

Pensamiento histórico e historia global: nuevos desafíos para la enseñanza

MARIO CARRETERO RODRÍGUEZ
Catedrático de Psicología
de la Universidad Autónoma de Madrid

Los comienzos de la investigación sobre pensamiento histórico

Un autor pionero en la investigación comparativa sobre enseñanza de la historia, el francés Ferro (1981 y 2002), en su obra *Cómo se enseña la historia a los niños del mundo entero*, afirmaba que las historias escolares influían en nuestras vidas y en nuestras visiones sobre el pasado y determinaban enormemente nuestra visión del mundo.

Releí esta idea numerosas veces a lo largo de las últimas décadas desde que vengo trabajando en estas cuestiones y confieso que en alguna ocasión me pareció, si no equivocada, sí, al menos, exagerada. Sin embargo, unos treinta años después de la publicación de esta obra, sin duda seminal en este campo de estudio, la frase parece más certera que nunca. Es decir, la historia escolar de numerosos países (Carretero, Grever y Berger, 2017) se encuentra repleta de versiones del pasado que, más que dar sentido historiográfico al estudio de las relaciones causales de carácter temporal, lo que ofrecen básicamente es amplificar la voz oficial, y a menudo única, del Estado nación. Así, de forma similar a los cuentos de hadas que han influido en nuestra mente, como puso de manifiesto hace algún tiempo el libro también seminal de Bettelheim (1977), los relatos históricos escolares tienen una influencia decisiva en nuestra visión del pa-

sado, el presente y el futuro. Precisamente para cambiar este estado de cosas (que lamentablemente están volviendo a suceder, como vemos en los casos de numerosos países, comenzando por Rusia y EE. UU. –Carretero *et al.*, 2022–), se ha venido desarrollando la idea de pensamiento histórico en la enseñanza de esta disciplina.

Las primeras investigaciones sistemáticas acerca de estas cuestiones tuvieron lugar en los años ochenta de siglo pasado en el Reino Unido (Dickinson, Lee y Rogers, 1984), motivadas por la idea de que, a la hora de aprender historia, no solo es importante la transmisión de contenido sustantivo, sino también (o, quizás, sobre todo) el desarrollo del pensamiento histórico. Así, es preciso que el alumnado conozca los hechos, las fechas y los lugares, pero también por qué y cómo se produjeron los acontecimientos históricos, y, para ello, es esencial tener en cuenta la forma en que los historiadores llevan a cabo su actividad académica. De esa manera, se podría evitar, entre otras cosas, que la historia se confundiera con alguna versión de los cuentos de hadas, sobre todo de carácter nacionalista. La extensa y fructífera investigación actual sobre estas cuestiones presta especial atención a cómo los estudiantes y los ciudadanos en general entienden los conceptos, el tiempo, la causalidad histórica y aspectos relacionados (Carretero, Berger y Grever, 2017). Cabe decir que estos desarrollos británicos, que han inspirado a muchos investigadores, tuvieron un eco temprano en nuestro país gracias a los esfuerzos de Joaquín Prats (1989) y de su equipo, que desde entonces han venido ocupando un espacio central en este ámbito. Creo que una idea que atraviesa toda la obra de Prats es, precisamente, la idea de que la historia es una ciencia social y como tal debería enseñarse. En este sentido, su trabajo no solo ha sido pionero en nuestro país, sino que se ha situado en la línea de los trabajos más influyentes de carácter internacional.

Enfoques actuales

En primer lugar, podemos destacar los trabajos de Wineburg (2001), quien enfatiza la enseñanza de métodos historiográficos adaptados didácticamente al nivel de los alumnos, en lugar de centrarse en la simple memorización rutinaria de los conteni-

dos históricos, como hemos indicado. Básicamente, Wineburg se ha basado en la existencia de tres heurísticos que se usan en la solución de problemas históricos. Es decir, la *corroboración*, esto es, el acto de comparar documentos entre sí; la *comprobación* del origen de las fuentes, y la *contextualización* o la actividad de situar un documento en un contexto temporal y espacial concreto en el que fue producido. Estas y otras ideas relacionadas generaron el desarrollo de programas educativos que han tenido un gran impacto en las escuelas de EE. UU. y de otros países (véase el proyecto Stanford History Education, concretamente el proyecto es el TPS teaching with primary sources and Civil Online Reasoning).

Es en este sentido como se utiliza el término *pensamiento histórico*, como también lo hacen las iniciativas relacionadas lideradas por Peter Seixas (2017). El enfoque, desarrollado en Canadá (véase <http://historicalthinking.ca>), respecto a la idea de la conciencia histórica, tiene una clara influencia de autores alemanes, como Rüsen (1989). La historia debería enseñarse no solo para proporcionar una comprensión del pasado, sino también para generar una posición consciente entre alumnado y ciudadanía en general de los problemas y futuros posibles de las sociedades contemporáneas.

Este programa educativo ha desarrollado seis conceptos esenciales que denomina *de segundo orden*, para diferenciarlos de los *de primer orden*, que serían los conceptos sustantivos sobre temas históricos, como, por ejemplo, *feudalismo*, *imperialismo*, *neolítico* y *similares*. Así, estos conceptos de segundo orden, o *metaconceptos*, estarían subyaciendo a todos los de primer orden y serían los siguientes: *a)* significación del problema histórico en cuestión, *b)* evidencia a través de fuentes primarias o de otro tipo, *c)* continuidad y cambio del proceso histórico, *d)* causas y consecuencias, *e)* perspectivas históricas teóricas relacionadas con la interpretación, y *f)* dimensiones éticas del pasado.

Pensar históricamente a través del diálogo

En el contexto europeo, Van Boxtel y Van Drie (2017) han desarrollado una fructífera iniciativa de enseñanza a través de un marco dialógico. Este trabajo deriva de las contribuciones men-

cionadas anteriormente acerca del fomento del pensamiento histórico y también hace hincapié en el uso de documentos y pruebas. Siguiendo algunas ideas ya clásicas de Vigotsky, enfrentan a los estudiantes en las aulas con una serie de actividades dialógicas en las que tienen que comparar y evaluar diferentes puntos de vista sobre un mismo tema histórico. Más específicamente, estas actividades proponen hacer preguntas históricas, conectar eventos, desarrollos y acciones a través de una contextualización histórica, usar conceptos históricos sustantivos (hechos, conceptos y cronología), conceptos históricos de segundo orden y apoyar las afirmaciones con argumentos y pruebas basados en fuentes previamente evaluadas el alumnado.

Finalmente, el trabajo de nuestro equipo (Carretero, 2018; Carretero *et al.*, 2022) ha desarrollado la importancia del enfoque de cambio conceptual en el pensamiento histórico. Treinta años de estudios cognitivos sobre la adquisición de conocimientos y el aprendizaje han demostrado el peso de las representaciones previas de los estudiantes para fines educativos. Las mentes de los estudiantes y de los ciudadanos en general no son una *tabula rasa* cuando se enfrentan a problemas históricos en contextos formales o informales. Al contrario, están muy influidos por sus concepciones preexistentes, que serán cambiadas con éxito, o no, dependiendo de la calidad de la enseñanza que reciban.

Por un lado, el conocimiento previo, a menudo cercano a los prejuicios y estereotipos, desempeña un papel esencial en el proceso de aprendizaje y es crucial entender plenamente cómo los conceptos históricos pueden transformarse en representaciones más complejas y disciplinares del pasado. Por otro lado, muchos conceptos históricos de estudiantes y ciudadanos provienen de narrativas maestras nacionales, que consisten en representaciones idealizadas y esencialistas, y, por eso mismo, muy anecdóticas y simplistas. Es clave tener en cuenta que al menos la mitad de los contenidos históricos de cualquier plan de estudios están centrados en la historia nacional. Por lo tanto, un modelo de pensamiento histórico debe incluir formas de facilitar un aprendizaje complejo de las narrativas maestras y sus conceptos asociados. Por ejemplo, en el caso de España, se suele considerar en la escuela que la llamada Reconquista supuso la «fundación» de España como nación. Esa posición ha sido claramente cuestio-

nada por la propia historiografía (Ríos Saloma, 2011) mediante investigaciones que muestran que la idea de reconquista es una invención de comienzos del siglo XIX para dar cobertura narrativa a la naciente nación moderna en que pretendía convertirse España tras la invasión napoleónica (Álvarez Junco, 2002).

Historia nacional versus historia global

Numerosos autores han discutido qué historia enseñar y por qué es un debate central en tiempos tan desafiantes como los actuales (Carretero, 2008). Su contribución parte del reconocimiento de la pérdida de poder político que están sufriendo los Estados nación actuales en el contexto de globalización. Asimismo, nuevos agentes políticos de orígenes étnicos, religiosos y culturales diversos compiten entre sí para ser reconocidos como sujetos nacionales emergentes que reclaman derechos históricos basados en su memoria colectiva. Este es el caso de los afroamericanos en EE. UU., de los norteafricanos en Francia y de la población musulmana en toda Europa. Por último, la migración se cuenta entre los factores que producen inestabilidad política e ideológica en los Estados nación actuales. Estos factores dibujan un escenario complicado para la enseñanza de la historia, teniendo presente que el objetivo tradicional de esta asignatura ha sido, precisamente, contribuir de manera significativa a la construcción de las identidades nacionales tradicionales a través de narrativas históricas maestras.

Así, conviene recordar que tradicionalmente ha habido, y sigue habiendo, dos tipos de objetivos en la enseñanza de la historia en la mayoría de los países que hemos definido como románticos e ilustrados, porque sus características y sus funciones se derivan de sus respectivas raíces intelectuales en el Romanticismo y la Ilustración (Carretero, 2011). En otras palabras, se supone que la historia se ha enseñado en todos los sistemas escolares nacionales atendiendo a dos objetivos diferentes y hasta cierto punto contradictorios: hacer que los estudiantes «amen a su país» (Nussbaum y Cohen, 2002) y hacerlos «entender su pasado» para tener una conciencia histórica. En una vena romántica, la educación histórica es una estrategia fundamental utilizada para lograr: a) una evaluación positiva del pasado, presente y fu-

turo del propio grupo social, tanto local como nacional; y *b*) una identificación con la historia política del país. Por el contrario, en un sentido ilustrado se trata de promover el fomento de ciudadanos críticos capaces de una participación informada y efectiva en los cambios históricos tanto de la nación como del resto del mundo. Obviamente, esto debería incluir la crítica de la propia comunidad local o nacional, o incluso de unidades políticas más grandes. Y entonces es ahí donde entra la necesidad de replantearse el conocimiento de esas unidades políticas y culturales, que, sin duda, hoy día ya no son la nación, sino unidades más amplias, como la Unión Europea, América Latina o incluso el planeta, ya que, por más que seamos ciudadanos de naciones específicas, también somos miembros de la misma especie.

Desafíos para una educación histórica con sentido de futuro

A la luz de la investigación actual en el contexto internacional, y teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, podríamos decir que los principales desafíos para la investigación y las aplicaciones en este campo son los siguientes:

- La necesidad de producir un modelo integrado de pensamiento y conciencia histórica, incluyendo los avances actuales en este campo, pero también los nuevos desarrollos, particularmente en un sentido dialógico y multiperspectivista.
- La importancia de ir más allá de las historias nacionales en la enseñanza de la historia, incorporando temas socialmente relevantes para el planeta en su conjunto que afectan a toda la especie humana, como la historia de género, la globalización y las migraciones.
- La relevancia de las herramientas críticas para que los estudiantes y los ciudadanos establezcan relaciones relevantes entre el pasado y el presente, así como para superar las visiones esencialistas y simplistas del pasado.

Agradecimientos

Las ideas de este texto, de hecho, han sido posible gracias al apoyo de los proyectos de investigación y www.making-histories.eu del Programa Horizon de la Unión Europea, dirigidos por el autor (PID2021127529OBI00 - MINECO-FEDER) (www.histandmem.com).

Referencias bibliográficas

- Álvarez Junco, J. (2001). *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Taurus.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. IAP.
- Carretero, M. (2018). Narrativas maestras y enseñanza de la historia en la escuela y en la sociedad. En: A. Delgado y A. Rivera (eds.). *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la historia e identidad nacional* (pp. 29-41). Comares.
- Carretero, M., Berger, S. y Grever, M. (eds.). (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan.
- Carretero, M., Cantabrana, M. y Parellada, C. (eds.). (2022). *History education in the digital age*. Springer.
- Dickinson, A. K., Lee, P. J. y Rogers, P. J. (1984). *Learning history*. Heinemann Educational Publishers.
- Nussbaum, M. y Cohen, J. (2002). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía global*. Paidós.
- Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias «Germanías-75» e «Historia 13-16». En: M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (eds.). *La enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 201-210). Visor.
- Ríos Saloma, M. F. (2011). *La Reconquista. Una construcción historiográfica. Siglos XVI-XIX*. UNAM-Marcial Pons.
- Rüsen, J. (1989). The development of narrative competence in historical learning-An ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness. *History and Memory*, 1(2), 35-59.
- Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. En: M. Carretero, S. Berger y M. Grever. *Palgrave handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave Macmillan.

- Van Boxtel, C. y Van Drie, J. (2017). Engaging students in historical reasoning: The need for dialogic history education. En: M. Carretero, S. Berger y M. Grever. *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 573-589). Palgrave Macmillan.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Temple University Press.