

La Consolidación de la Enseñanza de la Historia en Gran Bretaña tras la Segunda Guerra Mundial: Culturalismo, Civismo y Formalismo Cognitivo

Luis Gómez, A.*

1. Introducción: el fin de la actividad bélica y la necesidad de cambios en el sistema educativo

Una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, y restañadas a lo largo de los años cincuenta algunas de sus heridas, las fuertes transformaciones que tuvieron lugar en el seno de los países europeos -y, por supuesto, también en Norteamérica- reavivaron el ya clásico discurso encaminado a poner de relieve cómo la nueva época que comenzaba necesitaba un sistema

educativo radicalmente distinto cuyas finalidades se encaminaran con claridad hacia la comprensión de los cercanos horrores bélicos, preparando ciudadanos comprometidos con la defensa del sistema democrático liberal y capaces de insertarse en un sistema productivo cada vez más complejo; para lo cual se realizaron reformas educativas cuyos avatares en diversos países europeos puso de manifiesto García Garrido (1988) en el análisis comparativo realizado entre 1985-86 sobre los planes de estudio del Tercer Ciclo de E.G.B (edades 12-15).

(*) Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, Edificio Interfacultativo, Avda. de los Castros, s/n, E-39005 Santander; tfno (942) 20 11 69; fax: (942) 20 11 73; correo electrónico: luisal@ccaix3.unican.es Estas reflexiones se incluyeron en un trabajo académico mucho más amplio sobre los problemas de la Didáctica de la Historia (Luis, 1997). Los interesados por la continuación de nuestro discurso pueden consultar un reciente artículo (Luis, 1997a) que también formaba parte de la investigación citada.

Las exigencias planteadas al conjunto del sistema educativo conllevaban la necesidad de repensar nuevamente el papel que desempeñaría cada una de las materias que lo componían: entre las cuales, por supuesto, se encontraba la Historia. Los clásicos enfoques culturalistas, con un fuerte acento en los contenidos nacionales, estaban claramente condenados. De esto se hacía eco Ballard (1971, pág. 6, sub. AL) en su prólogo como compilador a un libro, indicando cómo se les requiere a los profesores que justifiquen las razones que explicarían la permanencia de sus materias en el currículo de una escuela moderna. Las dificultades que tenían para hacerlo eran enormes, debido a que "... the material they put across day after is palpable useless."⁽¹⁾

A pesar de ser conscientes de lo complicado que es el asunto, creemos que las demandas que se hacen a las materias concretas proceden de ámbitos o "fuentes" diversas, entrecruzadas y sujetas a contingencias nacionales específicas: a) la sociológica, defendiéndose un concepto de cultura mucho más dinámico-procesual frente al estático enciclopedismo de épocas anteriores. Como idea básica, quizás pudiera señalarse la (ya vieja) demanda de que la escuela prepare para la vida; lo cual al menos en una primera fase- originará la aparición de proyectos curriculares integradores como el *History, Geography and Social Sciences* (Blyth, 1973) y la orientación

inicial con poso pedagógico de otros como el *History 13-16*. b) Epistemológica, puesto que tanto desde la escuela de los Annales como desde planteamientos procedentes del marxismo, los enfoques cuantitativos o de corte neohistoricista se propondrán para el aula conceptualizaciones y métodos de trabajo característicos de una manera diferente de entender la labor del historiador y sus virtualidades formativas. c) Psicopedagógica: al elaborarse prácticamente durante estos cincuenta años todos los discursos curriculares a los que ya nos hemos referido, consolidándose, además del conductismo, un potente discurso cognitivo sobre cómo se producen los aprendizajes que tendrá gran impacto en la teoría y en la práctica de la enseñanza de la Historia.

2. Del culturalismo al formalismo de una "Nueva Historia" preocupada (en cierto modo) por las necesidades de los alumnos

En otras ocasiones (Luis, 1995) hemos puesto de relieve los rasgos básicos del concepto de cultura tradicional, definida a partir de contenidos que venían determinados por todo aquello que se consideraba relevante en las disciplinas que formaban parte del currículo escolar. Por hombre culto o mujer culta se entendía aquella persona dominadora

de tales qués; la enseñanza era el proceso mediante el cual se transmitían adecuadamente a través de los oportunos métodos o estrategias didácticas. El carácter más complejo del conocimiento y los avances producidos en las teorías explicativas del aprendizaje plantearon cada vez con más insistencia dos cuestiones: la necesidad de seleccionar los contenidos y prestar atención a los postulados que se derivaban de la Psicología a la hora de guiar la práctica de la enseñanza.

En el caso de la Historia desde comienzos del pasado siglo se había defendido su valor formativo, señalando que su aprendizaje ayudaba a lo siguiente: a) a conocer el pasado; b) a entender el presente, considerado en buena medida como herencia -más o menos lineal del mismo-; c) a formar al ciudadano desde el punto de vista cívico. Esta “vieja” enseñanza de la Historia -respecto al sesgo y al contenido concreto con que se revisten los tres puntos en la versión positivista o historicista- transmitía fundamentalmente información-hechos-datos: es decir, una parte de los actuales contenidos cognoscitivos. Aunque desde el punto de vista de las declaraciones teóricas el pasado se entendía como medio para poder entender el presente, lo cierto (González Muñoz, 1996, págs. 152-153) es que la consideración que se tenía del “hecho” histórico y la concepción positivista de ciencia hacían que el mismo quedara prácticamente fuera de la enseñanza; lo cual, se creía,

garantizaba la objetividad en el tratamiento de las cuestiones. La Historia tematizada era básicamente político-militar; se manejaba un concepto lineal de tiempo y los agentes sociales que determinaban el curso de los acontecimientos históricos pertenecían a las clases dirigentes. Todo ello, muy en concordancia con una determinada y reducida clientela estudiantil. Es cierto que ya desde el siglo XVIII se abrió paso la defensa del papel que desempeñaba el conocimiento histórico en el proceso de concienciación ciudadana; y tampoco puede olvidarse la aguda defensa que hizo R. Altamira⁽²⁾ de la enseñanza de la Historia como instrumento de desarrollo personal o educadora de la inteligencia, pero los esfuerzos de la ILE y de otras instituciones por difundir y mejorar los estudios de historia fueron minoritarios.

2.1. Psicología piagetiana y renovación de la enseñanza de la Historia

Los campos desde donde vienen elementos que intervienen en la modificación de la enseñanza de la Historia durante las décadas de los años sesenta y setenta son variados; si bien se mencionan siempre los referidos a las fuentes señaladas: sociológica -generalización del sistema educativo al conjunto de la población, alargamiento de los niveles obligatorios de enseñanza

hasta los 16 años y necesidad de conectar los contenidos escolares con las demandas sociales-; epistemológica evolución de la teoría historiográfica y reformulación del valor educativo del conocimiento histórico-; y psicopedagógica -aparición de nuevos modelos didácticos y auge de teorías cognitivas sobre cómo se producen los aprendizajes-.

Aunque sin dejar de lado las dos primeras⁽³⁾, creemos que en esta fase fueron muy importantes los impulsos derivados de la aplicación al aula de las ideas piagetianas y de conceptualizaciones didácticas que primaban la eficiencia. Un entendimiento más procesual de la cultura, la primacía que se otorgaba en la “nueva Historia” a los procesos en detrimento de los contenidos-productos del aprendizaje, así como la confluencia de este punto de vista con una lectura del pensamiento de J. Piaget en la que se enfatizaba la necesidad de que todas las materias contribuyesen al desarrollo en los alumnos de las capacidades básicas (formales) del pensamiento, y la aparición en los Estados Unidos de teorizaciones que buscaban hacer más eficaces los aprendizajes fijando con exactitud -mediante la construcción de taxonomías- los objetivos que debieran aprenderse, pondrán en marcha -en Gran Bretaña (Domínguez, 1987) y en los Estados Unidos- un importante proceso de cambio en la DH⁽⁴⁾.

La traducción a la enseñanza histórica de algunos supuestos de la

vasta obra de J. Piaget que resaltaban los aspectos formalistas ya citados se hizo en dos aportaciones vertidas al castellano: Peel (1972) -quien ya se había ocupado años antes del desarrollo intelectual durante la adolescencia (Peel, 1965⁽⁵⁾- y Hallam (1983), en un artículo impreso originalmente en 1969; junto a ellas conocemos seis más: cuatro firmadas por el propio Hallam (1967, 1971, 1972, 1979), una redactada por De Silva (1972) y otra por Thompson (1972), que es el segundo trabajo del primer bloque de colaboraciones incluidas en el *Handbook for History Teachers* editado por Burston Green (1972)⁽⁶⁾. Generalmente se critica en todas ellas un cierto optimismo piagetiano, la problemática de los cambios y las dificultades -y, con ello, el atraso⁽⁷⁾- que conlleva la adquisición de las capacidades formales en el campo del razonamiento histórico.

Dentro de este ambiente intelectual, D. J. Shemilt puso de relieve en unas jornadas que se celebraron en Madrid en el mes de mayo de 1984 las bases del proyecto inicialmente llamado *History 13-16* -y posteriormente *History Project*-, financiado por el *School Council* británico desde el año 1972. La fundamentación de este trabajo pionero era entonces peculiar, puesto que pretendía llevarse a cabo apoyándose en tres puntos: el papel formativo que se otorgaba a la Historia, el grado de desarrollo evolutivo de los alumnos, y -de gran significación- la defensa de la tesis de P. H. Hirst

según la cual la Historia era una **forma de conocimiento** debiendo ser impartida como tal (Shemilt, 1987, pág. 180) porque, como se indicaba -resaltado con con tipografía especial- en la primera de las cuatro tesis justificativas de la estructura interna del proyecto, "... los alumnos únicamente podrán dar sentido a lo que se les enseña sobre el pasado en el caso de que comprendan la lógica, métodos y perspectivas peculiares a la disciplina"⁽⁸⁾. Ante la imposibilidad de delimitar con claridad los contenidos que debieran enseñarse, en las páginas siguientes se plantean como finalidad de la enseñanza de la Historia la adquisición de varias metas cuyo rasgo fundamental es el de **reflejar tanto la naturaleza** -según D. J. Shemilt- **del conocimiento histórico como la peculiar manera con la que el historiador desarrolla su trabajo**. Lo cual se pone claramente de relieve al analizar el contenido de las cinco secciones propuestas para desarrollar a lo largo del curso. A partir de ellas se desprenden dos cosas: primero, el énfasis en la estructura sintáctica (o procedimental) de la disciplina, y, segundo, la propuesta de un programa fundamentalmente **temático** que **no** sigue el clásico "continuum cronológico". La inexistencia de ese acuerdo sobre la Historia poniendo en primer plano el objeto de su estudio llevó a los defensores de la "nueva Historia" a buscar el consenso en la vertiente instrumental⁽⁹⁾.

2.2. Un discurso eficientista para la enseñanza de la historia

Como es sabido, el discurso eficientista sobre la enseñanza se impuso en los Estados Unidos con gran fuerza. Entre las múltiples tareas que debían realizarse para garantizar un mejor rendimiento de la misma se encontraba la de precisar con el mayor detalle posible las metas que debían alcanzarse, para lo cual B. S. Bloom y colaboradores elaboraron con fines evaluadores a partir del año 1971 las correspondientes taxonomías en cuatro volúmenes que comenzaron a publicarse en castellano años más tarde⁽¹⁰⁾.

Al calor de la difusión de estas ideas, The Historical Association publicó en el año 1971 un trabajo firmado por Coltham-Fines (1982) -Educational Objectives for the Study of History. A Suggested Framework-, cuyo contenido se difundió rápidamente ejerciendo ya desde muy pronto una enorme influencia⁽¹¹⁾.

En el marco de ese contexto reformista iniciado en los años sesenta, la asociación británica estimuló la reflexión en torno a la significación de la Historia como materia escolar favoreciendo la aparición de proyectos curriculares renovadores. La aportación de J. B. Coltham y J. Fines es una propuesta conductista de definición de objetivos educativos para la enseñanza de la Historia, la cual -aunque el título

de la traducción castellana no lo aclare- se presenta como "... base de discusión entre los profesores" (pág. 165).

Tras señalar primeramente lo que **no** es un objetivo educativo, exponen (pág. 138), en la línea de la pedagogía conductista, sus tres rasgos fundamentales: a) descripción de la conducta del estudiante que denota el aprendizaje de algo; b) indicación de lo que cualquier observador puede ver (y juzgar) que hace el alumno; c) expresión de la actividad de aprendizaje requerida.

Una vez realizada tal tarea, proponen una clasificación de los objetivos educativos referidos a la Historia, diferenciando dentro del conjunto o sistema cuatro subelementos, niveles o partes que están interconectadas: aspectos volitivo-afectivos (sección A); cuestiones cognitivas (secciones B y C) en donde "... se hace un análisis de la forma específica de conocimiento, la historia, hacia la cual estos comportamientos afectivos han de ser dirigidos" (pág. 140, sub. AL); finalmente, la parte D se ocupa de mostrar aquellos asuntos relacionados con la contribución de la historia a la educación general de los estudiantes "... tanto dentro como fuera de la escuela ..." (pág. 161).

Globalmente, conviene no perder de vista que los autores mantienen una concepción **no tradicional** de la enseñanza de la Historia, que aparece varias veces expuesta como "método del historiador" o "forma de conocimiento". Y justamente por eso lo referido a los bloques B y C es susceptible de

ser abordado mediante objetivos de tipo operativo.

Además, se insiste en que la descripción sucesiva de elementos no implica necesariamente ni jerarquía ni necesidad de relación progresiva con las edades de los alumnos. Más bien, aun admitiendo que algunos elementos suponen capacidades de desigual rango, se pretende explicar que el conjunto de las capacidades de categorías han de trabajarse en todas las edades y lo que debe cambiar es la presentación del material y el grado de intensidad de las mismas en función de factores varios como el dominio del lenguaje verbal y escrito: es decir, a partir de destrezas básicas de carácter general. La relación tampoco sería lineal o de causa y efecto entre un elemento y otro sino de interacción.

3. La primacía de lo sintáctico (disciplinar) sobre lo semántico (cívico-ciudadano) como reformulación de una "nueva historia" a la búsqueda de aceptación política

Sin dejar (del todo) de lado la legitimación clásica del valor formativo de la enseñanza de la Historia que defendía su posición en el currículo atribuyéndole como gran meta o función genérica (Fusi, 1985) la preservación de la memoria colectiva, gracias a la

transmisión de contenidos culturales del pasado a los que se otorgaba un valor educativo intrínseco, ya vimos cómo la “nueva Historia” adoptó una estrategia muy distinta. Concebida como forma de conocimiento, se decía, era una asignatura con grandes potencialidades en lo que se refiere a la satisfacción de las **necesidades de los alumnos** y al desarrollo de su inteligencia mediante unos procesos de aprendizaje que se entendía de modo muy distinto al tradicional. Las críticas a la “vieja Historia” que se enseñaba pusieron en cuestión una triple falta de fundamentación: sociológica, epistemológica y psicopedagógica. A paliar estas lagunas se dirigieron justamente las propuestas enmarcadas bajo el rótulo de “nueva Historia” que -desde enfoques científicistas y formalistas, pero con una lectura de la disciplina **como medio** para ayudar a satisfacer demandas estudiantiles que favorecieran sus aprendizajes contribuyendo a la **mejora de su ciudadanía**-, pretendieron dar un nuevo sesgo a su enseñanza en la dirección (González Muñoz, 1996, pág. 156) de un saber hacer en la que los objetivos “... aparecen ... bien como una moderada introducción a los métodos de la historia o, más a fondo, como un verdadero tratamiento de estos métodos.”

Desde mediados de los años setenta, y hasta la promulgación de una nueva Ley de Educación (Education Reform Act) en 1988, el giro tan brusco del culturalismo al formalismo, los

devaneos con propuestas efficientistas al establecer los objetivos educativos de la “nueva Historia”, un análisis de las dificultades que planteaba el aprendizaje de la Historia que se apoyaba en una lectura reductora y formalista de la teoría piagetiana y, especialmente, aquella definición de la Historia mucho más por sus métodos-procedimientos que por su objeto-contenido, originarán la **reconstrucción del discurso inicial y la propuesta de sustituir el viejo código disciplinar por otro -teórico- que entiende a la Historia como una forma de conocimiento cuya asimilación enriquece la inteligencia de los alumnos y dentro del cual la antigua dimensión semántica -el ámbito conceptual- se subordina a la sintáctica-procedimental.**

Sin menospreciar la importancia de otros factores, creemos que, al menos en cierto modo la década comprendida entre 1978 y 1988 pudiera muy bien caracterizarse como una fase en la que la tarea fundamental consistirá en precisar la naturaleza de la disciplina como forma de conocimiento y buscar apoyo a los problemas que planteaba el aprendizaje de la Historia, reconociendo la especificidad del conocimiento social -y, por lo tanto, también del histórico- cuya asimilación no podía ser explicada consistentemente desde enfoques piagetianos formalistas. Conjuntamente con ello conviene no olvidar **la sustitución del gobierno**

laborista por otro enormemente conservador-, las estrategias organizadoras de los contenidos que se proponen desde el gremio de los historiadores se orientarán cada vez con más intensidad hacia enfoques disciplinarios.

3.1. 1978: una fecha clave para la renovación de la enseñanza de la Historia en Gran Bretaña

Pero, dirán los lectores, ¿por qué fijar como punto de partida dicho año? Toda datación contiene habitualmente algo de arbitrariedad, si bien en este caso deseáramos que la nuestra no fuera (al menos del todo) gratuita. La nueva orientación que se desea dar a la enseñanza de la Historia se verá reforzada por la aparición de una obra editada por Dickinson-Lee (1978) en la que los más prestigiosos especialistas -no está todavía D. J. Shemilt- se dedican a justificar en nueve capítulos buena parte de los componentes o dimensiones de la Historia como forma de conocimiento, si bien las contribuciones más significativas se ocupan de la proposicional -P. J. Lee sobre la explicación y la comprensión- y de la procedimental el tema del uso de las fuentes en la docencia y en la investigación histórica con el que abren la obra Dickinson-Gard-Lee (1978). Por si fuera poco -y Rodríguez Frutos (1985, págs. 31-32) ya hacía mención a ello

aquí en España-, Gard-Lee (1978) expusieron las importantes razones por las que rechazaban los supuestos básicos incluidos en el pionero trabajo de Coltham-Fines (1982) publicado, como ya dijimos, en 1971. Además -si bien no suele mencionarse-, en el capítulo tercero se incluyen unas atrayentes reflexiones de Goodson (1978) en torno a la problemática de la innovación curricular - *New Views of History: From Innovation to Implementation*-, usando como caso concreto el del proyecto que nos ocupa⁽¹²⁾. Junto a esta obra, si bien en una línea más integradora como se desprende de las consideraciones finales que hizo el primero de los editores-, Jones-Ward (1978) compilaron la aparición de un librito, titulado significativamente *New History. Old Problems*, en el que destaca la presencia de una aportación de Booth (1978) en donde se ponen de manifiesto ciertas insuficiencias de los primeros estudios de base piagetiana sobre la enseñanza de la Historia cuyos supuestos, resultados y propuestas para la enseñanza fueron resumidos descriptivamente por Zaccaria (1982), en una contribución recogida en *The History Teacher* también en el año que nos ocupa⁽¹³⁾. Finalmente -y sin ánimo de exhaustividad-, el número 44 de una serie que publica *The Historical Association* recogió una **importante contribución** de Rogers (1978) -*The New History: theory into practice*- cuyo contenido servirá de punto de partida en el proceso reformulador de una

estrategia defensora del valor formativo de una peculiar manera de entender la Historia y las -hacia 1960-ideas brunerianas, a pesar de que no se mencione explícitamente en este folleto el ya antiguo artículo de P. H. Hirst aparecido por vez primera en 1965 y del que existe una versión castellana editada en 1977 a partir de la reimpresión inglesa de 1972.

3.2. La crítica a las propuestas eficientistas desde una historia entendida como “forma de conocimiento”

Pese a estar de acuerdo con algunos de los reparos que J. B. Coltham y J. Fines hicieron en 1971 a la enseñanza tradicional **desde la perspectiva de la “nueva Historia”**, A. Gard y P. J. Lee publicaron una réplica⁽¹⁴⁾ -«Educational Objectives for the Study of History» Reconsidered- que ha de entenderse como una crítica al modelo eficientista que defendían los primeros -puesta especialmente de relieve en la definición operativa de objetivo, y, fundamentalmente, como expresión de su **radical disconformidad** con respecto a “... alguna de las suposiciones sobre la imaginación histórica, la interpretación y la evidencia basadas en los contenidos sustantivos de las muchas categorías establecidas a través de su sistema.” (Gard-Lee, 1982, pág. 169)

En relación con lo primero, se apoyan en ideas de E. W. Eisner y L. Stenhouse para rechazar una conceptualización tecnicista de la enseñanza que enfatiza mucho más en los resultados del aprendizaje que en los procesos que conducen a los mismos, con lo que “... corremos el peligro de ver el contenido de un modo puramente instrumental” (pág. 177)⁽¹⁵⁾; además, la aceptación de un objetivo en función de que pueda comprobarse de modo claro su adquisición no tiene presente la peculiaridad de las formas de comprensión histórica.

Junto a ello, y pasando al segundo y trascendental asunto, rebatieron con fuerza el análisis que se hacía de la Historia en la propuesta de los estudiosos conductistas ya que vieron en la misma una gran carga de subjetividad: a) en el mero entendimiento emocional de la imaginación; b) en la falsa separación que se hacía de los tres ámbitos clásicos del conocimiento; c) en el hecho de que tanto genéricamente como en lo relativo a la “explicación e interpretación” se enfatizase más en los resultados del aprendizaje que en los caminos o vías que conducen al mismo⁽¹⁶⁾; d) en la consideración de la evidencia histórica como una categoría de «objetos» y la sobrevaloración del entorno local como suministrador de fuentes acerca del pasado que podrían ser usadas por los estudiantes con mayor provecho que otras procedentes de ámbitos más lejano⁽¹⁷⁾.

El riesgo de que la tarea del histo-

riador se deslizara por la senda de la subjetividad era, pues, grande; la precisión del enfoque, aparente (pág. 188); se había dejado de lado la peculiar naturaleza de una Historia entendida como forma de conocimiento; y, además -ya a un nivel estratégico-institucional- de imponerse tales ideas reductoras se daría (pág. 189, sub. AL) "... mucha munición a aquellos que desean invertir los avances importantes que ya se han logrado en la enseñanza de la Historia, **puediendo distorsionar su futuro progreso.**"

Los especialistas más interesados por la mejora de la enseñanza de la Historia dedicaron la mayor parte de sus esfuerzos a luchar por su presencia específica en el currículo, insistiendo en su contribución al desarrollo cognitivo de los estudiantes. Ello conllevó la traslación y defensa de las ideas de P. H. Hirst, en función de las cuales la Historia era una forma de conocimiento que tenía, según señaló el coordinador nacional del proyecto History 13-16 (Shemilt, 1980, pág. 12) en *The Devil's Locomotive*, "... its characteristic logic, methods and perspectives"; desarrollando a continuación unas tesis respecto a cuatro componentes básicos que formaban parte de ellas y que fueron expuestos en Madrid el año 1984 en una aportación ya citada (Shemilt, 1987, págs. 179-80)⁽¹⁸⁾. Precisamente en el mismo año de su visita a España salió al mercado *Learning History*, una obra dirigida por Dickinson-Lee-Rogers

(1984) que cuenta con la colaboración de firmas como las de P. J. Lee, P. J. Rogers, D. Shemilt, el propio A. K. Dickinson, y D. Thompson, autores todos ellos que se esforzaron en analizar aspectos incluidos mayoritariamente dentro de dos componentes que se consideraban básicos en este (hirstiano) modo de entender la Historia: el proposicional -narración, explicación- y el procedimental (evidencia, empatía)⁽¹⁹⁾.

Junto a estos trabajos, la contribución final de Aldrich (1984) puso de relieve **que la "nueva Historia"** -caracterizada en libros como el editado por Ben Jones (1973) por priorizar el aprendizaje de los procedimientos frente al de los contenidos, por usar como criterios de selección los objetivos educativos y las habilidades históricas que deseaban alcanzarse, y por el empleo del popularmente llamado *Enquiry Method*- **no era tan reciente como pregonaban algunos de sus voceros**, puesto que desde comienzos de la centuria actual existen antecedentes de autores que postulaban algo muy similar a lo que se hacía en Gran Bretaña en los inicios de la década de los años setenta. Consecuentemente, concluía (pág. 222), todo ello "... reflects the fact that the new history of today is but the most recent in a series of new histories which in the last 100 years have enriched and enlarged the teaching and study of the subject."

El conjunto de la aportación de R. E. Aldrich es muy significativo desde el

punto de vista institucional, puesto que su lectura del pasado a la búsqueda de aportaciones con las que relativizar lo nuevo trata igualmente de **evitar que se impongan puntos de vista que definan el valor educativo de la enseñanza de la Historia más a partir de la fuente pedagógica que de la epistemológica**. Así, por ejemplo, al comentar los dos supuestos básicos sobre los que descansa el libro *The Teaching of History* de Dennis Gunning aparecido en 1978 a saber, la importancia concedida al aprendizaje de conceptos siguiendo ideas de Piaget y Bruner y la posibilidad de aislar y desarrollar habilidades intelectuales específicas, a partir de los trabajos de Bloom, menciona un problema serio y plantea una duda: "(...) New history in schools is thereby cutt off from history as understood by academics, most schoolteachers and children, and the general public. Whereas the ahistorical dimension raises the question as to how much of the new history is genuinely new, the unhistorical dimension prompts the query as to how much of it is genuinely history." (pág. 217)

La nueva recopilación que hizo Portal (1987) es una buena prueba de dos cosas: por un lado, la insistencia de autores ya conocidos como P. J. Rogers o D. Shemilt en la defensa de los aspectos específicos del conocimiento histórico en la línea de los ya citados, si bien ha de tenerse presente que se incluyen aquí no solamente nuevos nombres sino también otros temas

como el de la introducción de las nuevas tecnologías -computadoras- en la enseñanza de la Historia y el curriculum. De todos modos, quizá el matiz a retener es el referido a la contribución sintética de Booth (1987) -*Agas and Concept: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching*- criticando las insuficiencias de un enfoque formalista⁽²⁰⁾, preocupado por el desarrollo de las capacidades básicas del pensamiento y escasamente interesado en los contenidos que se impartían y en ciertas peculiaridades del conocimiento histórico que se manifiestan en la contribución de D. Shemilt incluida en el capítulo tercero: *Adolescent Ideas About Evidence and Methodology in History*.

4. A modo de conclusión: del culturalismo tradicional al formalismo cognitivo moderno

Aunque hemos acotado temporalmente nuestras reflexiones al período comprendido entre mediados de los años cuarenta y finales de los ochenta del siglo actual, lo cierto es que la polémica en torno a la enseñanza de la historia en Gran Bretaña ha girado siempre en torno a una cuestión fundamental: la necesidad de encontrar criterios selectores de contenidos que garantizaran la correspondencia de estos últimos con nuevas exigencias que procedían de los avances produci-

dos en muy diversos campos: sociológico, psicopedagógico y, sobre todo, epistemológico.

El punto de partida respecto al qué enseñar, es siempre la referencia crítica a los rasgos de una (teóricamente superada, pero fuertemente anclada en las rutinas cotidianas de aula) enseñanza tradicional de la Historia: en concordancia con un enfoque dentro del cual el saber disciplinar desempeñaba un enorme papel -tanto en lo referido a la selección como a la secuencia y a la organización de los contenidos- y con un modelo didáctico transmisivo, se señalaban dos defectos fundamentales conectados entre sí: el considerar como fin de la enseñanza la mera transmisión de esos productos culturales y el alejamiento de los mismos de las preocupaciones estudiantiles; todo ello se agravaba mediante el empleo de metodologías que, además, no tenían en cuenta de modo suficiente lo que ahora conocemos por significatividad psicológica de los contenidos.

Una primera vía de discusión y, por tanto de renovación, vino desde un doble frente. Por un lado se criticó con fuerza ese entendimiento culturalista de la enseñanza y su desconexión con la vida cotidiana; unido a ello, y por el otro, todo un movimiento pedagógico defendió con fuerza desde finales del pasado siglo la necesidad de utilizar puntos de vista psicocéntricos y no solamente logocéntricos en la temática que nos ocupa. Cuestión esta que se

vió reforzada por las evidencias aportadas desde la -piagetiana, en los inicios- teoría psicológica con respecto a los “qués” que impartidos a ciertas edades y al cómo se realizaba tal labor.

La consecuencia de todo esto fue la búsqueda de criterios para aminorar el carácter enciclopédico de los programas, pero siempre sin poner de ningún modo en cuestión ni el sesgo disciplinar de la pauta empleada para ello ni -en lo fundamental- la secuencia cronológica. Así, por ejemplo -y todos los trabajos manejados lo ponen de relieve- aparecieron propuestas temáticas: bien en el sentido de las realizadas por M. V. C. Jeffreys (1935, 1936) en la revista *History* sobre el papel que podían desempeñar las Lines of Development⁽²¹⁾, estudios en profundidad acotados en un corto espacio temporal -el denominado patch approach⁽²²⁾, períodos concretos como el contemporáneo o ramas disciplinarias como la económica, la Historia mundial, etc..

Tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial se aceleran varios procesos de gran importancia para entender las discusiones que se plantean en torno a la selección de los contenidos en todas las materias que forman parte del currículo. A grandes rasgos destacan dos: la defensa de un entendimiento más dinámico y formalista de la enseñanza y, además⁽²³⁾, el auge de modelos didácticos tecnicistas; todo ello enmarcado en un amplio movimiento que defendía la orientación del currículo en torno a los rasgos

básicos de la estructura de las disciplinas científicas.

Dentro de un contexto de apogeo del instrumentalismo se consideró como actividad prioritaria de la enseñanza la (previa) explicitación de los objetivos hacia los que debía dirigirse; ya que, ningún tipo de actividad educativa -se decía- podía ser pensada sin esa aclaración por adelantado de las metas hacia las que estaba orientada. Una vez realizada tal tarea -y a modo de medios- se emplearían los contenidos y maneras organizativas que pareciera procedentes; o, como proponía más elaboradamente H. Taba: de la plataforma de metas generales se derivaban los correspondientes objetivos de conducta, a través de procesos fundamentados científicamente.

Sin dejar de pivotar sobre las disciplinas como fuentes orientadoras en la selección de contenidos -y con algunas experiencias de alternativas secuenciadoras que no seguían totalmente la pauta tradicional-, la década de los años setenta se caracteriza por una relectura de lo significativo en el ámbito disciplinar. Mientras que tradicionalmente había interesado la dimensión más factual del ámbito cognoscitivo en lo que a los conocimientos se refiere, ahora, muy unido al pensamiento bruneriano, primó la preocupación por centrar los aprendizajes en torno a los componentes sintácticos de las disciplinas; con lo que, al principio, de acuerdo con esas orientaciones procesuales más ge-

néricas, el esfuerzo se desplazó hacia el aprendizaje de conceptos y procedimientos cuya adquisición asegurara la competencia en ciertas destrezas básicas del pensamiento⁽²⁴⁾. En los Estados Unidos, bajo la dominancia de esa racionalidad instrumental, y en el marco de una tradición que ha primado desde hace tiempo el área de los Social Studies, esto se plasmó en esa triple consideración de la disciplina propuesta por Taba et al. (1971, págs. III-IV; 19-27, 2830) y que ha sido manejada aquí en trabajos hechos en el entorno de Pilar Benejam: *Key concepts*⁽²⁵⁾, utilizados a modos de hilos que cruzan los diversos cursos; *Main and Organizing Ideas*, usadas como focos en la selección y organización de los contenidos y que representan los aprendizajes más importantes; y *specific facts and cases*, empleados como ejemplos concretos en la organización de actividades que permitan a los alumnos apropiarse de los anteriormente citados postulados básicos que, además, eran seleccionadas usando cuatro criterios: *Validity, Significance, Durability* y *Balance*.

Desde comienzos de los años ochenta, dentro de un contexto político **crecientemente conservador**, la orientación disciplinar del currículo de Historia vuelve a ganar fuerza; si bien ahora, su legitimación es de otra clase. Por una parte, el valor formativo de la misma se sitúa en la nueva (hirstiana) manera de entenderla, muy distinta al proceder utilizado a comienzos de la

década de los años setenta dentro del movimiento de la “nueva Historia”: como forma de conocimiento, la Historia tiene una gran potencialidad en la estructuración de los procesos de pensamiento de los alumnos; para lo cual es del todo necesario que los aprendizajes se orienten de modo tal que los discentes puedan aprehender el peculiar modo de un razonamiento histórico caracterizado sobre todo por la especificidad de los componentes de dos de sus dimensiones básicas: la proposicional y la procedimental. La selección de contenidos en Historia ha de prestar atención a los procesos de producción de conocimientos del historiador: aprendiendo a manejar el uso histórico de conceptos “proposicionales” -como los de narración, causalidad, empatía, etc.-, y captando la peculiaridad de las fuentes históricas, su validez, fiabilidad y el específico manejo que se hace en esta disciplina de las mismas.

Frente al tradicional “enseñar Historia” se postula ahora la importancia del “enseñar a historiar”; lo sintáctico no solamente se impone sobre lo semántico, sino que uno y otro no acaban de fusionarse **en la práctica** con los fines que encabezan las correspondientes normativas legales. Pero, como sabrán ya nuestras lectoras y lectores, a los problemas que conlleva esta nueva estrategia refundamentadora del valor formativo de las enseñanzas históricas le hemos dedicado atención en otro lugar.

5. Notas

- 1) Y continuaba diciendo que la legitimación de la historia en el currículo “... does not lie in the acquisition of specified portions of the sum total fact.” En matemáticas, se funcionaba de otro modo; y, pese a ser tipos de conocimiento diferentes, la necesidad de buscar nuevos criterios de selección no podía esperar. Ahora bien, el punto partida en el debate debía tener claro que no hay “... single event or historical character which rates as a sine qua non in a history syllabus. Some may be more desirable than others, but none are essential (...)”
- 2) ALTAMIRA, R. (1891): La enseñanza de la Historia. Edición a cargo de Rafael Asín Vergara. Madrid, Akal, 1997, 357 págs. (La primera versión de este trabajo se publicó en 1891, pero la edición de Akal se basa en un segundo trabajo ampliado que puso en el mercado cuatro años más tarde la madrileña Ediciones Librería de Victoriano Suárez).
- 3) La evolución sociopolítica explica la preocupación por los importantes proyectos integrados en el campo de las Ciencias Sociales que aparecieron en la segunda década citada, así como una lectura fuertemente formativa de las posibilidades que ofrecía cada materia incluida en el currículo escolar.

Junto a ello, la lectura educativa que se hizo de las ideas de P. H. Hirst (1972) aparecidas en 1965 y traducidas al castellano en un libro compilado por R. Peters- sobre la potencialidad de la “nueva historia” darán un sesgo significativo y de gran calado a la discusión didáctica en Gran Bretaña.

- 4) Y lo mismo aconteció, por supuesto, con la de la Geografía. Aunque no podamos detenernos sobre este tema, léase la pronta traducción castellana de los artículos firmados por Gould (1975) y McNee (1975) referidos al ámbito norteamericano; respecto al caso inglés, consúltese la obra editada por Boardman (1985). Como visión global remitimos al estado de la cuestión firmado por Capel-Luis-Urteaga (1984), artículo que, conjuntamente con el del colega británico, ha sido valorado en Luis-Guijarro (1992, págs. 101 y 122, 123). La trascendencia de todos estos cambios para la docencia, y la necesidad de comprenderlos contextualmente, fue puesta ya claramente de relieve en la introducción que el Grupo Cronos (1986) elaboró para presentar las ideas expuestas por I. Lacoste sobre *La enseñanza de la Geografía*, en un curso que tuvo lugar en el ICE salmantino durante el mes de marzo del año anterior.
- 5) En una pequeña nota bibliográfica (Carretero, 1983, pág. 220) señala-

ba cómo la mayoría de los estudios hechos en Inglaterra sobre la enseñanza de la historia se elaboraron “... en relación con, o a partir de, la obra de E. A. Peel (*The nature of adolescent judgment*) que, a nuestro modo de ver, no presenta demasiadas diferencias con la obra piagetiana.” Por otro lado, conviene resaltar que el trabajo específico de E. A. Peel apareció en 1967. En la recopilación editada este mismo año por Burston-Thompson (1967), E. A. Peel publicó dos trabajos sobre la problemática psicológica de la enseñanza de la Historia, uno de los cuales -Peel (1972), de cuya existencia daba ya cuenta de modo genérico Rodríguez Frutos (1985)-, fue parcialmente traducido al castellano por la editorial Morata.

- 6) Esta contribución fue ya manejada por Domínguez (1993, pág. 24) en su tesis doctoral; de todos modos, conviene indicar que es una segunda edición revisada y ampliada de la primera aparecida en 1962. Otro trabajo importante, en cuyos diez capítulos se refleja buena parte de la discusión en torno a la problemática planteada por la “nueva historia”, es *The Aims of History*, publicado por Thompson (1969). El interesado por el contenido del proyecto de investigación educativa llevado a cabo por E. A. Peel y R. N. Hallam puede consultar el estado de la cuestión de Zaccaria (1982, págs. 193 y ss.) -escrito en el año

1978-, puesto que en el mismo se detalla el contenido básico de sus aportaciones y se citan análisis de otros especialistas como un trabajo editado en 1967 por Elton (1970) - de orientación neo-historicista según hemos podido comprobar y en donde solamente dentro del bloque final, el IV sobre Teaching, se avanzan en dos capítulos, págs. 178-212, ideas sobre qué historia y cómo enseñarla en los niveles no universitarios-, McNaughton (1966), Jones (1970) y Honeybone (1971), cuyo discurso, en la línea piagetiana, fue glosado críticamente por Rogers (1978, págs. 27 y ss.) en el capítulo tercero de su importante trabajo *The New History: theory into practice*. Conviene resaltar que las aportaciones de R. N. Hallam fueron muy bien valoradas en su momento, puesto que se preocupaban por las dificultades de la enseñanza de la historia poniendo mucho más énfasis en el contexto cotidiano de la práctica del docente. La necesidad de prestar atención a cómo se producían los aprendizajes era para el compilador de una obra clásica (Ballard, 1971, pág. 12) del todo evidente, siendo "... clearly useless to construct a syllabus which is admirable in theory, but bears no relationship to a child's level of perception." Respecto a la recepción de todas estas ideas en Estados Unidos, es interesante la consulta de del

trabajo firmado por Downey-Levstik (1991) incluido en el *Handbook* coordinado por Shaver (1991). Al parecer, la preocupación de R. N. Hallam por estos temas comenzó con la preparación de una inédita master thesis que se defendió en la universidad de Leeds en 1966; nueve años más tarde, y también sobre el tema de su especialidad, se doctoró en la misma institución. Sobre todos estos temas, véase la recapitulación hecha por Wineburg (1996) incluida en el *Handbook of Educational Psychology* editado por D. C. Berliner y R. C. Calfee.

- 7) Resumiendo los resultados de los trabajos empíricos que llevó a cabo R. N. Hallam, Zaccaria (1982, págs. 193-194) señalaba cómo "... los niños aprenden a pensar sobre el contenido histórico en el estadio operacional formal mucho después de cuando trabajan con materiales científicos y matemáticos." Unas líneas más abajo se indica como cifra 4 años. Similar punto de vista, pero referido ahora a las conclusiones obtenidas por E. A. Peel y R. N. Hallam, puede consultarse igualmente en la pág. 196.
- 8) A continuación (págs. 180-81) se reproducen los cuatro rasgos definidores que Hirst (1972, págs. 128-29) consideraba básicos para toda forma de conocimiento: aparato conceptual propio; modos de relacionar y articular los conceptos; formas de presentación de pruebas

en apoyo de la validez de sus proposiciones; y ciertas maneras (en el sentido de técnicas o métodos) específicas de desarrollar las investigaciones. En otro orden de cosas, deseamos señalar que Hirst (1972, págs. 131) **no** incluyó a la geografía entre las siete materias citadas: matemáticas, ciencias físicas, ciencias humanas (human sciences), historia, religión, literatura-artes y filosofía. Respecto a ello, léanse las reflexiones hechas por Graves (1985, pág. 74) hace ya más de veinte años en su capítulo cuarto dedicado a exponer la problemática de la geografía y otras disciplinas "... que en cierto modo son parásitas de las formas de conocimiento al adoptar sus conceptos y usar sus pruebas de verdad." Para una valoración de esta clásica aportación, véase Luis-Guijarro (1992, págs. 163-164). Los interesados por una panorámica global con interpretaciones no del todo coincidentes con las nuestras, pueden consultar el trabajo de Souto (1990) publicado en la *Geo-Crítica* n° 85.

9) Como en su momento puso atinadamente de relieve Domínguez (1993, pág. 23) durante todo este primer período "... la enseñanza de los métodos del historiador, el gran desarrollo que adquieren las actividades basadas en fuentes de primera mano, será uno de los rasgos más definitorios de las

nuevas propuestas de enseñanza en Inglaterra. Los contenidos dejaron de ocupar el lugar que siempre habían disfrutado en los programas y su lugar lo ocuparon ahora los métodos, o sea, las habilidades y destrezas propias de la metodología histórica." En la línea argumentativa de las corrientes renovadoras se sitúan dos recopilaciones: una, el ya citado *Handbook for History Teachers* editado por Burston-Green (1962); y otra, los *Studies in the Nature and Teaching of History* editados por Burston-Thompson (1967) en los que se recogió el trabajo mencionado de E. A. Peel.

10) Los 23 capítulos han ocupado más de 1.400 páginas. En lo que a nosotros respecta, puesto que permite entender más atinadamente el tema que nos ocupa, llamamos la atención sobre el XVI -incluido en el tomo segundo-redactado por Orlandi (1975) sobre *Evaluación del aprendizaje en los estudios sociales de la escuela secundaria*. A la hora de delimitar las conductas en los estudios sociales se diferencian (págs. 252-259) tres grandes categorías: conocimiento (de hechos) y comprensión (de conceptos, generalizaciones, estructuras y modelos); habilidades (de investigación, juicio crítico y participación en el grupo democrático); y actitudes-valores (para tres tipos de compor-

tamientos que se consideran convenientes: el intelectual, el social y el democrático). En el apartado dedicado a la propuesta del contenido en los estudios sociales (págs. 264) se diferencian para la historia seis bloques a los que se les relaciona con los tipos de conducta mencionados: Foco de la historia; Análisis de las épocas; Consideraciones temáticas; Método de indagación; Historiografía; y Problemas e interpretaciones de la historia.

- 11) Algo que señalan Gard-Lee (1982, pág. 168) al comienzo de su crítica realizada en 1978, haciendo mención a un punto de vista difundido en un trabajo editado por Ben Jones (1973) cuya relevancia para entender los principios de la new history ya la resaltó Domínguez (1993, pág. 23). Las versiones castellanas fueron incluidas en su momento en el libro editado por Pereyra (1982), autor que se ocupó igualmente de resaltar su importancia en el prólogo a la recopilación (Pereyra, 1982a). Junto a un primer capítulo metodológico, los problemas relativos a la selección y organización de los contenidos los aborda Chaffer (1973), avanzando ideas que parcialmente veremos luego traducidas al castellano a partir de otra obra aparecida en 1975 (Chaffer-Taylor, 1982).
- 12) Aunque comentaremos en breve su contenido, llama poderosamente la atención cómo -usando similares

fuentes que D. J. Shemilt, A. Dickinson, J. Domínguez o P. Maestro- sus diagnósticos y propuestas van en otra dirección al no dejar de lado el componente práctico-político de todo proceso innovador. Los interesados por la obra de I. F. Goodson pueden consultar la reseña que efectuamos de un reciente libro (Goodson, 1995) en el nº 1 del Anuario *Con-Ciencia Social* publicado por la editorial Akal el pasado verano.

- 13) Carretero (1983, pág. 222) lo referencia como si se hubiera editado en el año 1980, pero, realmente, esta colaboración de M. A. Zaccaria se publicó en el volumen XI, nº 3, 1978, págs. 323-340.
- 14) También por esas fechas, si bien en el capítulo tercero de su folleto, (Rogers, 1978, págs. 27-35), ponía serios reparos a las propuestas conductistas de 1971 y a otras contribuciones sobre aspectos psicológicos del aprendizaje histórico, hechas apoyándose en interpretaciones formalistas del pensamiento piagetiano. De todos modos (Rogers, 1978, págs. 29-31), pero usando igualmente un trabajo de J. B. Coltham -editado también en 1971 por *The Historical Association: The Development and Thinking and the Learning of History-*, ha de resaltarse que otra discrepancia **importantísima** tiene que ver con la **naturaleza del conocimiento histórico** que se despren-

de de ciertas argumentaciones empleadas tanto en esta aportación, como especialmente, con las ideas defendidas por J. B. Coltham y J. Fines en su famoso artículo de 1971, que es sometido aquí (Rogers, 1978, págs. 31-35) a una crítica muy similar a la que realizaron el mismo año Gard-Lee (1978).

- 15) Olvidando que (pág. 179) "... los procesos complejos de pensamiento involucrados en el ejercicio de la capacidad de enjuiciamiento de tales casos - al decidir la importancia que ha de dársele a una gama de diferentes consideraciones- no puede ser representada por una lista de «comportamientos»". Un poco más adelante (pág. 180) se critican las relaciones de objetivos «atómicos» que se proponen para la enseñanza de la historia como resultado del marco conductista de partida, concluyéndose (pág. 181) el epígrafe tercero con una nueva objeción puesto que "... el enfoque de «objetivos», construido al menos de este modo, no ofrece una mayor claridad y precisión sino una mayor confusión e incoherencia."
- 16) Dejando de lado que la "... interpretación no debe ser vista simplemente como un «producto» o la conclusión de la historia, sino como algo que sugiere modos de contemplar la evidencia; suministrando un sistema para utilizar esta evidencia con vistas a formular unas afirmaciones (assertions

en el original, AL) y, cuando sea necesario, una narrativa coherente. Las interpretaciones no son productos finales acabados, sino parte del proceso de investigación. (...)" (págs. 184-185)

- 17) A. Gard y P. J. Lee opinaban de otro modo: "(...) No está claro que esto sea así. No es necesariamente más fácil para el alumno comprender la evidencia de la historia local como tal evidencia, que la de la historia nacional o extranjera. No se puede asumir el hecho de que la historia local provoque un mayor estímulo; puede ocurrir que el interés de los alumnos más jóvenes se despierte del mismo modo con situaciones alejadas de su propia experiencia." (págs. 186-187)
- 18) Véanse en esta misma dirección los cinco enfoques que Dickinson (1988, pág. 81) tomó prestados de P. Lee, exponiéndolos en unas jornadas celebradas en Salamanca durante el mes de mayo de 1987. Especialmente, el tercero: La enseñanza de la Historia como transmisión de conceptos sustantivos; el cuarto: La enseñanza de la Historia como transmisión de conceptos estructurales de segundo orden; y el quinto: La enseñanza de la Historia como transmisión de destrezas, habilidades y métodos históricos.
- 19) D. Shemilt redactó el tercer capítulo titulado Beauty and the Philosopher: Empathy in History and

Classroom; P. J. Lee hizo lo mismo con un cuarto titulado *Historical Imagination*. El trabajo de Thompson (1984, pág. 168) es relevante, puesto que se ocupa de los dos aspectos que han influenciado mayoritariamente la enseñanza de la historia en las escuelas: "... the move to a concept of history that emphasizes the methodology of the subject and requires the extensive and developing use by the pupils of sources as evidence, from which they reconstruct a picture of the past; and secondly, a concern with analysing the development of central aspects of the pupils' thinking and understanding in history based on how they respond to and comprehend actual historical situations." Junto a la polémica sobre la conexión existente entre los contenidos y los métodos, sintetizada en las págs. 171-172, puso igualmente de relieve -siguiendo ideas de A. Dickinson, P. Lee y P. J. Rogers publicadas en 1978- la insuficiencia de trabajos orientados a partir de las pautas de J. Piaget o E. A. Peel, ya que "... the procedures and observations of both are based on and relate much more closely to problems and reasoning that are characteristic of science rather than history." (pág. 173)

- 20) En el marco de una línea antigua, puesto que ya nos referimos a una contribución suya de 1978; véase

también, Booth (1983); según indica Lamont (1971, pág. 204, nota nº 13), presentó en 1967 en la Universidad de Southampton una MA Thesis inédita: *A Critical Analysis of the Secondary School History Curriculum*. Las aportaciones de este autor sobre la enseñanza de la historia son importantes, sintetizándose (Booth, 1969) en su *History betrayed*; esta obra, editada por Longman en su *Curriculum Reform Series*, fue manejada por Rogers (1978) en un folleto en el que, desde un entendimiento de la historia como "forma de conocimiento" -aunque no se cite a P. H. Hirst-, se plantea en el capítulo tercero, tomando como ejemplo el trabajo de Honeybone (1971), la necesidad de revisar las aplicaciones piagetianas en el campo de la enseñanza de la historia. Sobre las insuficiencias del enfoque piagetiano y otras alternativas, léase la revisión hecha por Downey-Levstik (1991).

- 21) Y, por supuesto, también en una obra de 1939 que se reimprimió nueve años más tarde: *History in Schools. The Study of Development* (Jeffreys, 1948). Una panorámica sobre estos dilemas en los inicios de la década de los años setenta la ofreció Chaffer (1973) en el capítulo tercero del libro *Practical Approaches to the New History* editado por Ben Jones (1973).
- 22) Sobre el que, siguiendo en parte

una obra de W. Lamont aparecida en 1972, se manifestaba críticamente Rogers (1978, págs. 21 y ss.).

23) No se olvide que Tyler publicó sus *Basic Principles of Curriculum and Instruction* en 1949; con posterioridad, en 1962, apareció el famoso *Curriculum Development* de H. Taba.

24) Además -véase a este respecto las primeras formulaciones del proyecto *Historia 13-16-*, debido a la influencia de un contexto sociopolítico progresista y a la aparición de conceptualizaciones que ponen en cuestión el eficientismo, en una primera fase se produjo una cierta liberación de las tradicionales secuencias cronológicas y organizaciones disciplinarias del currículo. Junto a todo ello, y desde enfoques curriculares de tipo práctico, se hicieron otras propuestas a las que no podemos prestar atención en el marco de este artículo.

25) Son once del tipo denominado estructurantes: causalidad, conflicto, cooperación, cambio cultural, diferencias, interdependencia, modificación, poder, control social (societal), tradición y valores. A través de obra y/o la de Banks-Cleggs (1977, pág. 90) han ido llegando al público español gracias a los trabajos de los colegas catalanes que hemos mencionado. Brevemente, y en relación con el auge que tuvo en los Estados Unidos el enfoque conceptual, una

relación de Key concepts representativos de las siete materias que forman parte de los Social Studies, incluida la historia, puede verse en Morrissett (1991, pág. 184). Junto a ellos, y “for purposes of integrating or cutting across disciplines, as well as adding concept and emphases more characteristic of social studies in the elementary and secondary grades, ...” en la misma página se incluyen otros clasificados en tres grupos de conceptos: Substantive, Value y Method.

26) En nuestras argumentaciones citamos siempre en el texto a partir de la fecha que figura en la obra manejada; en la bibliografía final, tras el nombre del autor, puede consultarse el año de la edición original: COLTHAM, J. B.; FINES, J. (1971): “Los objetivos educativos para el estudio de la historia”, en PEREYRA, M. (Comp.): *La historia en el aula. Estudios sobre enseñanza de la historia. Compilación e introducción de Miguel Pereyra*. Santa Cruz de Tenerife, Universidad de La Laguna, Instituto de Ciencias de la Educación, 1982, págs. 137-165.

6. Bibliografía⁽²⁶⁾

ALDRICH, R. E.: “New History: An Historical Perspective”, en DICKINSON, A. K.; LEE, P. J.; ROGERS, P.

- J. (Eds.): *Learning History*. London, Heinemann Educational Books, 1984, págs. 210-224.
- ALTAMIRA, R. (1895): *La enseñanza de la Historia*. Edición a cargo de Rafael Asín Vergara. Madrid, Akal, 1997, 357 págs.
- BALLARD, M. (1970): "Change and the Curriculum", en BALLARD, M. (Ed.): *New Movements in the Study and Teaching of History*. London, Temple Smith, 1971, págs. 3-13.
- BANKS, J. A.; CLEGG, A. A. (1973): *Teaching Strategies for the Social Studies: Inquiry, Valuing and Decision-Making*. Massachusetts, Addison-Wesley Publishing, 2ª ed. 1977, 539 págs.
- BEN JONES, R. (Ed.): *Practical Approaches to the New History*. London, Hutchinson, 1973, 285 págs.
- BLYTH, W. A. L.: *History, Geography and Social Science 8-13. Spotlights. A summary of the Project's approach*. School Council Project. Liverpool, University of Liverpool, School of Education, 1973, 40 págs.
- BOARDMAN, D. (Ed.): *New Directions in Geographical Education*. London and Philadelphia, The Falmer Press, 1985, 228 págs.
- BOOTH, M. B.: *History betrayed?*. London, Longman, 1969, 184 págs.
- BOOTH, M. B.: "Inductive Thinking in History: The 14-16 Group", en JONES, G.; WARD, L. (Eds.): *New History. Old Problems: Studies in History Teaching*. Swansea, University College of Swansea, 1978, págs. 104-121.
- BOOTH, M. B.: "Skills, concepts and attitudes: the Development of Adolescent Children's Historical Thinking", *History & Theory*, nº 22, 1983, págs. 101-117.
- BOOTH, M. B.: "Ages and Concepts: a Critique of the Piagetian Approach to History Teaching", en PORTAL, Ch. (Ed.): *The History Curriculum for Teachers*. London, The Falmer Press, 1987, págs. 22-38.
- BURSTON, W. H.; GREEN, C. M. (Eds.) (1962): *Handbook for History Teachers*. London, Methuen, 2ª ed. revisada y ampliada 1972, 1070 págs.
- BURSTON, W. H.; THOMPSON, D. (Eds.): *Studies in the Nature and Teaching of History*. London-New York, Routledge and Kegan Paul, 1967, 195 págs.
- CAPEL, H.; LUIS, A.; URTEAGA, L.: "La geografía ante la reforma educativa", *Geo-Crítica*, nº 53, Barcelona, septiembre, 1984, 77 págs. Comunicación presentada al Simposio sobre Enseñanza de las Ciencias Sociales, celebrado de la Univ. Autónoma de Madrid en mayo de 1984. Reeditada en VARIOS AUTORES. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado*, M.E.C., Madrid, 1987, págs. 129-171.
- CARRETERO, M.: "Piaget y la educación. Apéndice bibliográfico", en COLL, C. (Comp.): *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Reco-

- pilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget. Versión castellana de varios autores. Madrid, Siglo XXI, 1983, págs. 217-224.
- COLTHAM, J. B.; FINES, J. (1971): "Los objetivos educativos para el estudio de la historia", en PEREYRA, M. (Comp.): La historia en el aula. Estudios sobre enseñanza de la historia. Compilación e introducción de Miguel Pereyra. Santa Cruz de Tenerife, Universidad de La Laguna, Instituto de Ciencias de la Educación, 1982, págs. 137-165.
- CHAFFER, J.: "What History Should We Teach", en BEN JONES, R. (Ed.): Practical Approaches to the New History. London, Hutchinson, 1973, págs. 47-83.
- CHAFFER, J.; TAYLOR, L. (1975): "¿Cómo deberíamos enseñar historia? ¿Nuevos métodos para una mejor comprensión?", en: PEREYRA, M. (Comp.): La historia en el aula. Estudios sobre enseñanza de la historia. Compilación e introducción de Miguel Pereyra. Santa Cruz de Tenerife, Universidad de La Laguna, Instituto de Ciencias de la Educación, 1982, págs. 209-227.
- DE SILVA, W. A.: "The Formation of Historical Concepts Through Contextual Clues". Educational Review, vol. 24, nº 3, 1972, págs. 174-182.
- DICKINSON, A.: "La Historia en la educación en Gran Bretaña. Proyectos, investigación y sugerencias para el futuro", en GRUPO CRO-NOS (Coord.): Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España (Salamanca, mayo 1987). Salamanca, ICE de la Universidad de Salamanca, 1988, págs. 75-98.
- DICKINSON, A. K.; LEE, P. J. (Eds.): History Teaching and Historical Understanding. London, Heinemann Educational Books, 1978, 176 págs.
- DICKINSON, A. D.; GARD, A.; LEE, P. J.: "Evidence in History and the Classroom", en DICKINSON, A. K.; LEE, P. J. (Eds.): History Teaching and Historical Understanding. London, Heinemann Educational Books, 1978, págs. 1-20.
- DICKINSON, A. K.; LEE, P. J.; ROGERS, P. J. (Eds.): Learning History. London, Heinemann Educational Books, 1984, 230 págs.
- DOMÍNGUEZ CASTILLO, J.: "La renovación de la enseñanza de la historia en Inglaterra en los últimos 20 años", en MEC: La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado. Madrid, Dirección General de Renovación Pedagógica, 1987, págs. 231-246.
- DOMÍNGUEZ CASTILLO, J.: Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia. Tesis doctoral inédita realizada bajo la dirección del Dr. Juan Ignacio Pozo

- Municipio. Bellaterra (Barcelona), Universitat Autònoma de Barcelona, Departament d'Història Moderna i Contemporània, Facultat de Filosofia i Lletres, febrero, 1993, 587 págs.
- DOWNEY, M. T.; LEVSTIK, L. S.: "Teaching and Learning History" en SHAVER, J. P. (Ed.): *Handbook of Research of Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York, MacMillan, 1991, págs. 400-410.
- ELTON, G. R. (1967): *The Practice of History*. London, Collins-The Fontana, Library, 1970 (3ª reimp. de la 1ª edición), 223 págs.
- FUSI AZPURÚA, J. P.: "La función de la Historia", en *Symbolae Ludovico Mitxelena*. (Lugar de edición y editorial desconocidos), 1985, págs. 1461-1467.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (Dir.): *Contenidos y proyectos curriculares en los países europeos en el nivel correspondiente al tercer ciclo de E. G. B.: Incluyendo las reformas recientes o en curso y sus fundamentos*. Madrid, M. E. C., Dirección General de Renovación Pedagógica, C.I.D.E., 1988, 298 págs.
- GARD, A.; LEE, P. J. (1978): "«Los objetivos educativos para el estudio de la historia» reconsiderados", en PEREYRA, M. (Comp.): *La historia en el aula. Estudios sobre enseñanza de la historia*. Compilación e introducción de Miguel Pereyra. Santa Cruz de Tenerife, Universidad de La Laguna, Instituto de Ciencias de la Educación, 1982, págs. 167-190.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, Mª C.: *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid, Marcial Pons-OEI, 1996, 360 págs.
- GOODSON, I. F.: "New Views of History: From Innovation to Implementation", en DICKINSON, A. K.; LEE, P. J. (Eds.): *History Teaching and Historical Understanding*. London, Heinemann Educational Books, 1978, 176 págs. 39-53.
- GOODSON, I. F.: *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Traducción de Joseph Apfelbäume. Barcelona, Pomares-Corredor, 1995, 239 págs.
- GOULD, P. R. (1973): "El plan de estudios abierto en la enseñanza de la geografía", en CHORLEY, R. J. (Ed.): *Nuevas tendencias en geografía*. Traducido por Joaquín Hernández Orozco. Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, 1975, págs. 375-426.
- GRAVES, N. J. (1975): *La enseñanza de la geografía*. Prólogo de Juan Ignacio Pozo y Mario Carretero. Traducido de la 2ª ed. ampliada inglesa de 1980 por Genís Sánchez. Madrid, Visor, 1985, 219 págs.
- GRUPO CRONOS: "Introducción", en LACOSTE, Y.: *La enseñanza de la Geografía*. Introducción, traducción y notas por el Grupo Cronos (Sala-

- manca, marzo, 1985). Universidad de Salamanca. Instituto de Ciencias de la Educación. Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1986, págs. 9-16.
- HALLAM, R. N.: "Logical Thinking in History", *Educational Review*, vol. 19, 1967, págs. 183-202.
- HALLAM, R. N. (1969): "Piaget y la enseñanza de la historia", en COLL, C. (Comp.): *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget. Madrid, Siglo XXI, 1983, págs. 167-81.
- HALLAM, R. (1970): "Piaget and Thinking in History", en BALLARD, M. (Ed.): *New Movements in the Study and Teaching of History*. London, Temple Smith, 1971, págs. 162-178.
- HALLAM, R. N.: "Thinking and learning in History", *Teaching History*, vol. II, nº 8, London, 1972, págs. 337-345.
- HALLAM, R. N.: "Attempting to improve logical thinking in school history", *Research in Education*, nº 21, May, 1979, págs. 1-24.
- HIRST, P. H. (1965): "Liberal Education and the Nature of Knowledge", en ARCHAMBAULT, R. D. (Ed.): *Philosophical Analysis in Education*. London, Routledge and Keagan Paul, 1972, págs. 113-138. Existe una versión castellana HIRST, P. H.: "La educación liberal y la naturaleza del conocimiento", en PE-TERS, R. S.: *Filosofía de la Educación*. Traducción de Francisco González Aramburu. México, Fondo de Cultura Económica, 1977, págs. 161-205.
- HONEYBONE, M.: "The development of formal historical thought in school children", *Teaching History*, vol. II, nº 6, London, 1971, págs. 147-151.
- JEFFREYS, M. V. C.: "The Subject-matter of History in Schools: A Case for a New Principle of Selection", *History*, December, 1935, págs. 233-242.
- JEFFREYS, M. V. C.: "The Teaching of History by Means of «Lines of Development»: Some Practical Experiments and their Results", *History*, December, 1936, págs. 230-238.
- JEFFREYS, M. V. C. (1939): *History in Schools. The Study of Development*. London, Pitman, 1948, 105 págs.
- JONES, E.: "Towards a Theory of History Teaching", *History*, LII, February, 1970, págs. 546-4.
- JONES, G.; WARD, L. (Eds.): *New History Old Problemas. Studies in History Teaching*. Swansea, University College of Swansea, Faculty of Education, 1978, 156 págs.
- LAMONT, W.: "The Uses and Abuses of Examinations", en BALLARD, M. (Ed.) (1970): *New Movements in the Study and Teaching of History*. London, Temple Smith, 1971, págs. 192-204.
- LUIS GÓMEZ, A.: "Cultura, ciudadanía y reforma educativa en el área

- de ciencias sociales (12-18): materias curriculares y problemas de la vida cotidiana”, en LUIS GÓMEZ, A. et al.: Aspectos didácticos de geografía e historia (Geografía). 9. Zaragoza, Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación, 1995, págs. 13-36. (Educación Abierta, nº 116).
- LUIS GÓMEZ, A.: Cultura, ciudadanía y enseñanza de la Historia en el marco de una Didáctica de las Ciencias sociales. Proyecto Docente presentado para la provisión de una plaza CU de la Universidad Complutense de Madrid. Santander, mayo, 1997, 726 págs. (mecanografiado)
- LUIS GÓMEZ, A.: “La enseñanza de la historia en Gran Bretaña o el abrazo formalista al culturalismo”, *Conciencia Social*, nº 1, Madrid, 1997a, 135-152.
- LUIS, A.; GUIJARRO, A.: La geografía como materia de enseñanza. Guía introductoria. Santander, Universidad de Cantabria, 1992, 298 págs.
- MCNAUGHTON, A. H.: “Piaget’s Theory and Primary School Social Studies”, *Educational Review*, vol. XIX, November, 1966, págs. 23-32.
- MCNEE, R. B. (1973): “La geografía, ¿posee una estructura? ¿Se la puede descubrir? El caso del “proyecto de Geografía para la Enseñanza Secundaria”, en CHORLEY, R. J. (Ed.): *Nuevas tendencias en Geografía*. Traducido por Joaquín Hernández Orozco. Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, 1975, págs. 427-473.
- MORRISSETT, I.: “Key Concepts: Social Studies”, en LEVI, A. (Ed.): *The International Encyclopaedia of Curriculum*. Toronto, Pergamon, 1991, págs. 183-184.
- ORLANDI, L. R. (1971): “Evaluación del aprendizaje en los estudios sociales de la escuela secundaria”. en BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F.: *Evaluación del aprendizaje*, vol. 2. Traducción de A. H. Soto y Enrique Molina Vedia. Buenos Aires, Troquel, 1975, págs. 242-319.
- PEEL, E. A.: “Intellectual Growth during Adolescence”, *Educational Review*, vol. 17, nº 3, 1965, págs. 169-180.
- PEEL, A. (1967): “Algunos problemas de la psicología de la enseñanza de la historia: ideas y conceptos históricos”, en *Psicología de la Educación. Aprendizaje y Enseñanza. Textos Básicos*, tomo I. Madrid, Morata, 1972, págs. 305-312. Es una reimpresión resumida de PEEL, E. A.: “Some Problems in the Psychology of History Teaching”. I Historical Ideas and Concepts, en BURSTON, W. H.; THOMPSON, D. (Eds.): *Studies in the Nature and Teaching of History*. London, Routledge and Keagan Paul, 1967, págs. 159-172. (En la versión original hay también otra contribución con el mismo título genérico y el siguiente subtítulo: II The Pupil’s Thinking and Inference,

- recogida en el último capítulo del libro, págs. 173-190).
- PEREYRA, M. (Comp.): La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia. Compilación e introducción de Miguel Pereyra. Santa Cruz de Tenerife, Universidad de La Laguna, Instituto de Ciencias de la Educación, 1982, 265 págs.
- PEREYRA, M.: "Introducción: Reflexiones en torno a la enseñanza de la Historia", en PEREYRA, M. (Comp.): La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia. Compilación e introducción de Miguel Pereyra. Santa Cruz de Tenerife, Universidad de La Laguna, Instituto de Ciencias de la Educación, 1982a, págs. 15-34.
- PORTAL, C. (Ed.): The History Curriculum for Teachers. London, The Falmer Press, 1987, 245 págs.
- RODRÍGUEZ FRUTOS, J.: Ciencias de la Educación y Enseñanza de la Historia. Oviedo, Universidad de Oviedo, Instituto de Ciencias de la Educación, abril, 1985, 165 págs.
- ROGERS, P. J.: The New History: theory into practice. London, The Historical Association, 1978, 63 págs.
- SHAVER, J. P. (Ed.): Handbook of Research of Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies. New York, MacMillan, 1991, 661 págs.
- SHEMILT, D.: "The devil's Locomotive", The Australian History Teacher, nº 7, 1980, págs. 12-25.
- SHEMILT, D.: "El proyecto "Historia 13-16" del Schools Council: pasado, presente y futuro", en VARIOS AUTORES: La geografía y la historia dentro de las ciencias sociales. Madrid, MEC, 1987, págs. 173-207.
- SOUTO, X. M.: "Proyectos curriculares y didáctica de la geografía", Geo-Crítica, nº 85, Barcelona, enero, 1990, 47 págs.
- TABA, H. et al.: Handbook to Elementary Social Studies: an Inductive Approach. Reading, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing, 2ª ed. 1971, 163 págs.
- THOMPSON, D.: The Aims of History. Values of the historical attitude. London, Thames and Hudson, 1969, 112 págs.
- THOMPSON, D.: "Some Psychological Aspects of History Teaching", en BURSTON, W. H.: Handbook for History Teachers. London, Methuen Educational, 1972, págs. 18-38.
- THOMPSON, D.: "Understanding the Past: Procedures and Content", en DICKINSON, A. K.; LEE, P. J.; ROGERS, P. J. (Eds.): Learning History. London, Heinemann Educational Books, 1984, págs. 168-186.
- WINEBURG, S. S.: "The Psychology of Learning and Teaching History", en BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Eds.): Handbook of Educational Psychology. New York, Simon & Schuster Macmillan, 1996, págs. 423-437.

ZACCARIA, M. A. (1978): "El desarrollo del pensamiento histórico: implicaciones para la enseñanza de la historia", en PEREYRA, M. (Comp.): La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la

Historia. Compilación e introducción de Miguel Pereyra. Santa Cruz de Tenerife, Universidad de La Laguna, Instituto de Ciencias de la Educación, 1982, págs. 191-207.