la obra analizada una absoluta descalificación de lo que sobre la disciplina histórica se enseña en los centros educativos españoles:

“El peso abrumador que posee la memorización de contenidos y la reproducción sistemática de información en los libros de texto españoles indican un tipo de enseñanza tradicional y académica, alejada de los preceptos del pensamiento histórico y de habilidades cognitivas complejas sobre Historia.”

¿Y qué decir de las imágenes de los materiales didácticos elaborados para los profesores por las editoriales? Que son **inadecuadas**:

“En general todas las editoriales dan prioridad a la decoración del libro sobre un uso más complejo de la imagen que mejore las habilidades del alumnado para el análisis de los conocimientos históricos. Todo esto se constata con una menor presencia de las imágenes informativas (mapas, gráficos, diagramas, etc.) y la escasez de imágenes explicativas (con un vínculo estrecho con el texto y que permita, por tanto, analizarlo y entenderlo mejor)”

El mal uso de la iconografía en la enseñanza española preuniversitaria española daña la comprensión que los alumnos pueden tener de los acontecimientos del pasado. Ese mal uso se centra en el abuso de las imágenes meramente decorativas y su débil relación con el texto central.

¿Y cómo se les evalúan los aprendizajes históricos a los alumnos españoles preuniversitarios?

Al analizar la evaluación que se hace de la Historia en el sistema educativo español, sale a relucir en *Los espejos de Clío* algo fundamental, que lo que se les enseña a los alumnos está **más dirigido a evaluar el objeto de conocimiento que el sujeto que conoce**, que lo que se hace es **desatender “los procesos cognitivos que la disciplina histórica podría y puede favorecer”**.

Lo que se evalúa del contenido disciplinar se lleva a cabo “como si fuera un conocimiento estático, imperecedero e inmutable”, prestándose más atención a la **cantidad** que a la **calidad** de la información evaluada. Y es que lo que se evalúa por lo general son **“hechos y datos descontextualizados”**, de tal manera que esa hegemonía del examen de contenidos conceptuales termina por ser la causa principal de los problemas que tiene la enseñanza de la Historia en la Primaria y la Secundaria españolas.

“Se enseña aquello que se evalúa, y el procedimiento de evaluación determina la metodología de enseñanza y aprendizaje”.

Y en el trasfondo de todo esto se encuentra una nueva pregunta que resulta ahora mismo pertinente: si lo que se pretende es que los alumnos comprendan la Historia, **¿qué significa comprender la Historia?** Leamos una vez más a Cosme Jesús Gómez Carrasco y Pedro Miralles Martínez:

“Contrariamente a la creencia popular, **saber Historia no significa acumular la memorización de hechos, conceptos, fechas, etcétera**. La **comprensión de la Historia** implica otros elementos y está relacionada con unos complejos procesos de pensamiento histórico. La Historia es una práctica que se forma en una comunidad de investigadores que plantean preguntas, buscan las respuestas en las evidencias que nos han llegado del pasado, y las analizan con una metodología y un enfoque teórico propios. Por lo tanto, se adquiere ese tipo de pensamiento histórico mediante la participación gradual en la práctica del historiador.”

En los exámenes de Historia que se llevan a cabo en los centros educativos españoles de Primaria y Secundaria Obligatoria, por finalizar con este asunto concreto, “predomina una **evaluación basada en la repetición acrítica de información puntual**. Si saber Historia no significa memorizar hechos, fechas y datos del pasado, la evaluación del conocimiento histórico no puede limitarse a estos elementos. La insistencia en ellos reproduce la creencia epistémica errónea que muestra al pasado y la Historia como realidades miméticas [algo que es esencial en esta obra y, como sabemos, quedó sentado

en ella desde el principio]. Con este tipo de ejercicios, los alumnos no entienden la Historia como una disciplina que formula hipótesis sobre el pasado, y que intenta demostrarlas a través de evidencias y de un método riguroso de análisis. Al contrario, **piensan en la Historia como un saber cerrado, poco práctico**, cuyo conocimiento se basa en la acumulación de datos del pasado, a menudo descontextualizados.”

Propuestas innovadoras para la mejora de la enseñanza de la Historia

Este modelo educativo que venimos describiendo de la mano de los autores viene siendo cuestionado por una parte significativa del profesorado preuniversitario y de sus propios formadores y las principales propuestas de innovación pedagógica y didáctica son las siguientes: el **planteamiento de asuntos que provoquen la controversia como acicate de la reflexión** y la argumentación histórica de los alumnos sobre lo que de relevante existe en el pasado, sobre todo en relación a la conciencia histórica y la carga ética de la Historia; el **cambio en la metodología docente** que refuerce los procesos de indagación; y el **uso de fuentes primarias que acerquen el verdadero oficio de los historiadores a los alumnos** que aprendan Historia.

Tres son los ámbitos en los que se plantean las más influyentes experiencias innovadoras. En el primero, **se combina el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia “con la formación ciudadana y con la conciencia histórica y social”**. En el segundo, **se promueve un cambio drástico de la metodología docente empleada en el aula** muy en la línea de las nuevas maneras de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, un cambio dirigido fundamentalmente a fomentar las estrategias de indagación en contraposición a las tradicionales de mera exposición *magistral*. En el tercero, lo que se pretende es nada más y nada menos que **introducir en el aula el método del historiador** y con él enseñar la función de la Historia y los fundamentos del pensamiento histórico, básicamente por medio del trabajo con fuentes históricas.

En suma

“El modelo de educación histórica hegemónico en el **currículo LOMCE** [la ley educativa en vigor en España cuando se escribió el libro y yo estoy escribiendo mi reseña del mismo] y en la mayoría de libros de texto utilizados en el aula reproducen una **visión epistemológica de la Historia de forma descriptiva, lineal y acrítica.**”

El foco principal del currículo y, por consiguiente, de los manuales “recae en la nación española como sujeto histórico”. De tal manera que, si bien, el conocimiento histórico se fundamenta en una metodología, la empleada por el oficio del historiador, basada en el análisis de fuentes y pruebas históricas y en habilidades que puedan crear una correcta argumentación; finalmente, lo que en realidad se da en España durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia es **un modelo de educación histórica que “presenta un discurso de la construcción de la nación caduco, levemente edulcorado y maquillado”, un modelo “androcéntrico en el que la imagen del hombre sigue asociándose al liderazgo, y la mujer, salvo excepciones puntuales, es representada encajonada en anticuados estereotipos de género”, un modelo, en definitiva, “pobre desde la perspectiva cognitiva, competencial y gnoseológica”**.

Lo que aprenden los alumnos preuniversitarios españoles sobre la Historia es muy decepcionante desde el punto de vista del oficio del historiador. No es desde luego la disciplina histórica tal y como se la entiende en la actualidad. Lo que aprenden es **“un relato histórico basado en un discurso lineal y simplista del pasado”**. Lo que aprenden es “un discurso coincidente con los objetivos románticos de la Historia” (ampliamente superados por los historiadores vivos) que coincide con el nacimiento de los Estados-nación a lo largo del siglo XIX. Lo que aprenden se fundamenta en “la transmisión de una memoria colectiva que ensalza el valor de los padres fundacionales y de los héroes de la nación”. Y todo esto que aprenden los alumnos preuniversitarios españoles se combina con **“una baja exigencia cognitiva”** que acaba por proporcionarles **“una educación histórica carente de la dimensión ética necesaria para vivir en sociedades democráticas”**.

Mi conclusión

Lo que se enseña (en España) con el nombre de HISTORIA en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria no es normalmente Historia, sino el sucedáneo que nunca nos hemos atrevido (nunca SE HAN atrevido los legisladores) a sustituir por lo que en realidad es mi oficio de historiador.

Cosme Jesús Gómez Carrasco y Pedro Miralles Martínez: *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar* (Sílex ediciones, 2017)